



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Laboratorio Latinoamericano
de Evaluación de la Calidad
de la Educación

Eficacia escolar y factores asociados

EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE





Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Laboratorio Latinoamericano
de Evaluación de la Calidad
de la Educación

Eficacia escolar y factores asociados

EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

El uso de un lenguaje que no discrimine ni reproduzca esquemas discriminatorios entre hombres y mujeres es una de las preocupaciones de nuestra Organización. Sin embargo, no hay acuerdo entre los lingüistas acerca de la manera de hacerlo en castellano. En tal sentido, y para evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar en español o/a; los/las y otras formas sensibles al género con el fin de marcar la presencia de ambos sexos, hemos optado por usar la forma masculina en su tradicional acepción genérica, en el entendido que es de utilidad para hacer referencia tanto a hombres y mujeres sin evitar la potencial ambigüedad que se derivaría de la opción de usar cualesquiera de las formas de modo genérico.

AUTORES

Rosa Blanco (Directora a.i. OREALC/UNESCO Santiago), Inés Aguerrondo, Gloria Calvo, Gabriela Cares, Leonor Cariola, Rubén Cervini, Nora Dari, Eduardo Fabara, Liliana Miranda, F. Javier Murillo, Rosario Rivero, Marcela Román y Margarita Zorrilla.

AGRADECIMIENTOS

F. Javier Murillo, Marcela Román y Verónica González, quienes mientras trabajaban para el LLECE (como coordinador y consultoras, respectivamente), colaboraron en la organización y realización del Primer Congreso sobre Eficacia Escolar y Factores Asociados, realizado en diciembre de 2007. Las ponencias de los especialistas asistentes al congreso dieron origen a esta publicación.

DIRECTORA (a.i) OREALC/UNESCO Santiago

Rosa Blanco

EQUIPO LLECE

Héctor Valdés (Coordinador)

Carmen Gloria Acevedo

Sandra Carrillo

Roy Costilla

Mauricio Castro

Silvia Ortiz

Ernesto Treviño

JEFE UNIDAD DE COMUNICACIONES Y PUBLICACIONES

Marcelo Avilés

SUPERVISIÓN EDITORIAL

Sandra Carrillo

CORRECCIÓN DE TEXTOS

Pedro Riquelme

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Ximena Milosevic y Ana María Baraona

Se puede reproducir y traducir total y parcialmente el texto publicado siempre que se indique la fuente y no se utilice para fines lucrativos. Los autores y las autoras son responsables por la selección y presentación de los hechos contenidos en esta publicación, así como de las opiniones expresadas en ella, las que no son, necesariamente, las de la UNESCO y no comprometen a la Organización. Las denominaciones empleadas en esta publicación y la presentación de los datos que en ella figuran no implican, de parte de la UNESCO, ninguna toma de posición respecto al estatuto jurídico de los países, ciudades, territorios o zonas, o de sus autoridades, ni respecto al trazado de sus fronteras o límites.

Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).

ISBN: 978-956-8302-97-9

Impreso por Salesianos Impresores S.A.
Santiago, Chile; septiembre, 2008

Índice

PRESENTACIÓN	5
Eficacia escolar desde el enfoque de calidad de la educación ROSA BLANCO	7
Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe F. JAVIER MURILLO	17
Algunos problemas metodológicos en los estudios de eficacia escolar: una ilustración empírica RUBÉN CERVINI Y NORA DARI	49
La influencia del contexto en la efectividad de la escuela. Consideraciones para el desarrollo profesional docente INÉS AGUERRONDO	61
La preocupación por la equidad y la formación docente. A propósito de la eficacia escolar GLORIA CALVO	97
El impacto del proyecto “Educavida” en el desarrollo social y educativo del Cantón Chunchi en el Ecuador EDUARDO FABARA	113
La investigación sobre eficacia escolar: un ingrediente para la toma de decisiones en la mejora de la escuela y el sistema educativo. Un análisis desde el contexto y experiencia mexicanas MARGARITA ZORRILLA	131
Sistemas de evaluación como herramientas de políticas. La experiencia en Chile LEONOR CARIOLA, GABRIELA CARES Y ROSARIO RIVERO	163
Factores asociados al rendimiento escolar y sus implicancias para la política educativa del Perú LILIANA MIRANDA	185
Investigación Latinoamericana sobre enseñanza eficaz MARCELA ROMÁN	209

Presentación

LA PRESENTE PUBLICACIÓN recoge algunas de las principales ponencias presentadas en el *Primer Congreso de Eficacia Escolar y Factores Asociados*, realizado en Santiago de Chile durante la segunda semana de diciembre de 2007 y organizado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), a través del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), la Red Docente para América Latina y el Caribe (KIPUS) y la Red de Innovaciones Educativas (INNOVEMOS), junto con el Ministerio de Educación de Chile, el Convenio Andrés Bello, la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE), la Universidad Tecnológica de Chile (INACAP) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Con este encuentro se buscó conocer y debatir el estado de la investigación sobre eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe; impulsar la realización de investigaciones en el campo de los factores asociados para la mejora escolar; analizar los resultados de estudios sobre factores asociados implementados por las unidades de evaluación de la calidad educativa de los ministerios de educación de la región; y promover el uso de la información disponible sobre factores asociados a la mejora escolar para la formulación de políticas educativas y estrategias para el desarrollo profesional de los docentes.

Estos objetivos hicieron posible reunir a un destacado grupo de especialistas, investigadores, responsables de políticas y actores del campo educativo de América Latina, España y el Caribe. A continuación se presenta el discurso inicial, que dio el marco institucional a este evento, a cargo de Rosa Blanco (OREALC/UNESCO Santiago), y se presentan también las conferencias magistrales de F. Javier Murillo (España), Rubén Cervini, Nora Dari e Inés Aguerrondo (Argentina), Gloria Calvo (Colombia), Eduardo Fabara (Ecuador), Margarita Zorrilla (México), Liliana Miranda (Perú), Leonor Cariola, Gabriela Cares, Rosario Rivero, y Marcela Román (Chile).

Estas ponencias ponen en contexto el enfoque, estado y desafíos de la eficacia escolar en la región y dan cuenta de los estudios más relevantes desarrollados en el último tiempo. El debate se organizó además en diversas mesas temáticas en las que se explicaron los principales hallazgos de los estudios de eficacia y factores asociados y su contribución a las políticas educativas. Estas

presentaciones fueron publicadas previamente en una edición especial de la *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*¹.

Esperamos sinceramente que esta publicación contribuya a la reflexión y aporte información y conocimiento relevante sobre los procesos de mejora y cambio educativo necesarios para hacer efectivo el derecho a la educación de todas las personas en la región.

Santiago de Chile, septiembre 2008

1 Disponible en línea: <http://www.rinace.net/vol5num5e.htm>.



Eficacia escolar

desde el enfoque de calidad
de la educación

ROSA BLANCO

Directora (a.i.) de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO
para América Latina y el Caribe
OREALC/UNESCO Santiago

Educación desde el enfoque de derechos humanos

LA EDUCACIÓN ES UN BIEN PÚBLICO y un derecho humano fundamental, del que nadie puede estar excluido, porque gracias a ella nos desarrollamos como personas y es posible el desarrollo de las sociedades. La importancia del derecho a la educación radica en que hace posible el goce de otros derechos como el acceso a un empleo digno o la participación política, pero, a su vez, éste requiere hacer efectivos otros derechos como el de la salud, la alimentación, o, el derecho de los niños a no trabajar. La consideración de la educación como derecho, y no como un mero servicio o una mercancía, exige un rol garante del Estado que tiene la obligación de respetarlo, asegurarlo y protegerlo por las consecuencias que se derivan de su violación o irrespeto (Muñoz, 2004).

Si bien existe un amplio reconocimiento del derecho a la educación, tanto en el ámbito internacional como en las legislaciones nacionales, éste puede ser concebido de forma muy distinta por los diferentes actores y países. En muchos casos se entiende como el mero acceso a la educación formal, concentrando los esfuerzos en aumentar la cobertura, en desmedro de la calidad de la educación y la distribución equitativa de las oportunidades educativas.

En ese sentido, las cualidades del derecho a la educación, entendido de una manera más amplia, serían el derecho de una educación obligatoria y gratuita; la universalidad, no discriminación e igualdad de oportunidades; el derecho a la participación; el derecho a un trato justo y a una educación que incluya a todos; y el derecho a una educación de calidad que permita el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

EL DERECHO A UNA EDUCACIÓN OBLIGATORIA Y GRATUITA

La obligatoriedad y la gratuidad de la educación son dos condiciones esenciales del derecho a la educación, y son mencionadas en los diferentes instrumentos de carácter internacional y en las legislaciones de muchos países. En los primeros, la obligatoriedad y gratuidad se establecen solamente para la educación primaria, expresando que la educación secundaria, técnica y profesional, debe ser generalizada y progresivamente gratuita, y que la educación superior debe hacerse accesible a todos, en base a los méritos de cada persona.

Uno de los mayores avances en la región de América Latina y el Caribe es la extensión de la educación obligatoria que oscila entre 9 y 12 años, abarcando en muchos países la denominada secun-

daria baja. Hoy en día una educación primaria, que generalmente dura 6 años, es insuficiente para insertarse en la actual sociedad del conocimiento y salir de la pobreza, porque el acceso a empleos más productivos, aspecto esencial para la movilidad social, requiere cada vez de mayores niveles de formación. Por ello, todos los países de la región deberían aspirar a ofrecer una educación obligatoria y gratuita que incluya la secundaria, como una vía primordial para romper el círculo vicioso de la pobreza.

La obligatoriedad de la educación requiere que ésta sea también gratuita. Los obstáculos económicos son una barrera importante para ejercer el derecho a la educación y un aspecto especialmente sensible en muchos países de América Latina. La creciente participación del sector privado en la educación, y la presencia de modelos que consideran ésta como un servicio o producto regulado por las reglas del mercado está teniendo como consecuencia que los límites entre lo público y lo privado sean cada vez menos nítidos, y que el Estado no se responsabilice en algunos países de garantizar una educación gratuita y de calidad a todos sus ciudadanos. (OREALC/UNESCO 2007)

UNIVERSALIDAD, NO DISCRIMINACIÓN E IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

Para que el derecho a una educación de calidad sea garantizado con justicia tiene que ser reconocido y aplicado a todas las personas, sin ningún tipo de discriminación. El sistema de Naciones Unidas ha promovido diferentes convenciones y declaraciones para proteger los derechos de ciertos colectivos minoritarios o con menor poder dentro de la sociedad, en las que se considera la educación como uno de sus componentes fundamentales: Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979), Convención sobre la eliminación de toda forma de discriminación racial (1969), Convención para la protección de los derechos de los trabajadores y los miembros de sus familias (1990), Convención para la protección y promoción de los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad (2006).

En el ámbito específico de la educación, el instrumento internacional más importante es la Convención contra la Discriminación en Educación (UNESCO 1960). Existe discriminación cuando determinadas personas o grupos tienen limitado su acceso a cualquier tipo y nivel educativo, cuando reciben una educación con estándares inferiores de calidad, o cuando se establecen sistemas educativos o instituciones separadas para ciertos grupos, o cuando determinadas personas o grupos reciben un trato incompatible con la dignidad humana.

EL DERECHO A LA PARTICIPACIÓN

La participación es una de las libertades fundamentales de las sociedades democráticas y es de vital importancia para el ejercicio de la ciudadanía, por ello uno de los propósitos de la educación es desarrollar capacidades a las personas para que participen en las diferentes actividades de la vida humana. La participación también está relacionada con la posibilidad de tomar decisiones que afectan la vida de los ciudadanos y las de las comunidades en que viven, relacionadas con el desarrollo de procesos democráticos de toma de decisiones, desde el nivel macro de las políticas hasta el nivel de la escuela y de las aulas, considerando los puntos de vista de todos los actores de la comunidad educativa, y constituyendo un mecanismo fundamental para el ejercicio de los derechos de padres, profesores y alumnos.

EL DERECHO A UN TRATO JUSTO Y A UNA EDUCACIÓN QUE INCLUYA A TODOS

Hacer efectivas la no discriminación y la plena participación requiere avanzar hacia el desarrollo de escuelas más inclusivas en las que se acoja a todos los niños independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales; niños discapacitados y bien dotados, niños de la calle, de minorías étnicas, lingüísticas o culturales, de zonas desfavorecidas o marginales, lo cual plantea un reto importante para los sistemas educativos (UNESCO, 1994).

La tensión entre segregación e inclusión está presente en todos los países del mundo, y es especialmente crítica en América Latina que se caracteriza por una gran desigualdad en la distribución de los recursos materiales y simbólicos, con sociedades altamente fragmentadas. La exclusión en educación no afecta sólo a aquellos que nunca han accedido a la escuela, o, son expulsados tempranamente de ella, sino también a quienes, estando escolarizados, sufren discriminaciones, o, son segregados por su origen social y cultural, por su género, o sus niveles de rendimiento, y a quienes no logran aprender porque acceden a escuelas de muy baja calidad. La exclusión educativa es por tanto un fenómeno de gran magnitud que amerita una revisión profunda de los factores que generan exclusión, internos y externos a los sistemas educativos, y el desarrollo de políticas integrales que los aborden de forma integral (Blanco, 2008).

Proporcionar a todos el acceso a una educación de calidad y fortalecer las interacciones entre estudiantes de diferentes contextos sociales y culturas en la misma escuela es una poderosa herramienta para lograr la cohesión social y el desarrollo de sociedades más justas y democráticas. La

escuela pública o financiada con fondos públicos debería ser en esencia una escuela inclusiva que acoja a todos e integre la diversidad.

EL DERECHO A UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD QUE PERMITA EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

El pleno ejercicio del derecho a la educación exige que ésta sea de calidad, promoviendo el máximo desarrollo de las múltiples potencialidades de cada persona, a través de aprendizajes socialmente relevantes y experiencias educativas pertinentes a las necesidades y características de los individuos y de los contextos en los que se desenvuelven; es decir, el derecho a la educación es *el derecho a aprender*. La calidad de la educación es crucial, porque influye de forma determinante en los resultados de aprendizaje y en los niveles de asistencia y finalización de estudios, por lo que finalmente la calidad afecta la universalización de la educación (OREALC/UNESCO 2007).

Propuesta de educación de calidad de la OREALC/UNESCO Santiago

La calidad de la educación es una aspiración constante de los sistemas educativos compartida por el conjunto de la sociedad, y uno de los principales objetivos de las reformas educativas de los países de la región. Podría decirse que ningún país está contento con la calidad de su educación, lo cual es lógico, porque a medida que se van logrando ciertas metas se aspira a más, y porque las exigencias en materia del conocimiento van variando debido a los cambios sociales, científicos, tecnológicos y del mundo productivo.

Al igual que el derecho a la educación, la calidad de ésta puede entenderse de manera amplia o restringida. Existen distintos enfoques e interpretaciones, con frecuencia no coincidentes entre los distintos actores, ya que implica hacer un juicio de valor respecto de las cualidades que se le exigen a la educación en una sociedad concreta y en un momento dado. La calidad de la educación no es un concepto neutro; su valoración está determinada por factores ideológicos y políticos, los sentidos que se le asignan a la educación, las diferentes concepciones sobre el desarrollo humano y el aprendizaje, y por los valores predominantes en una determinada cultura. Estos factores son dinámicos y cambiantes por lo que la definición de una educación de calidad

también varía en diferentes períodos, de una sociedad a otra y de unos grupos o individuos a otros (UNESCO/OREALC 2007).

En los países de América Latina, al igual que en otras partes del mundo, la calidad de la educación está muy asociada a eficiencia y eficacia, valorando aspectos como la cobertura, los niveles de conclusión de estudios, la deserción, repetición y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, especialmente en lenguaje y matemática. Sin menospreciar la importancia de estas dimensiones, desde un enfoque de derechos, éstas son claramente insuficientes. La educación es un proyecto cultural que se sustenta una serie de concepciones y de valores respecto al tipo de sociedad que se quiere construir y del ideal de persona que se quiere desarrollar.

La Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe ha establecido cinco dimensiones para definir una educación de calidad, desde la perspectiva de un enfoque de derechos. Estas dimensiones son *relevancia*, *pertinencia*, *equidad*, *eficacia* y *eficiencia*, y están estrechamente relacionadas, al punto que la ausencia de alguna de ellas determinaría una concepción equivocada de lo que cabría entender por una educación de calidad (UNESCO/OREALC 2007). Estas dimensiones fueron adoptadas por los ministros de educación de América Latina y el Caribe, en la Declaración de la II reunión intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Buenos Aires, 29 y 30 de marzo de 2007:

1. *Relevancia* está relacionada con los sentidos de la educación, sus finalidades y contenido, y con el grado en que ésta satisface efectivamente las necesidades, aspiraciones e intereses del conjunto de la sociedad y no solamente de los grupos con mayor poder dentro de la misma. Desde la perspectiva del derecho internacional, a la educación se le atribuyen cuatro finalidades fundamentales¹: lograr el pleno desarrollo de la personalidad y de la dignidad humana, fomentar el respeto de los derechos y libertades fundamentales, fomentar la participación en una sociedad libre, y fomentar la comprensión, la tolerancia y las relaciones entre todas las naciones, grupos religiosos o raciales, y el mantenimiento de la paz.

La selección de los aprendizajes más relevantes adquiere especial significación en la actual sociedad del conocimiento, donde los contenidos se duplican a gran velocidad

¹ Estas finalidades están presentes en el Artículo 26 de la Declaración de los Derechos del Hombre, en el Artículo 19 del Pacto de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, y en la Convención de los Derechos del Niño.

y muchos pierden vigencia rápidamente. La sobrecarga de los currículos actuales atenta contra la calidad de la educación, por ello es necesario seleccionar cuáles son los aprendizajes más relevantes que han de formar parte de la educación escolar. Los cuatro pilares del aprendizaje para el siglo XXI, del informe Delors, —*aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir juntos*— constituyen una referencia indispensable para establecer cuáles deben ser los aprendizajes básicos y más relevantes en la educación.

2. *La pertinencia* de la educación nos remite a la necesidad de que ésta sea significativa para personas de distintos contextos sociales y culturales, y con diferentes capacidades e intereses, de tal forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura, mundial y local, y construirse como sujetos en la sociedad, desarrollando su autonomía, autogobierno, su libertad y su propia identidad.

Para que haya pertinencia la oferta educativa, el currículo y los métodos de enseñanza tienen que ser flexibles para adaptarse a las necesidades y características de los estudiantes y de los diversos contextos sociales y culturales. Esto exige transitar desde una pedagogía de la homogeneidad hacia una pedagogía de la diversidad, aprovechando ésta como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, y optimizar el desarrollo personal y social.

3. *Equidad*: Una educación es de calidad cuando logra la democratización en el acceso y la apropiación del conocimiento, es decir, cuando cualquier persona tiene la posibilidad de recibir las ayudas y el apoyo necesario para aprender a niveles de excelencia, y cuando los resultados de aprendizaje no reproducen las desigualdades de origen de los estudiantes ni condicionan sus opciones de futuro.

Desde la perspectiva de la *equidad*, es preciso equilibrar los principios de igualdad y diferenciación, proporcionando a cada persona las ayudas y recursos que necesita para que esté en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas.

Asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento requiere la provisión de instituciones y programas educativos suficientes y accesibles para todos, tanto desde el punto de vista físico como económico. También es necesario asegurar

la igualdad de oportunidades en los insumos y procesos educativos, a través de un trato diferenciado, que no sea discriminatorio o excluyente, en lo que se refiere a los recursos financieros, materiales, humanos, tecnológicos, y pedagógicos con el fin de alcanzar resultados de aprendizaje equiparables.

4. *La eficacia y eficiencia* son dos atributos básicos de la educación de calidad para todos que han de representar las preocupaciones centrales de la acción pública en el terreno de la educación. *Eficacia* implica analizar en qué medida se logran o no garantizar, en términos de metas, los principios de equidad, relevancia y pertinencia de la educación, mientras que la *Eficiencia* se refiere a cómo la acción pública asigna a la educación los recursos necesarios y si los distribuye y utiliza de manera adecuada.

La eficacia escolar dentro del enfoque de calidad de la educación

Es indiscutible que los países de la región vienen realizando esfuerzos importantes para incrementar la cobertura, mejorar la infraestructura, diseñar nuevos currículos y formar a los docentes, entre otros aspectos. Sin embargo persisten problemas de calidad de la educación que afectan en mayor medida a los individuos o colectivos que están en situación de vulnerabilidad. Es preciso, por tanto, dar mayor prioridad al desarrollo de políticas que tengan como centro el cambio de la escuela y promover cambios en las personas que constituyen la comunidad educativa, y de forma muy especial los docentes.

Existe cierto consenso respecto de que las reformas educativas no han logrado transformar de forma sustantiva la cultura de las escuelas y las prácticas educativas. Pero también existen evidencias que muestran que las escuelas pueden marcar la diferencia, por lo que es importante hacer estudios que nos muestren las condiciones y procesos que contribuyen a la mejora educativa. La investigación sobre escuelas eficaces, de amplia tradición e influencia en el mundo, tiene su acento en aspectos pedagógicos, no tiene nada que ver con teorías economicistas.

“Una escuela eficaz es aquella que consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos, mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias” (Murillo 2005:25).

Esta propuesta tiene tres características:

- *Valor añadido* como operacionalización de la eficacia.
- *Equidad* como un elemento *básico* en el concepto de eficacia.
- *Desarrollo integral de los alumnos* como un objetivo irrenunciable de todo sistema educativo.

Este planteamiento, por tanto, encaja en la definición de educación de calidad antes propuesto. Así, para que una escuela sea de calidad, es necesario que además de la eficacia y la eficiencia, cumpla los requisitos de relevancia, pertinencia y equidad. Y es complementario al de eficiencia.

En todo caso, la investigación sobre eficacia escolar es una importante fuente de información que nos ayudará, sin duda, a proporcionar una educación de calidad para todos.

Bibliografía

BLANCO, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. En *Revista de Educación*, 347. En prensa.

MUÑOZ, V. (2004). *El derecho a la educación*. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación. Comisión de Derechos Humanos, Naciones Unidas.

MURILLO, F.J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.

OREALC/UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC). Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.



Enfoque, situación y desafíos

de la investigación sobre eficacia escolar
en América Latina y el Caribe

F. JAVIER MURILLO

Profesor-investigador de la Universidad Autónoma de Madrid y
coordinador de la Red Iberoamericana de Investigación sobre
Cambio y Eficacia en Educación (RINACE).

La investigación sobre eficacia escolar para la mejora de la calidad y la equidad educativas

NO SERÍA MUY ARRIESGADO afirmar que el Movimiento teórico-práctico de Eficacia Escolar es la línea de investigación de carácter educativo que más ha incidido en la mejora de la educación en los últimos años. Bien es verdad que esa influencia no siempre ha sido directa, reconocida ni, en muchas ocasiones, positiva. Pero no cabe duda de que, tanto en las macro-decisiones de carácter político como en las pequeñas decisiones que se toman cotidianamente respecto a la organización y el funcionamiento de los centros docentes y las aulas, la influencia de los resultados obtenidos a partir del ingente número de investigaciones amparadas bajo este movimiento es muy profunda. Las lecciones que de ellas hemos ido aprendiendo han ido calando progresivamente en nuestro cúmulo de conocimientos conformando, de esta manera, una “cultura común” sin origen claro. Así, actualmente se asume sin más la importancia del centro docente como la unidad básica donde se realiza el proceso educativo, y señalamos sin dudar, por ejemplo, la trascendencia del clima escolar o del liderazgo educativo para su buen funcionamiento y para lograr mayores niveles en el rendimiento académico de los alumnos. Estas ideas son claras herederas de la línea señalada.

El movimiento de investigación sobre eficacia escolar está conformado por los estudios empíricos que tienen por objeto la estimación de la magnitud de los efectos escolares y el análisis de sus propiedades científicas, y/o el estudio de los factores escolares, de aula y de contexto que caracterizan una escuela eficaz, sea cual sea el enfoque metodológico utilizado para conseguirlo.

Y una escuela eficaz es aquella que “consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias” (Murillo, 2005: 25).

Esta propuesta tiene tres características:

1. *Valor añadido* como operacionalización de la eficacia. Eficacia entendida como el progreso de los alumnos teniendo en cuenta su rendimiento previo y su historial socio-cultural. Las puntuaciones sin ajustar no sirven para nada (a pesar de su general utilización en nuestro contexto, incluso para tomar las más delicadas decisiones).
2. *Equidad* como un elemento *básico* en el concepto de eficacia. Un centro diferencialmente eficaz, en el sentido de que es “mejor” para unos alumnos que para otros, no es eficaz sino discriminatorio. Y aquí no sirve optar entre la equidad y la excelencia,

entendida como el rendimiento medio alto: sin equidad no hay eficacia, y además tal centro debe ser socialmente rechazable.

3. *Desarrollo integral de los alumnos* como un objetivo irrenunciable de todo centro y todo sistema educativo. Aunque ya queda lejos la concepción de la eficacia como rendimiento en Matemática o Lengua, es necesario seguir insistiendo en este aspecto. Eficacia no sólo implica valor añadido en rendimiento en lectura, comprensión o cálculo, también afecta a la felicidad de los alumnos, a su autoconcepto, a su actitud creativa y crítica. Aquí el reto es de la investigación, que cuente con instrumentos para poder medir esta realidad.

APORTACIONES DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EFICACIA ESCOLAR (IEE)

No resulta sencillo reconocer cuáles son las aportaciones reales que el Movimiento de Eficacia Escolar nos ha legado tanto para el conocimiento como para la mejora de la educación. Muchos de sus hallazgos han pasado a formar parte de la “cultura común” de los implicados en la educación y ahora nos resulta extremadamente difícil reconocer su legítima paternidad. Sea como fuere, vamos a intentar resumir algunas de las influencias fundamentales.

En primer lugar, hemos de defender que el Movimiento de Eficacia Escolar ha cambiado nuestra forma de ver la educación, aportándonos una visión más positiva de la misma. La estimación de la magnitud de los efectos escolares en una cifra que se sitúa en torno al 10-20% nos ha dotado de un conocimiento que nos da la imagen exacta de lo que podemos hacer y de lo que no es posible conseguir.

De esta forma, y frente a postulados pesimistas, este movimiento ha hecho renacer la confianza pública en el sistema educativo; no sólo considerado en sí mismo, sino también en lo que se refiere a sus posibilidades para transformar la sociedad, disminuyendo las desigualdades sociales y reformulando el principio de igualdad de oportunidades. Como afirma Alma Harris (2001: 11), “en esencia el Movimiento de Eficacia Escolar es un ataque al determinismo sociológico y a las teorías individualistas del aprendizaje”.

Pero esta cifra también ha ayudado a reforzar la autoestima profesional de los docentes, en un doble sentido. Por un lado, ha confirmado la idea de que su trabajo es importante, que el futuro de los alumnos no está escrito y que ellos pueden colaborar activamente en su escritura. De esta forma, la investigación confirma y refuerza la idea de la importancia de su labor profesional para la mejora

personal de los alumnos y de la sociedad. Con la aportación de los factores de eficacia, además, les ha dado algunas pautas de cómo optimizar su trabajo.

Dando la vuelta a esa misma idea, podemos afirmar que ha colaborado en la desculpabilización de los profesores de muchos de los males que afectan a la sociedad y que con excesiva frecuencia se responsabiliza de los mismos al sistema educativo, y a ellos en último término. De esta forma, se sabe la existencia de determinados problemas de socialización tales como la intolerancia o el racismo o los malos hábitos tales como la drogadicción, por poner dos ejemplos, la escuela sólo tiene capacidad para solventarlos en un 15-20%, no más.

Estos planteamientos han hecho que se subraye la importancia del concepto “valor añadido en educación”, y se haya desarrollado una tecnología para estimarlo, destacando lo que la escuela aporta a cada alumno teniendo en cuenta su rendimiento inicial, su historia previa y su situación. Con ello se descarta la utilización de valores sin ajustar y se dota de una nueva mirada hacia la escuela y su contexto para valorar su calidad.

Otro importante elemento de esta línea es que nos ha hecho prestar una atención especial hacia la equidad de los centros docentes. Con la investigación sobre eficacia escolar ha quedado patente que más importante que se alcance un alto promedio es que todos y cada uno de los alumnos del centro se desarrollen. La consabida idea de que no hay calidad sin equidad se ve validada y reforzada por los estudios de eficacia escolar.

Una interesante aportación más hace referencia a la idea de que para medir la calidad de un centro no es suficiente con el conocimiento de los resultados promedios que alcancen los estudiantes en unas pocas materias de carácter cognitivo. También hay que tener en consideración el desarrollo integral de los mismos, así como los procesos que acontecen en el centro y en el aula.

Con ello, la conceptualización de la evaluación de los centros y la operativización de su tecnología ha sufrido un importante avance. Así, ya no es posible valorar la calidad de un centro sin tener en cuenta su clima, el trabajo colegiado de los docentes o el liderazgo. Frente a concepciones de evaluación de centros procedentes de campos ajenos a la educación, la eficacia escolar nos ha aportado ideas, surgidas de la investigación empírica, que puede ayudarnos a evaluar lo que importa.

Desde el punto de vista de la metodología de investigación, el Movimiento de Eficacia Escolar ha potenciado el desarrollo de nuevos enfoques metodológicos en investigación educativa. De hecho, el mayor avance en metodología de investigación en Ciencias Sociales de los últimos años se ha producido gracias a las necesidades de los estudios sobre eficacia escolar. Hablamos de los Modelos Multinivel, que están revolucionando la metodología de investigación de enfoque positivista.

Pero también en esa línea, estos estudios han fomentado el desarrollo de la metodología cualitativa para el estudio de casos.

Centrando de nuevo nuestra atención sobre los resultados obtenidos por los estudios realizados bajo este paraguas conceptual y metodológico, se ha mostrado que las escuelas más “eficaces” están estructuralmente, simbólicamente y culturalmente más unidas que aquellas que se han mostrado menos. Ellas operan más como un conjunto orgánico y menos como una colección de subsistemas independientes. Así, hemos aprendido cuáles son los elementos fundamentales que distinguen a estas escuelas:

- a) Metas compartidas, consenso, trabajo en equipo: sentido de comunidad
- b) Liderazgo educativo
- c) Clima escolar y de aula
- d) Altas expectativas
- e) Calidad del currículo / Estrategias de enseñanza
- f) Organización del aula
- g) Seguimiento y evaluación
- h) Aprendizaje organizativo / Desarrollo profesional
- i) Compromiso e implicación de la comunidad educativa
- j) Recursos educativos

Con ello, se han aportado útiles conocimientos tanto para desarrollar procesos de mejora en los centros escolares como para la toma de decisiones políticas. Así, en este momento se están llevando a cabo numerosas iniciativas de autoevaluación de las escuelas y de mejora de las mismas basadas en los factores y procesos que la investigación sobre eficacia ha señalado como elementos importantes para lograr el cambio.

Igualmente, quienes toman decisiones políticas en todo el mundo están teniendo en consideración algunos de los resultados de esta línea para elaborar las políticas educativas. Ciertamente, como se ha dicho anteriormente, que esta apropiación no siempre es legítima ni pertinente, pero es un paso de relevancia.

Algunos investigadores opinan que el camino de la eficacia está ya agotado y no es posible aportar nada. Los motivos que aducen difieren según los autores, pero se centran en tres argumentos (Slee, Weiner y Tomlinson, 1998): que el Movimiento de Eficacia Escolar está en un “impasse” por falta

de desarrollo metodológico adecuado, que el mundo de la escuela es demasiado complejo para ser esbozado a través de unos pocos elementos y que, simplemente, ya está todo dicho.

Nosotros no compartimos esa opinión. Como señalamos en las primeras palabras de este escrito, el Movimiento de Eficacia Escolar ha pasado, en apenas 20 años, de ser una línea de interés para los investigadores a convertirse en la línea más influyente. Pero, desde nuestro punto de vista, lo mejor está por llegar. Y como muestra, cerramos esta parte teórica con una relación de retos que esta línea de investigación tiene que afrontar en el futuro.

CRÍTICAS Y LIMITACIONES

El Movimiento de investigación de Eficacia Escolar ha recibido a lo largo de su historia una buena cantidad de críticas de todo tipo (p.e. Angus (1993), Ball (1994), Elliott (1996), Hamilton (1996), Mortimore y Sammons (1997) Slee y Weiner (2001), Thrupp (2001), Weiner (2001) y Wrigley (2003), que muestran, por una parte, la importancia de esta línea de investigación; pero, mucho más importante, que han ayudado a reflexionar sobre sí misma y mejorar sus trabajos y aportaciones.

En este breve escrito resumiremos algunas de las críticas más importantes recibidas en estos años (Murillo, 2004, 2005). Pero antes de hacerlo, es necesario considerar dos elementos. En primer lugar, hay que reconocer que la investigación sobre eficacia escolar ha sufrido una evolución impresionante a lo largo de estos 30 años de desarrollo. De esta forma, poco tiene que ver la primigenia investigación de Weber (1971) o la de Reynolds (1976), o incluso los trabajos canónicos de Rutter *et al.* (1979) o de Mortimore *et al.* (1988), con lo que se hace en estos momentos. E, insistimos, esa evolución también es fruto de las aportaciones críticas de muchos, fundamentalmente de las autocríticas de los propios investigadores en este campo. El segundo elemento a considerar es que las críticas proceden desde múltiples puntos de vista y diversos puntos de partida, con lo que en ocasiones llegan a ser contradictorias entre sí. Resulta significativo el análisis “irónico” que realizan Teddlie y Reynolds (2001) respecto a las críticas políticas que ha recibido este movimiento. Estos autores destacan que, por un lado, los investigadores de ideología conservadora han tachado a la investigación sobre eficacia escolar como progresista, dado que se preocupan de cuestiones tales como la equidad en los resultados para alumnos desaventajados o para las minorías; prestan excesiva atención a las clases bajas y establecen perfectamente la relación entre estatus socioeconómico y rendimiento para hablar de escuelas

eficaces. Pero también se ha criticado a este movimiento por su carácter neoliberal, por tener una visión “mecanicista” del proceso educativo o por no prestar la atención debida a la relación entre situación socioeconómica y rendimiento educativo. Se nos ocurren varias razones que justifiquen esas claras contradicciones. Hay que tener en cuenta que la investigación sobre eficacia escolar no es, como algunos piensan, un campo homogéneo y bien definido, en él conviven investigadores de diferente formación y distinta perspectiva ideológica. Pero también es necesario recordar que la investigación sobre eficacia escolar siempre será políticamente controvertida, dado que aborda la naturaleza y los propósitos de la educación.

Pero vayamos a las críticas. Un primer grupo de ellas hace referencia a los fundamentos de la investigación sobre eficacia escolar. Así, se ha señalado a pesar del avance en esos años del primigenio enfoque “input-output” a otro de “contexto-entrada-proceso-producto”, con varias etapas intermedias (Reynolds *et al.*, 2000), sigue latente una visión analítica del centro escolar y de lo que en él acontece. Así, se ha olvidado de las aportaciones de las nuevas corrientes de las Ciencias de la Educación. Así, por ejemplo, la Sociología de la Educación ha ayudado a comprender un poco más qué ocurre en los centros y en las aulas, mostrando las contradicciones de las prácticas cotidianas de enseñanza, las relaciones de poder que se dan en ellos y la estructura que permite y potencia la reproducción social, aportaciones de las que se ha prescindido invariablemente en los trabajos sobre eficacia escolar. Por otro lado, Morley y Rassool (1999) argumentan que la eficacia escolar es una mezcla de diferentes ideologías que incorpora conocimientos de teorías sistémicas, del capital humano, nueva gestión... bajo el énfasis en resultados de calidad susceptibles de ser medidos. Esta orientación ha provocado la proliferación de instrumentos e indicadores de evaluación, con el fin de obtener una medida de la eficacia y un criterio unívoco de la misma. De esta forma, la investigación sobre eficacia ha concedido demasiada importancia a sus descubrimientos, muchas veces obtenidos a partir de una cuantificación excesiva de variables difíciles de medir.

Otras críticas se centran en la metodología de investigación. Algunos comentarios han apuntado acerca de la inadecuada especificación de las variables de proceso de la escuela, su excesivo apoyo en datos y métodos de corte cuantitativo, al escaso número de productos educativos utilizados, y sobre la necesidad de desarrollar estudios longitudinales. Todas estas aportaciones y muchas otras han servido para mejorar esta línea de trabajo dado que se han convertido en retos para el futuro.

Un último conjunto de comentarios críticos ha apuntado al hecho de que en excesivas ocasiones se han utilizado los resultados de eficacia escolar para la toma de decisiones políticas de forma ilegítima.

Algunos autores (p.e. Pring, 1996; Hamilton, 1998) han argumentado que la investigación sobre eficacia escolar ha apoyado el creciente proceso de control de la educación y de los profesionales de este tema, así como la legitimación “científica” de la adopción de determinadas políticas educativas. En este sentido, Rea y Weiner (1997) han protagonizado una de las críticas más fuertes tras analizar la utilización, por parte de los políticos, de los resultados de la investigación sobre eficacia escolar, afirmando incluso que el atractivo de la investigación sobre eficacia estriba más en su conveniencia política que en su integridad intelectual. Estos autores concluyen que parte de la popularidad de la que goza este movimiento entre los políticos está motivada porque les permite “culpabilizar” del fracaso a docentes y a directivos, liberándose a sí mismos de toda responsabilidad. Esa culpabilización se debe a que la investigación sobre eficacia escolar se ha centrado en el estudio de los “efectos de la escuela”, por lo que parece afirmar que cualquier problema se debe sólo a ésta.

De tal forma, las afirmaciones surgidas de la investigación acerca de la influencia de la escuela, que tan bien han servido al propósito de confiar en su acción para mitigar las diferencias socioculturales y la desigualdad de oportunidades, sirven ahora de escudo para cargar sobre las espaldas de docentes y directivos el fracaso del alumnado. En esa línea también se acusa a este cuerpo de investigación de servir a los intereses del gobierno de centralizar y controlar la educación y a los profesionales que trabajan en ella. Especialmente, existe un gran malestar por considerar que la eficacia escolar se ha utilizado para “culpar” a ciertas escuelas que fracasan, ya que existen escuelas con un contexto desfavorable que sí tienen éxito. Bajo esta perspectiva se han utilizado los resultados de la eficacia para fundamentar iniciativas gubernamentales orientadas a elevar resultados escolares, fomentando con ello la competitividad entre los centros escolares y la asignación sesgada de recursos a las escuelas con mejores resultados.

La investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe

La investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe (IEE en AL y C) se inició a mediados de los 70, y desde esa fecha y hasta la actualidad se ha desarrollado un buen número de estudios de carácter empírico cuyo objetivo principal era identificar los factores escolares asociados con el rendimiento de los alumnos (Murillo, 2007). La serie de informes realizados por el Instituto de Investigaciones Socioeconómicas de la Universidad Católica Boliviana a partir de los datos recogidos

por el Programa de Estudios Conjuntos de Integración Económica Latinoamericana (Morales, 1977; Comboni, 1979; Virreina, 1979), así como el trabajo de Muñoz Izquierdo *et al.* (1979), en México, y el estudio de Barroso, Mello y Faria (1978), en Brasil, pueden ser considerados como las primeras investigaciones con una cierta entidad sobre eficacia escolar realizadas en la Región. Desde entonces, el número de trabajos de calidad específicos de eficacia escolar desarrollados en Iberoamérica ha ido creciendo año tras año tanto en calidad como en cantidad, de tal forma que podemos afirmar que la IEE en AL y C se encuentra en una buena situación y con un buenas expectativas de futuro.

CARACTERÍSTICAS DE LA IEE EN AL Y C

La investigación sobre eficacia escolar realizada en América Latina tiene cuatro características especialmente destacables: su carácter eminentemente aplicado, el gran énfasis dado a la equidad, estar influida por una variedad de referentes teóricos, incluso contrapuestos entre sí, y su íntima relación con el desarrollo de la educación e investigación educativa en cada país (Murillo 2007). A continuación estudiaremos cada una de esas características:

a) Carácter aplicado

Posiblemente la gran necesidad de mejorar los niveles de calidad y equidad de los sistemas educativos haya generado que la investigación sobre eficacia escolar en América Latina se caracterice por su planteamiento eminentemente aplicado. El interés de los investigadores latinoamericanos, muy implicados personalmente con la transformación educativa, ha estado centrado casi exclusivamente en obtener resultados que tengan una aplicación inmediata, dejando el objetivo de conseguir conocimientos para construir teoría relegado a un segundo término.

Esta preocupación aplicada tiene algunas repercusiones en los trabajos desarrollados. Por ejemplo, la investigación que analiza la estimación de la magnitud de los efectos escolares y sus propiedades científicas es muy escasa y, como luego veremos, muy reciente.

Otra consecuencia de esta característica es que los investigadores se han centrado en que los resultados lleguen a los colectivos directamente implicados en la transformación: docentes, directivos y políticos. De esta forma, los trabajos traducidos y enviados a publicaciones de carácter internacional, y más concretamente en inglés, son prácticamente nulos. Este hecho ha contribuido a que, como se señalaba al comienzo, los trabajos desarrollados en América Latina sean prácticamente desconocidos fuera de la Región.

b) Énfasis en la equidad

Los estudios desarrollados en América Latina enmarcados en el movimiento de Eficacia Escolar tienen como segunda característica su profunda preocupación por la equidad de la educación (Muñoz-Izquierdo, 1996). Dos pueden ser las causas de este hecho. De un lado, es la respuesta de los investigadores a la difícil situación educativa latinoamericana donde la inequidad es uno de los mayores problemas que arrastra su desarrollo. Y, por otro, es generado por la profunda conciencia social de los investigadores educativos latinoamericanos, ya señalada anteriormente.

Este énfasis se refleja, por una parte, en el interés por estudiar las escuelas en contextos desfavorecidos. Y la mejor muestra es el trabajo de Razcynski y González (2005), quienes centraban su preocupación en algunas escuelas, que, a pesar de encontrarse en sectores pobres, habían logrado obtener unos brillantes resultados. De esta forma, su principal preocupación está en las escuelas, en contextos socioeconómicamente difíciles.

Pero también se observa un gran interés por estudiar los factores de “ineficacia” más que de eficacia. Así, se multiplican trabajos que estudian los factores de abandono o repetición. Con ello se espera obtener información que ayude a las escuelas con una peor situación a normalizarse.

c) Con múltiples influencias teóricas

Es posible observar que junto con la utilización de trabajos clásicos de eficacia escolar, encontramos los llamados Estudios de Productividad Escolar (p.e. Mizala y Romaguera, 2000), y algún influjo de sociólogos europeos tales como Bourdieu y Paseron.

De esta forma, al igual que los sistemas educativos latinoamericanos, tienen un ojo puesto en Europa y otro en los Estados Unidos de América, y reciben influencias de ambos, en ocasiones contradictorias, muchos estudios de eficacia escolar realizados desde América Latina mezclan sin ningún pudor, eficacia y productividad. Y aunque ambos enfoques comparten un origen común (la reacción al Informe Coleman) y que poco a poco los estudios de productividad escolar van incorporando variables referidas a los procesos culturales en la escuela (Fuller y Clarke, 1994) y con ello se van acercando a los trabajos de eficacia escolar, sus planteamientos de base son radicalmente distintos: las preocupaciones de los economistas que buscan optimizar la eficacia y la eficiencia de los centros para la toma de decisiones políticas frente al interés de los investigadores educativos por conocer más profundamente qué ocurre en las escuelas para poder mejorarlas.

d) Íntimamente ligado al desarrollo de la educación y de la investigación educativa

Por último, se encuentra una clara relación entre el número y calidad de los trabajos desarrollados en cada país sobre eficacia escolar y el grado de desarrollo educativo del mismo, así como el nivel de sus investigaciones educativas en general. Utilizando un indicador aceptado, se observa que la correlación entre el Índice de Desarrollo Humano (UNESCO/OREALC, 2001) y el número de trabajos sobre eficacia escolar es significativo y positivo. Desde esta perspectiva, no es extraño que Chile, México, Colombia, Argentina o Brasil sean los países donde más investigaciones sobre eficacia escolar se pueden encontrar, y que la investigación en, por ejemplo, Centroamérica, sea prácticamente inexistente.

Sin embargo, también hay muchos otros factores relacionados con este hecho. Así, por ejemplo, han influido de manera significativa en el desarrollo de investigaciones sobre eficacia escolar en un país la existencia de buenos equipos de investigación interesados en el tema, como puede ser el caso del CICE en Venezuela o de GRADE en Perú; el apoyo de la administración, como ocurre en Chile; o la disponibilidad de datos para hacer investigaciones, como acontece en Brasil.

ENFOQUES DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EE EN AL Y C

Es posible distinguir seis líneas de trabajo muy claramente diferenciadas: los estudios cuyo diseño y recogida de datos han sido realizados *ad hoc*, con el fin de conocer los factores de eficacia escolar; los trabajos que han realizado una explotación secundaria de datos recogidos con otros propósitos, fundamentalmente explotaciones secundarias de evaluaciones del sistema educativo; los estudios sobre efectos escolares; y los trabajos de evaluación y análisis de programas de mejora escolar (Murillo, 2007a).

a) Trabajos diseñados específicamente para identificar los factores escolares y de aula asociados con el rendimiento escolar

En un primer momento hay que considerar los estudios que fueron diseñados y desarrollados específicamente para localizar el conjunto de factores escolares y de aula asociados con el rendimiento de los alumnos y, en algunos casos, estimar su aportación. Serían los estudios más puramente ortodoxos de eficacia escolar. Comparten una serie de características comunes:

1. Poseen una fundamentación teórica centrada en trabajos de eficacia escolar aunque, como se ha visto, beben de otras influencias.

2. En todos ellos se ha realizado una obtención de datos específicos para el estudio, con lo que se consiguen informaciones más idóneas tanto en su concepción como en el instrumento utilizado.
3. La metodología de estudio es muy variada, desde estudios cuantitativos, con grandes muestras hasta trabajos con escuelas prototípicas, aunque predominan estos últimos.
4. Sus resultados se refieren a la relación de factores escolares asociados al logro académico de los alumnos.

Dentro de este tipo de estudios deben ser destacados, en primer término, los trabajos realizados en Venezuela por el equipo del Centro de Investigaciones Culturales y Educativas –CICE– liderados por Mariano Herrera y Marielsa López (Herrera y Díaz, 1991; Herrera y López, 1992; Herrera, 1993; López, 1996). Trabajos que culminan con la obra titulada “La eficacia escolar” (Herrera y López, 1996) y que supone un hito en la investigación latinoamericana sobre este tópico.

En México, el excelente trabajo de Schmelkes, Martínez, Noriega y Lavín (1996) abrió la puerta a una serie de estudios de gran calidad sobre eficacia escolar. Entre ellos destaca la tesis doctoral de Guadalupe Ruiz Cuéllar (1999), así como la de Eduardo Lastra (2001).

Otro país con una fuerte producción en estudios “ortodoxos” de eficacia escolar es Chile. Allí sobresalen los trabajos de Himmel, Maltes y Majluf (1984); 1995), Zárate (1992), Concha (1996), Bellei, Muñoz, Pérez y Raczyński (2003) y de la propia UNICEF (2004). En todos ellos se destaca su preocupación por estudiar escuelas exitosas en zonas de pobreza.

En Brasil destacan el estudio primigenio de Barroso, Mello y Faria (1978), así como los de Castro *et al.* (1984), y el más reciente de Francisco Soares (2002). Y en Uruguay sobresale el trabajo realizado por la Unidad de Medición de Resultados Educativos (UMRE) de Uruguay (Ravela *et al.*, 1999). Allí analizaron diez escuelas primarias públicas ubicadas en contextos socioculturales desfavorables que habían tenido indicadores de eficacia extremos en la evaluación de 6^{tos} años de 1996.

Sin embargo, la investigación más interesante e importante es la desarrollada por nueve equipos de investigación de otros tantos países, y apoyada y financiada por el Convenio Andrés Bello: la Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar (Murillo, 2007b). La misma tiene una serie de características que le hacen especialmente interesante como son, por ejemplo, el partir de un marco teórico sólidamente fundamentado, o el estudiar 90 escuelas de 9 países de la región mediante un doble enfoque cualitativo y cuantitativo (utilizando por vez primera en la región Modelos Multinivel de cuatro niveles). Más adelante se señalarán algunos de sus resultados más interesantes.

b) Trabajos de eficacia escolar a partir de explotaciones especiales de evaluaciones nacionales e internacionales

En los últimos años se ha vivido en todo el mundo, y muy especialmente en América Latina, un desbordante interés por la evaluación de los sistemas educativos. En este sentido, el impulso dado en la Región por organismos internacionales como la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) es realmente importante. En la actualidad todos los ministerios de la Región han creado un centro de evaluación o un departamento para la evaluación de sus sistemas educativos (es el caso del Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación –SIMECAL– boliviano, el Sistema Nacional Avaliação da Educação Básica –SAEB– brasileño, o el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación –INEE– mexicano, por poner tres ejemplos), dato que contrasta fuertemente con la práctica inexistente de centros de investigación dentro de los ministerios.

Habitualmente, entre los objetivos de los sistemas de evaluación se encuentra el de conocer los factores asociados con el rendimiento académico, por lo que varios países han realizado explotaciones especiales para localizarlos. El mejor ejemplo de esa tendencia es la evaluación internacional realizada por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE, 2001).

Los trabajos que se encuadran en este bloque suelen partir de un concepto más o menos elaborado de eficacia escolar, pero tienen las limitaciones propias de una explotación secundaria de datos no obtenidos expresamente para este objetivo. En el caso del Laboratorio, incluso, su base son más los estudios de productividad escolar que trabajos propiamente de eficacia. Por otro lado, todos estos estudios comparten las ventajas y las limitaciones de este tipo de explotación especial: una gran cantidad de datos representativos del país, sólo datos cuantitativos recogidos de encuestas y pruebas estandarizadas, un diseño no específico para ese objetivo, entre otros.

Además del estudio del LLECE (2001), los más interesantes son los realizados en:

- Argentina: con los reanálisis de las evaluaciones nacionales desarrolladas por Delprato (1999) o por Cervini (2002, 2003, 2004).
- Bolivia: tanto procedentes de la evaluación que realizó la OREALC/UNESCO a comienzos de los años 90 (REPLAD (1994); Vera (1998); Vera (1999)), como con datos de la evaluación nacional realizados por el SIMECAL (p.e. Talavera y Sánchez, 2000); o con

datos del sistema de evaluación docente (Querejazu y Romero, 1997; Reinaga, 1998; Mizala, Romagera y Reinaga, 1999).

- Brasil: con datos del Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica –SAEB– entre ellos los estudios de Fletcher, P. (1997), Esposito, Davis y Nunes (2000), Barbosa et al. (2001), Soares, César y Mambrini (2001) y Soares (2004).
- Chile: con datos del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE): Mizala y Romaguera (2000), Redondo y Descouvieres (2001), Redondo, Descouvieres y Rojas (2005).
- Colombia, con los datos del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación (Saber) –Ministerio de Educación Nacional (1993); Cano (1997); Piñeros y Rodríguez Pinzón (1998)– o de evaluaciones internacionales como la del Tercer Estudio sobre Matemática y Ciencias (Timss) en Colombia (Ávila, 1999) o del Llece (Pardo, 1999).
- Honduras: utilizando datos de la Evaluación de Aprendizajes realizada por la Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación (Fernández, Trevisgnani y Silva, 2003).
- México: donde destacan la tesis doctoral de Tabaré Fernández (2004) utilizando datos del Programa de Estándares Nacionales en Lengua y Matemática, y la serie de estudios recopilados por CENEVAL (2004), fundamentados en la base de datos de nueve años de aplicaciones de la evaluación EXANI I (de 1994 a 2002), el cual corresponde a un examen utilizado como ingreso a la educación media superior, o bien como prueba de salida de la educación secundaria (Carvallo 2005).
- Perú: con datos de las dos evaluaciones del sistema educativo que se han realizado hasta el momento; la primera de ellas 1986 por el Banco Mundial (1986) y la segunda por el propio Ministerio de Educación a través de su Unidad de Medición de la Calidad –UMC– (Benavides (2000); UMC/GRADE, 2001).

A pesar de las claras limitaciones metodológicas que poseen, han realizado la más importante aportación acerca del conocimiento de los factores asociados al rendimiento en América Latina.

c) Estimación de los efectos escolares

Como hemos señalado, el carácter eminentemente aplicado de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina ha generado que sólo muy recientemente los investigadores hayan abordado el

estudio de los efectos escolares. A este hecho hay que añadir la disponibilidad de datos generados por diferentes sistemas de evaluación nacional.

Como todo ello, los estudios que han estimado la magnitud de los efectos escolares en América Latina se han realizado a partir de año 2001, utilizando datos de evaluaciones nacionales y sólo en dos países: Brasil y México. En todos los estudios se han controlado los efectos del nivel sociocultural y se han utilizado modelos multinivel para su cálculo. Hasta el momento no se ha publicado ningún estudio que aborde el análisis de las propiedades científicas de los efectos escolares.

Efectivamente, en Brasil, los datos generados del sistema de evaluación de la educación básica (*Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica- SAEB*) fueron utilizados por diferentes investigadores para estimar la magnitud de los efectos escolares (Fletcher, 1997; Barbosa y Fernandes, 2001; Soares, Alves, y Oliveira, 2001; Ferrão, Beltrão y Fernandes, 2003; Ferrão y Fernandes, 2003). Los resultados de estos estudios apuntan a la gran diferencia en los efectos entre los diferentes estados brasileños, de tal forma que la varianza del rendimiento escolar explicado por las escuelas varía entre el 8 y el 17%.

Dos estudios destacan en México: el trabajo ya citado de Eduardo Lastra (2001), quien estimó que la varianza explicada era de un 28% para Matemática y de un 26% para Español como efectos de la escuela, y el de Fernández y Blanco (2004). Estos investigadores, realizando explotaciones secundarias de datos de evaluaciones nacionales desde 1998 a 2002, reportaron que la magnitud de los efectos escolares estaba en torno al 20% utilizando modelos multinivel y de forma bastante estable en los años estudiados, más altos en Matemática que en Lengua.

d) Evaluación y análisis de programas de mejora escolar

Desde el mismo nacimiento del Movimiento teórico-práctico de Eficacia Escolar, las relaciones con la Mejora de la Escuela han sido constantes y bidireccionales, también en América Latina. Así, los resultados de la investigación sobre factores asociados con el rendimiento han ayudado a poner en marcha procesos exitosos de mejora en las escuelas. Pero también ha habido influencia en el sentido contrario: muchos de los resultados de eficacia han sido obtenidos a partir del análisis de programas de mejora escolar.

Si la cantidad y calidad de investigaciones educativas, en general, desarrolladas en la Región no pueden ser valoradas como satisfactorias, la cantidad y calidad de innovaciones puestas en marcha por los docentes de la Región deben ser consideradas como admirables. La ilusión y la capacidad de innovar de los docentes latinoamericanos no tienen parangón con lo que ocurre en otros países con mayores

ingresos. A este hecho hay que añadir los esfuerzos de sistematización realizados por muchos países y por organismos internacionales como el Convenio Andrés Bello, el PREAL o la UNESCO/OREALC (p.e. Messina y Blanco, 2000). Entre los trabajos realizados que más han aportado elementos para entender cuáles son los factores asociados al rendimiento destacan los siguientes:

- Diferentes análisis del Programa de Mejoramiento de la Calidad de las escuelas básicas de sectores pobres de Chile, conocido como el programa P-900, entre los que destacan el de Vaccaro y Fabiane (1994), y el de Beverly A. Carlson (2000).
- La sistematización de una experiencia de mejoramiento de la calidad de la educación básica en cinco áreas rurales donde, durante tres años, se validó una experiencia de innovación en 3.000 escuelas rurales (UNICEF, 1997).
- El análisis de las Innovaciones Educativas en los planteles del distrito Metropolitano de Quito (Dirección de Educación-Distrito Metropolitano de Quito, 1994).
- La evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) en México (Ezpeleta et al., 2000).
- La evaluación, en 1991, del Proyecto de Escuela Multigrado de 1984 a 1989 en Bolivia (Subirats, Nogales y Gottret, 1991).

Aportaciones de la Investigación sobre Eficacia Escolar en América Latina

EFFECTOS ESCOLARES EN AL

Uno de los objetivos de la investigación sobre eficacia escolar es profundizar en el conocimiento de los efectos escolares. Así, junto con la tradicional preocupación por estimar la magnitud de los efectos escolares, en fechas recientes la investigación se ha centrado en estudiar algunas de sus propiedades científicas: consistencia, eficacia diferencial, estabilidad y perdurabilidad de los efectos.

Poco a poco el tema del estudio de los efectos escolares, tanto por su magnitud como, en menor medida, por sus propiedades científicas va calando en América Latina y el Caribe. La reciente Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar –IIEE– (Murillo 2007b), es el mejor y más ambicioso estudio empírico sobre esta temática desarrollada en América Latina. Concretamente ha realizado una estimación de la magnitud de los efectos escolares y ha abordado el estudio de la consistencia

de los efectos entre distintas variables de producto y la eficacia diferencial de los centros en función de distintas características de los alumnos.

Los resultados más destacables de la IIEE acerca de la *magnitud de los efectos escolares*, de aula y de país, en relación con el *logro académico cognitivo*, son los siguientes:

- La influencia de la escuela sobre el logro académico cognitivo del alumno se encuentra entre el 18 y el 14%, mayor para Matemática que para Lengua. Si se descuenta la influencia del aula, se encuentra en torno al 10% en ambos casos.
- El efecto del aula en el que estudia el alumno está entre el 22% para rendimiento en Matemática y el 11% para Lengua.
- El país marca diferencias en el logro cognitivo, al menos en Matemática, dado que el 15% de la varianza en el logro se explica por el país. En Lengua, sin embargo, estudiar en un país u otro no genera diferencias (descartando la incidencia de las aulas y escuelas).

Por otro lado, el estudio analizó la magnitud de los efectos escolares para el *logro académico socioafectivo* de los alumnos (autoconcepto, comportamiento, convivencia social y satisfacción con la escuela). En este caso, los resultados que se encontraron son bastante más complejos:

- La incidencia de la escuela en el desarrollo socioafectivo de los alumnos, descartando la aportación del aula, es baja o muy baja: del 7,3% en autoconcepto, del 6,3% en convivencia social; de apenas el 1,8% en comportamiento; y nula en satisfacción. Si se incluye el aula, el porcentaje de varianza explicado asciende al 23,1% en convivencia social, al 12,0% en autoconcepto, al 7,4% en comportamiento y al 5,6% en satisfacción con la escuela.
- La incidencia del aula sobre el logro socio-afectivo es bastante más alta: del 35,2% para convivencia social; del 24,2% para satisfacción con la escuela; del 10,59% para comportamiento; y de un 10,0% para autoconcepto.
- Por último, vivir y estudiar en un país u otro tiene una influencia mínima en comportamiento (1,7%), convivencia social (3,7%) y satisfacción con la escuela (2,3%). Pero, por el contrario, sí tiene una influencia notable en autoconcepto de los niños y niñas (9,5%). Con ello, se puede afirmar que la sociedad, en sentido amplio, juega un papel fundamental en la conformación del autoconcepto, no así en otras variables socioafectivas.

Respecto al efecto del aula, con puntuaciones sorprendentemente altas, no se cuenta con estudios previos que hayan abordado esta cuestión, por lo que no es posible contrastar estos resultados. En todo caso, estas altas puntuaciones en convivencia social y en comportamiento pueden explicarse si se tiene en cuenta que es el propio docente quien valora estos indicadores, por lo que este dato podría ocultar, simplemente, los diferentes baremos que utilizan los docentes.

Es extremadamente interesante el dato de que el 24,2% de la varianza de la satisfacción del alumno con la escuela sea explicado por el aula. Si se tiene en cuenta que la escuela no explica nada y el país un anecdótico 2,3%, se obtiene como conclusión que la visión que tiene el alumno de la escuela se debe sólo a lo que acontece en su aula, no en la escuela en su conjunto.

Con todo ello, se puede concluir que las características procesuales de la escuela inciden en menor grado en el desarrollo de actitudes y comportamientos positivos por parte de los alumnos. Cabe mencionar que esta incidencia es mayor en autoconcepto y convivencia social, sin embargo, es nula en la variable de proceso satisfacción con la escuela. Este último dato es especialmente llamativo dado que indica que la satisfacción del alumno con la escuela no depende de ésta, sino de las características del propio sujeto.

Como se ha señalado, junto con la estimación de los efectos escolares se analizaron dos de las propiedades científicas de los efectos: la consistencia entre áreas y la eficacia diferencial.

El estudio de la *consistencia de los efectos entre áreas* ha ofrecido los siguientes resultados:

- La consistencia entre los efectos escolares correspondientes a rendimiento en Lengua y rendimiento en Matemática es moderada, acercándose a una correlación de 0,5 entre los residuales de centros.
- Entre las variables de logro socioafectivo, por el contrario, la consistencia es baja o no significativa. Así, i) los efectos de la variable comportamiento son independientes de las otras variables, ii) la consistencia del efecto escolar para autoconcepto es baja, pero significativa (en torno a 0,32), con convivencia social y con satisfacción con la escuela, y iii) la consistencia de los efectos entre satisfacción con la escuela y convivencia social es no significativa.
- El estudio de la consistencia entre variables de logro cognitivo y socioafectivo muestra que sólo los residuales de la variable satisfacción tienen índices de correlación estadísticamente significativos con los residuales de las variables de rendimiento cognitivo (0,26 con rendimiento en Matemática y 0,40 con rendimiento en Lengua). Por el

contrario, ni el autoconcepto de los alumnos ni el comportamiento o la convivencia social están relacionados con el logro de la escuela en rendimiento cognitivo.

Por último, se analizó la *eficacia diferencial* de las escuelas en función de diversas variables de agrupación de los alumnos: género, nivel socioeconómico, nivel cultural de las familias, ser nativo o inmigrante y rendimiento previo. Los resultados que se encontraron son los siguientes:

- En algunas escuelas, la satisfacción de cada alumno con ella varía en función de su nivel socioeconómico, lo que parece indicar que algunas instituciones escolares funcionan de tal manera que los alumnos de mayor nivel socioeconómico se encuentran mejor que los de nivel socioeconómico más bajo.
- Existe una eficacia diferencial de los centros en comportamiento de sus alumnos en función del nivel cultural de sus familias.
- Se observa eficacia diferencial de unos centros frente a otros en función del género del alumno en autoconcepto, comportamiento y convivencia social, y, en menor medida, en rendimiento en Matemática.
- La eficacia de los centros en autoconcepto, comportamiento y satisfacción es diferente en función de si el alumno es nativo o inmigrante.
- Existe un fuerte efecto diferencial tanto en rendimiento en Matemática como en rendimiento en Lengua en función del rendimiento previo de los alumnos en esas asignaturas. De esta forma, determinadas escuelas discriminan a algunos alumnos en función de su conocimiento previo de esas materias.

Por tanto, los resultados muestran que existe eficacia diferencial en función de la variable de producto y la variable de agrupación utilizada.

FACTORES ASOCIADOS EN AMÉRICA LATINA

La investigación sobre eficacia escolar es persistente en insistir que una escuela eficaz no es la suma de elementos aislados. Las escuelas que han conseguido ser eficaces tienen una forma especial de ser, de pensar y de actuar, una cultura que necesariamente está conformada por un compromiso de los docentes y de la comunidad escolar en su conjunto, un buen clima escolar y de aula que permite

que se desarrolle un adecuado trabajo de los docentes y un entorno agradable para el aprendizaje. En definitiva, una cultura de eficacia. Sin embargo, para que se genere una carencia en eficacia es suficiente que uno de los elementos falle gravemente. Así, una escuela con serias deficiencias de infraestructura, con graves problemas de relación entre sus miembros, o con una absoluta ausencia de compromiso de los docentes, por poner algunos ejemplos, puede generar una crisis en todos los niveles en la escuela que produzca un colapso en su funcionamiento.

Así, a pesar de que una escuela eficaz no se define por una serie de elementos, sino por una cultura especial, es posible detectar determinados factores que contribuyen a desarrollarla (Cotton, 1995; Sammons, Hillman y Mortimore, 1995; Scheerens y Bosker, 1997; Murillo, 2005; Townsend, 2007). Siguiendo de nuevo la Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar, podemos defender que entre los factores asociados al desarrollo de los estudiantes se encuentran necesariamente los siguientes:

a) Sentido de comunidad

Una escuela eficaz es aquella que tiene claro cuál es su misión y ésta se encuentra centrada en lograr el aprendizaje integral, de conocimientos y valores, de todos sus alumnos. En efecto, esta escuela ha formulado de forma explícita sus objetivos educativos y toda la comunidad escolar los conoce y comparte, en gran medida porque en su formulación han participado todos sus miembros. En ese sentido, la existencia de un proyecto educativo de calidad, elaborado por la comunidad escolar, parece estar en la base de esos objetivos, así como la existencia de un constante debate pedagógico en las reuniones de todo el profesorado.

En las escuelas eficaces los docentes están fuertemente comprometidos con la escuela, con los alumnos y con la sociedad. Sienten el centro escolar como suyo y se esfuerzan por mejorarlo. El trabajo en equipo del profesorado, tanto en pequeños grupos para la planificación cotidiana como en conjunto para tomar las grandes decisiones, es un claro ejemplo de esa eficacia escolar.

b) Clima escolar y de aula

La existencia de buenas relaciones entre los miembros de la comunidad escolar es un elemento clave, directamente ligado a la eficacia escolar. En una escuela eficaz los alumnos se sienten bien, valorados y apoyados por sus maestros, y se observan buenas relaciones entre ellos; los docentes se sienten satisfechos con la escuela y con la dirección, y hay relaciones de amistad entre ellos;

las familias están contentas con la escuela y los docentes. No se detectan casos de maltrato entre pares, ni de violencia entre docentes y alumnos. Una escuela eficaz es una escuela donde se observa “una alta tasa de sonrisas” en los pasillos y en las aulas. Si se consigue una escuela donde alumnos y profesores van contentos y satisfechos a la escuela, sabiendo que van a encontrar amigos y buen ambiente, se está —sin duda— en el camino de una escuela eficaz. Porque una escuela eficaz es una escuela feliz.

De nuevo, hay que insistir en la importancia de tener un clima de aula positivo para que exista un aula eficaz. Un entorno de cordialidad, con relaciones de afecto entre el docente y los alumnos, ausente de violencia y conflictos entre alumnos, es sin duda el mejor entorno para aprender. De esta forma, el docente que se preocupa por crear ese entorno de afecto en el aula está en el buen camino para conseguir el aprendizaje de sus alumnos. También el profesor que se encuentra satisfecho y orgulloso de sus alumnos trabajará más y mejor por ellos.

c) Dirección escolar

La dirección escolar resulta un factor clave para conseguir y mantener la eficacia; de tal forma que es difícil imaginarse una escuela eficaz sin una persona que ejerza las funciones de dirección de forma adecuada. Esta investigación ha mostrado que son varias las características de la dirección que contribuyen al desarrollo integral de los alumnos.

- En primer lugar, es una persona *comprometida* con la escuela, con los docentes y los alumnos, es un buen profesional, con una alta capacidad técnica y que asume un fuerte liderazgo en la comunidad escolar.
- Es una *dirección colegiada*, compartida entre distintas personas: que comparte información, decisiones y responsabilidades. El director de una escuela eficaz difícilmente ejerce la dirección en solitario. No se olvide que para que un director o directora sea de calidad, tiene que ser reconocido como tal por docentes, familias y alumnos.
- Dos estilos directivos se han mostrado más eficaces. Por un lado, los directivos que se preocupan por los temas pedagógicos, y no sólo organizativos, que están implicados en el desarrollo del currículo en la escuela y las aulas. Personas preocupadas por el desarrollo profesional de los profesores, que atienden a todos y cada uno de los docentes y les prestan ayuda en las dificultades que pueden tener. Es lo que se ha venido en llamar un liderazgo pedagógico.

- Por otro lado, se ha mostrado especialmente eficaz el estilo directivo participativo, es decir, aquel que se caracteriza por la preocupación del directivo por fomentar la participación de docentes, familias y alumnos no sólo en las actividades escolares, sino también en la toma de decisiones organizativas de la escuela.
- Por último, este trabajo ha evidenciado que los directivos mujeres y aquellos que cuentan con más experiencia desempeñan mejor su trabajo, probablemente porque poseen un estilo directivo más centrado en lo pedagógico y en el fomento de la participación de la comunidad escolar.

d) Un currículo de calidad

El elemento que mejor define un aula eficaz es la metodología didáctica que utiliza el docente. Y más que por emplear un método u otro, la investigación ha obtenido evidencia de que son características globales las que parecen fomentar el desarrollo de los alumnos. Entre ellas, se encuentran las siguientes:

- Las clases se preparan adecuadamente y con tiempo. En efecto, esta investigación ha determinado la relación directa existente entre el tiempo que el docente dedica a preparar las clases y el rendimiento de sus alumnos.
- Lecciones estructuradas y claras, donde los objetivos de cada lección están claramente explicitados y son conocidos por los alumnos, y las diferentes actividades y estrategias de evaluación son coherentes con esos objetivos. Muy importante es que en las lecciones se tengan en cuenta los conocimientos previos de los alumnos y que en el desarrollo de las clases se lleven a cabo actividades para que los nuevos conceptos se integren con los ya adquiridos.
- Con actividades variadas, donde haya una alta participación de los alumnos y sean muy activas, con una gran interacción entre los alumnos y entre éstos y el docente.
- Atención a la diversidad, donde el docente se preocupa por todos y cada uno de sus alumnos y adapta las actividades a su ritmo, conocimientos previos y expectativas. Las clases que se han mostrado más eficaces son aquellas donde el docente se ocupa en especial de los alumnos que más lo necesitan.
- La utilización de los recursos didácticos, tanto tradicionales como relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación, están asociados con mejores rendimientos de sus alumnos.

- Por último, la frecuencia de comunicación de resultados de evaluación también se ha mostrado como un factor asociado al logro académico tanto cognitivo como socio-afectivo.

e) Gestión del tiempo

El grado de aprendizaje del alumno está directamente relacionado con la cantidad de tiempo que está implicado en actividades de aprendizaje. Esta sencilla idea se ve reflejada a la perfección en esta Investigación y supone uno de los factores clave de las aulas eficaces.

Así, un aula eficaz será aquella que realice una buena gestión del tiempo, de tal forma que se maximice el tiempo de aprendizaje de los alumnos. Varios son los indicadores relacionados con la buena gestión del tiempo que han mostrado su asociación con el desarrollo de los alumnos:

1. El *número de días lectivos* impartidos en el aula. Las buenas escuelas son aquellas en las que el número de días de clases suspendidas son mínimas. Este elemento tiene relación con la conflictividad laboral, con la política de sustitución en caso de la enfermedad de un docente, pero también con el absentismo de los docentes.
2. La *puntualidad con que comienzan habitualmente las clases*. La presente Investigación ha evidenciado fuertes diferencias en el tiempo que transcurre entre la hora oficial de comienzo de las clases y el momento en que realmente se inician las actividades. Las aulas donde los alumnos aprenden más son aquellas donde hay una especial preocupación porque ese tiempo sea el menor posible.
3. En un aula eficaz, el docente *optimiza el tiempo* de las clases para que esté lleno de oportunidades de aprendizaje para los alumnos. Ello implica disminuir el tiempo dedicado a las rutinas, a la organización de la clase o a poner orden.
4. Relacionado con ello, está el número de *interrupciones* de las tareas de enseñanza y aprendizaje que se realizan tanto dentro del aula como desde el exterior. Cuanto menos frecuente y más breves sean esas interrupciones, más oportunidades el alumno tendrá para aprender.
5. Ligado al tiempo, se encuentra la verificación de que los docentes que muestran una organización flexible son también aquellos cuyos alumnos consiguen mejores resultados.

f) Participación de la comunidad escolar

Una escuela eficaz es, sin duda alguna, una escuela participativa. Una escuela donde alumnos, padres y madres, docentes y la comunidad en su conjunto participan de forma activa en las actividades, están implicados en su funcionamiento y organización y contribuyen a la toma de decisiones. Es una escuela donde los docentes y la dirección valoran la participación de la comunidad y existen canales institucionalizados para que ésta se dé. La relación con el entorno es un elemento muy importante, en especial, para las escuelas iberoamericanas: las buenas escuelas son aquellas que están íntimamente relacionadas con su comunidad.

g) Desarrollo profesional de los docentes

Las actuales tendencias que conciben a la escuela como una organización de aprendizaje encajan a la perfección en la concepción de una escuela eficaz. En efecto, una escuela en la que haya preocupación por parte de toda la comunidad, pero fundamentalmente de los docentes, por seguir aprendiendo y mejorando, es también la escuela donde los alumnos aprenden más. De esta forma, el desarrollo profesional de los docentes se convierte en una característica clave de las escuelas de calidad.

h) Altas expectativas

Uno de los resultados más consistentes en la investigación sobre eficacia escolar, desde sus primeros trabajos, es considerar como factor las altas expectativas globales. Los alumnos aprenderán en la medida en que el docente confíe en que lo pueden hacer. Así, de nuevo, las altas expectativas del docente por sus alumnos se constituyen como uno de los factores de eficacia escolar más determinantes del logro escolar. Pero confiar en los alumnos no es suficiente si éstos no lo saben. De esta forma, elementos ya mencionados tales como la evaluación y, sobre todo, la comunicación frecuente de los resultados, una atención personal por parte del docente o un clima de afecto entre docente y alumno son factores que contribuyen a que esas altas expectativas se conviertan en autoestima por parte de estos últimos y, con ello, en alto rendimiento. Así, un profesor eficaz debe tener altas expectativas hacia sus alumnos y, además, tiene que hacer que los alumnos las conozcan.

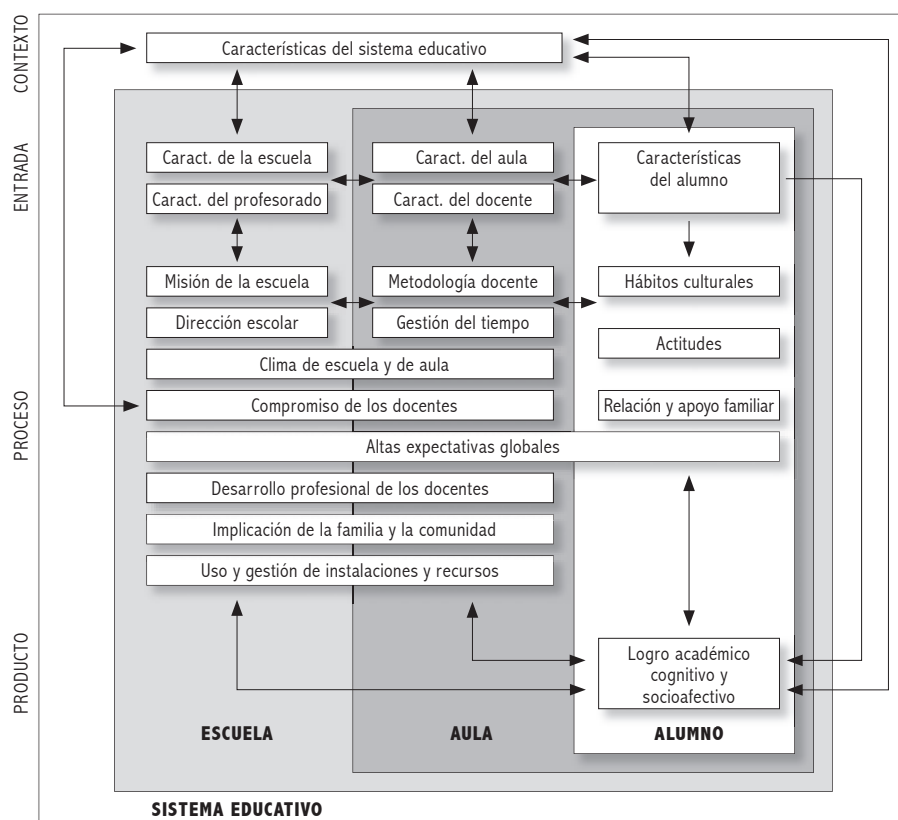
En la actualidad se considera que esas altas expectativas se dan en todos los niveles: así, son fundamentales las expectativas que tienen las familias sobre los docentes, la dirección y la escuela: si tienen confianza en que el centro es una buena escuela que va a hacer un trabajo con sus hijos, ésta lo hará con mayor probabilidad. Esto puede afirmarse en el mismo sentido de las expectativas de la dirección sobre los docentes y de los alumnos, y sobre los docentes hacia la dirección y los alumnos.

i) Instalaciones y recursos

Un factor fundamental asociado al desarrollo integral de los alumnos, especialmente en países en desarrollo, es la cantidad, calidad y adecuación de las instalaciones y recursos didácticos. Las escuelas eficaces tienen instalaciones y recursos dignos; pero, a su vez, la propia escuela los utiliza y cuida.

Los datos indican que el entorno físico donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje tiene una importancia radical para conseguir buenos resultados. Por tal motivo es necesario que el espacio del aula esté en unas mínimas condiciones de mantenimiento y limpieza, iluminación, temperatura y ausencia de ruidos externos; también, la preocupación del docente por mantener el aula cuidada y con espacios decorados para hacerla más alegre; y, como ya se ha comentado, la disponibilidad y el uso de recursos didácticos, tanto tecnológicos como tradicionales.

GRÁFICO 1 | **MODELO IBEROAMERICANO DE EFICACIA ESCOLAR**



UN MODELO DE EFICACIA ESCOLAR PARA AL Y C

Otra de las aportaciones de la Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar fue el elaborar, por vez primera, un modelo ajustado a la realidad de Iberoamérica (Murillo 2007b). Con el mismo se pretende ofrecer una imagen parsimoniosa de los factores personales, de aula y escolares asociados al logro académico, así como de su organización e interrelaciones (gráfico 1).

Desafíos y pasos futuros

Para finalizar este análisis sobre la situación de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe, parece necesario, aunque sea esquemático, presentar algunos desafíos que ha de afrontar esta línea de indagación empírica, así como la sugerencia de algunos pasos futuros que contribuyan a mejorar su calidad y con ello su impacto en la educación.

DESAFÍOS

Muchos son los desafíos que la Investigación sobre Eficacia Escolar en América Latina y el Caribe enfrenta en la actualidad. Pero, quizá, el primero de ellos es la necesidad de seguir haciendo más investigaciones y, más importante aún, mejorar su calidad. Como vimos anteriormente, en América Latina y el Caribe se han desarrollado desde hace más de 40 años una buena cantidad de trabajos de una razonable calidad. Pero cualquier autocomplacencia en ese sentido puede ser extremadamente perjudicial.

En segundo término, parece necesario contar más revisiones de investigación, de tal forma que tengamos una imagen más precisa de lo que se ha hecho, de lo que nos ha aportado esas investigaciones y de los que nos queda por hacer, para ello es necesario:

- Utilizar metodologías cualitativas y cuantitativas.
- Optimizar la difusión.
- Preocuparse por incidir en la política educativa.
- Seguir reforzando la comunidad de investigadores.

PASOS FUTUROS

Esa continuación de la investigación sobre eficacia escolar debería partir de las siguientes ideas:

- a) Desarrollar investigaciones en etapas pre y pos-obligatorias.
- b) Estudiar los factores de eficacia para las escuelas multigrado e indígenas.
- c) Profundizar en la identificación y el conocimiento de los factores asociados al logro socioafectivo.
- d) Continuar trabajando en el estudio de los efectos escolares y sus propiedades científicas.
- e) Desarrollar estudios longitudinales sobre eficacia escolar.
- f) Desarrollar estudios internacionales.
- g) Iniciar una línea de investigación sobre la eficacia de escuelas inclusivas.
- h) Profundizar en el estudio de algunos factores de eficacia de forma detallada. Así, podría ser interesante iniciar líneas de investigación que traten diferentes aspectos asociados con el desarrollo del alumno, tales como:
 - La dirección escolar y su relación con la dinámica del centro.
 - El clima escolar y de aula como factor de eficacia.
 - Metodologías docentes eficaces.
 - Actitudes del docente como elemento clave para la eficacia escolar.
 - El efecto Pygmalión en la escuela, el aula y la familia.

Ideas conclusivas

Es posible afirmar, sin riesgo a equivocarnos, que la Investigación sobre Eficacia Escolar en América Latina y el Caribe tiene un futuro muy prometedor. Si se atiende al interés que hay por el tema en la comunidad científica, el número de jóvenes investigadores que se están especializando y los trabajos que se están desarrollando y que se publicarán en próximas fechas, es de esperar un fuerte incremento en el número y la calidad de los trabajos en los próximos años. Veamos algunos hitos que apuntan a ese futuro prometedor.

En primer lugar hay que señalar que la existencia de la Red Iberoamericana de Investigación sobre

Cambio y Eficacia Escolar (RINACE)¹ está haciendo que se empiece a crear la conciencia de una comunidad de investigadores, y que el intercambio de información está haciendo que se incremente el interés de este ámbito y se eleve la calidad de los trabajos. Efectivamente, RINACE nació en octubre de 2002 como una red profesional de investigadores e investigadoras de América Latina, España y Portugal, comprometidos con el incremento de la calidad y la equidad de los sistemas educativos a través del desarrollo de investigaciones sobre eficacia y mejora. La red está organizada como una red de redes, teniendo presencia en prácticamente la totalidad de países que la integran.

En segundo término hay que subrayar que se cuenta con una revista especializada sobre el tema y de ámbito iberoamericano: la Revista Electrónica Iberoamericana de Investigación sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)². La misma está cumpliendo el papel de dinamizadora de la investigación así como de difusora de los trabajos realizados.

Con todo ello, como se ha defendido, se vislumbra un futuro muy prometedor: más y mejores investigaciones, un mayor conocimiento de la literatura especializada, una nueva generación de jóvenes investigadores bien preparados y con interés por estos temas.

Sin embargo, hay muchos retos que afrontar: si algo se ha conseguido, mucho más queda por delante. Más trabajos, mejores, mayor financiación, mayor difusión, mejor formación técnica de los investigadores, mayor utilización de los resultados... Y también hay que hacer un esfuerzo por intentar presentar la investigación más allá de las fronteras regionales.

1 <http://www.rinace.net>

2 <http://www.rinace.net/reice.htm>

Bibliografía

- ANGUS, L. (1993). The sociology of School Effectiveness. *British Journal of Sociology of Education*, 14(3), 333-345.
- ÁVILA, R. (1999). Factores asociados al logro educativo. *Alegría de enseñar*, 10(38), 32-38.
- BALL, S.J. (1994). *Comprehensive schooling effectiveness and control: An analysis of educational discourses*. London: Centre for Educational Studies, King's College.
- BARBOSA, M. E. F., BELTRO, K. I., FARIAS, M. S., FERNANDES, C. y SANTOS, D. (2001). *Modelagem do SEAB - 99. Modelos Multinível*. Relatório técnico. Rio de Janeiro.
- BARBOSA, M.E.F. y FERNANDES, C. (2001). A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em Matemática dos alunos da 4ª série. En: Franco, C. (Org.). *Promoção, ciclos e avaliação educacional*. Porto Alegre: ArtMed.
- BARROSO, C.L. DE M., MELLO, G.N. DE, FARIA, A.L.G. DE (1978). Influência das características do aluno na avaliação do seu desempenho. *Cadernos de pesquisa*, 26. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
- BELLEI, C., MUÑOZ, G., PÉREZ, L.M. y RACZYNSKI, D. (2003). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación-UNICEF.
- BENAVIDES, M. (2000). *Explicando las diferencias en el rendimiento en Matemática en cuarto grado en el Perú urbano: análisis de resultados sobre la base de un modelo básico*. Informe preparado para la UMC. Lima: UMC.
- CANO, F. (1997). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes*. Grados 3º, 5º (1993-1994). Santafé de Bogotá: MEN.
- CARLSON, B.A. (2000). *Achieving educational quality: What schools teach us. Learning from Chile's P900 primary schools*. Serie desarrollo productivo N° 64. Santiago de Chile: CEPAL.
- CARVALLO, M. (2005). Análisis de los resultados obtenidos en estudios de eficacia escolar en México, comparados con los de otros países. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 80-108.
- CASTRO, C. M., SANGUINETTY J. A., MARQUES, E. A., LACERDA, E.R., FRANCO, M.A.C., SILVA, M.A. (1984). *Determinantes de la educación en América Latina: acceso, desempeño y equidad*. ECIEL. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- CENEVAL, (2004). *Evaluación de la educación en México. Indicadores de EXANI-I*. México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior A.C.
- CERVINI, R. (2002). Desigualdades socioculturales en el aprendizaje de Matemática y Lengua de la educación secundaria en Argentina: Un modelo de tres niveles. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8(2).
- CERVINI, R. (2003). Relaciones entre composición escolar, proceso escolar y el logro en Matemática del nivel secundario en Argentina - Un modelo de tres niveles. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(1).
- CERVINI, R. (2004). Influencia de los factores institucionales sobre el logro en Matemática de los estudiantes en el último año de la educación Media de Argentina.- Un modelo de tres niveles. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1).
- COMBONI, J. (1979). *La escuela como determinante de los resultados escolares en Bolivia*. La Paz: Universidad Católica Boliviana.
- CONCHA, C. (1996). *Escuelas efectivas en Chile: estudio de 32 escuelas exitosas en logros académicos y de alta vulnerabilidad*. Tesis doctoral inédita, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- DELPRATO, M. (1999). *Determinantes del rendimiento educativo del nivel primario aplicando la técnica multinivel*. Córdoba: IERAL.
- Dirección de Educación-Distrito Metropolitano de Quito. (1994). *Panorama del Sistema Educativo Metropolitano*. Quito: Comunicación Visual.
- ELLIOTT, J. (1996). School effectiveness research and its critics: Alternative visions of schooling. *Cambridge Journal of Education*, 26(2), 199-223.
- ESPOSITO, Y.L., DAVIS, C. y NUNES, M.M. (2000). Sistema de avaliação do rendimento escolar: o modelo adotado pelo Estado de São Paulo. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 25-53.
- EZPELETA, J. et al. (2000). *Cambiar la escuela rural. Evaluación del programa para abatir el rezago educativo*. México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN.
- FERNÁNDEZ AGUERRE, T. (2004) *Distribución del conocimiento escolar: clases sociales, escuelas y sistema educativo en América Latina*. Tesis de Doctorado. México, D.F: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.
- FERNÁNDEZ, T. y BLANCO, E. (2004). ¿Cuánto importa la escuela? El caso de México en el contexto de América Latina. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1).
- FERNÁNDEZ, T., TREVISGNANI, V. y SILVA, C. (2003). *Las escuelas eficaces en Honduras*. Tegucigalpa: PNUD.
- FERRÃO, M. E., BELTRÃO, K., FERNANDES, C. (2003). *Aprendendo sobre a escola eficaz - evidências do SAEB-99*. Brasília: INEP/MEC.
- FERRÃO, M.E. e FERNANDES, C. (2003). O efeito-escola e a mudança - dá para mudar? *Revista Eletrônica Iberoamericana sobre Qualidade, Eficácia e Mudança em Educação*, 1(1).
- FLETCHER, P. (1997). *À procura do ensino eficaz*. Relatório de pesquisa, Brasília: PNUD/MEC/SAEB.
- FULLER, B. y CLARKE, P. (1994). Raising school effects while ignoring the culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules and pedagogy. *Review of Educational Research*, 64(1), 119-157.
- HAMILTON, D. (1996). Peddling feel-goods fictions. *Forum*, 38(2), 54-56.

- HAMILTON, D. (1998). The idols of the market place. En R. Slee, G. Weiner y S. Tomlinson (Eds.), *School effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and the school improvement movements* (pp. 13-20). London: Falmer Press.
- HARRIS, A. (2001). Contemporary perspectives on school effectiveness and school improvement. En A. Harris y N. Bennett (Eds.), *School Effectiveness and School Improvement. Alternative perspectives* (pp. 7-25). London: Continuum.
- HERRERA, M. (1993). *Las escuelas de prestigio y las redes escolares exitosas en Venezuela: un estudio crítico*. Caracas: Convenio CICE/CINTERPLAN.
- HERRERA, M. y DÍAZ, J. (1991). *Descripción específica del estudio evaluativo acerca de la gestión y uso óptimo de los recursos de la red escolar Fe y Alegría*. Documento inédito. Caracas: UNESCO-CENDES-CICE.
- HERRERA, M. y LÓPEZ, M. (1992). *Estudio comparativo de Fe y Alegría y Escuelas Oficiales (Nacionales y Municipales)*. Documento inédito. Caracas: Banco Mundial/CICE.
- HIMMEL, E., MALTES, S. y MAILUF, N. (1984). *Análisis de la influencia de factores alterables del proceso educativo sobre la efectividad escolar*. Documento inédito. Pontificia Universidad Católica de Chile, S.d.C.
- LASTRA, E.F. (2001). *La efectividad escolar: un estudio de las escuelas primarias públicas en una ciudad mexicana*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Stanford, California.
- LLECE - Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2001). *Primer estudio internacional comparativo sobre Lenguaje, Matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*. Santiago de Chile: UNESCO.
- LÓPEZ, M. (1996). La construcción del éxito escolar. En M. Herrera y M. López (Coord.), *La eficacia escolar*. Caracas: CICE/CINTERPLAN.
- MESSINA, G. y BLANCO, R. (2000). *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*. Santafé de Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1993). *Saber. Sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación. Primeros resultados: matemáticas y lenguaje en la básica. Documento del Saber N°1, Sistema Nacional de Evaluación de la Educación*. Bogotá: MEN.
- MIZALA, A. y ROMAGUERA, P. (2000). *Determinación de factores explicativos de los resultados escolares en educación media en Chile*. Santiago de Chile: Centro de Economía Aplicada, Universidad de Chile.
- MIZALA, A., ROMAGUERA, P. y REINAGA, T.J. (1999). *Factores que inciden en el rendimiento escolar en Bolivia*. Serie Economía N° 61. Santiago de Chile: Universidad de Chile, Centro de Economía Aplicada.
- MORALES, J.A. (1977). *Determinantes y costos de la escolaridad en Bolivia*. La Paz: Universidad Católica Boliviana.
- MORLEY, L. y RASSOOL, N. (1999). *School effectiveness. Fracturing the discourse*. London: Falmer Press.
- MORTIMORE, P. y SAMMONS, P. (1997). Endpiece: a welcome and a response to criticism. En J. White y M. Barber (Eds.), *Perspectives on School Effectiveness and School Improvement* (pp. 175-87). London: Institute of Education.
- MORTIMORE, P., SAMMONS, P., STOLL, L., LEWIS, D. y ECOB, R. (1988). *School matters: The junior years*. Somerset: Open Books.
- MUÑOZ IZQUIERDO, C. (1996). *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- MUÑOZ IZQUIERDO, C., RODRÍGUEZ, P.G., RESTREPO, P. y BORRANI, C. (1979). El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, IX(3), 1-60.
- MURILLO, F.J. (2004). La investigación sobre eficacia escolar a debate. Análisis de las críticas y aportaciones. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 111-131.
- MURILLO, F.J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- MURILLO, F.J. (2007a). School Effectiveness Research in Latin America. En T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 75-92). New York: Springer.
- MURILLO, F.J. (Coord.) (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- MURILLO, F.J. (Coord.) (2007b). *Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- PARDO, C.A. (1999). *El diseño de pruebas para los exámenes de estado: un proceso de investigación permanente*. Bogotá: ICES/snp.
- PIÑEROS, L.J. y RODRÍGUEZ PINZÓN, A. (1998). *Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes: un estudio en Colombia*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- PRING, R. (1996). Educating persons: putting education back into educational research. *Scottish Educational Review*, 27(2), 101-21.
- QUEREJAZU, V. y ROMERO, V. (1997). *Determinantes del desempeño escolar en la ciudad de La Paz. Algunas recomendaciones de política para la Alcaldía de La Paz a objeto de elevar el desempeño escolar. El caso del Distrito Central*. Tesis para optar a la Maestría en Gestión y Política Pública. Universidad Católica Boliviana.
- RACZYNSKI, D. y MUÑOZ, G. (2005). *Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- RAVELA, P., PICARONI, B., CARDOZO, M.; FERNÁNDEZ, T., GONET, D., CARNI, A., LOUREIRO, G. y LUACES, O. (1999). *Factores institucionales y pedagógicos explicativos de los aprendizajes. Cuarto Informe de la Evaluación Nacional de Aprendizajes en Sextos Años de Educación Primaria*. Montevideo: Ed. UMREMECAEP-ANEP.
- REA, J. y WEINER, G. (1997). Cultures of blame and redemption when empowerment becomes control: practitioners' views of the effective schools movement. *British Educational Research Association Annual Conference*. University of York.
- REDONDO, J.M. y DESCOUVIERES, C. (2001). Eficacia y eficiencia de las escuelas básicas chilenas (1990-1997). Aproximaciones a un estudio de valor agregado. *Revista Enfoques Educativos*, 3(1), pp. 139-154.

- REDONDO, J.M., DESCOUVIERES, C. y ROJAS, K. (2005). Eficacia y eficiencia en la enseñanza media chilena desde los datos SIMCE 1994, 1998 y 2001. *Revista enfoques educacionales*, 7(1), 125-144.
- REINAGA, T. (1998). *Reformas y calidad de la educación en el sistema educativo boliviano*. Tesis para optar al Magíster en Gestión y Políticas. Universidad de Chile.
- REPLAD. (1994). *Medición de la calidad de la educación. Resultados de siete países. Volumen III*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- REYNOLDS, D. (1976). The delinquent school. En P. Woods (Ed.), *The process of schooling*. London: Routledge & Kegan Paul.
- REYNOLDS, D., TEDDLIE, C., CREEMERS, B.P.M., SCHEERENS, J. y TOWNSEND, T. (2000). An introduction to school effectiveness research. En C. Teddlie y D. Reynolds (Eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research* (pp. 3-25). London: Falmer Press.
- RUIZ CUÉLLAR, G. (1999). *Un acercamiento a la calidad de la educación primaria en Aguascalientes desde la perspectiva de la efectividad escolar*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- RUTTER, M., MORTIMORE, P., OUSTON, J. y MAUGHAN, B. (1979). *Fifteen thousand hours*. London: Open Books.
- SCHMELKES, S., MARTÍNEZ, F. NORIEGA, M.C. y LAVÍN, S. (1996). *The Quality of Primary Education in Mexico: A Study of Five Zones*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- SLEE, R. y WEINER, G. (2001). Education Reform and Reconstruction as a Challenge to Research Genres: Reconsidering School Effectiveness Research and Inclusive Schooling. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), 83-98.
- SOARES, J.F. (2004). O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. *Revista Eletrônica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2).
- SOARES, J.F., ALVES, M.T.G. y OLIVEIRA, R.M. (2001). O efeito de 248 escolas de nível médio no vestibular da UFMG nos anos de 1998, 1999 e 2000. *Ensaio em Avaliação Educacional*, 24, pp. 69-123.
- SOARES, J.F., CÉSAR, C.C. y MAMBRINI, J. (2001). Determinantes de desempenho dos alunos do ensino básico brasileiro: evidências do SAEB de 1997. En C. Franco (Org.), *Promoção, ciclos e avaliação educacional* (pp. 121-153). Porto Alegre: ArtMed Editora.
- SUBIRATS, J., NOGALES, I. y GOTTRET, G. (1991). *Proyecto de escuelas multigrado*. La Paz: Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas.
- TALavera, M.L. y SÁNCHEZ, X. (2000). *La escuela, factor principal en la calidad de su rendimiento escolar*. La Paz: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes-SIMECAL.
- TEDDLIE, C. y REYNOLDS, D. (2001). Countering the critics: responses to recent criticisms of School Effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), pp. 41-82.
- THRUPP, M. (2001). Recent school effectiveness counter-critiques: problems and possibilities. *British Educational Research Journal*, 27(4), pp. 443-457.
- UNICEF (1997). *Los niños han sido nuestro ejemplo*. Quito: UNICEF.
- UNICEF (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: UNICEF.
- VACCARO, L. y FABIANE, F. (1994). *Gestión escolar y estrategias de mejoramiento de la calidad de la educación en las escuelas de nivel socioeconómico bajo: el caso del programa de mejoramiento de la calidad de las escuelas pobres*. Proyecto Fondecyt N° 1930323.
- VERA, M. M. (1999). Efectividad relativa de los colegios privados y fiscales en Bolivia. *Revista de Investigación Económica*, 17.
- VERA, M. M. (1998). *Bilingüismo y rendimiento escolar en Bolivia*. Programa de Posgrado en Economía ILADES/Georgetown University. Monografía de graduación para optar al grado de Master of Arts in Economics. Santiago de Chile.
- VERA, M. M. (1999). Efectividad relativa de los colegios privados y fiscales en Bolivia. *Revista de Investigación Económica*, 17.
- VIRREIRA, R. (1979). *Aproximación al análisis costo beneficio en la escuela formal boliviana*. La Paz: Universidad Católica Boliviana.
- WEBER, G. (1971). *Inner-city children can be taught to read: four successful schools*. Washington, DC: Council for Basic Education.
- WEINER, G. (2001). Auditing Failure: moral competence and school effectiveness. Paper presentado en *International Congress for School Effectiveness and Improvement*. Toronto, Canadá.
- ZÁRATE, G. (1992). *Experiencias educativas exitosas. Un análisis a base de testimonios*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos, Documento de trabajo N° 175.



Algunos problemas metodológicos

en los estudios de eficacia escolar:
una ilustración empírica

RUBÉN CERVINI Y NORA DARI

Ambos autores son de la Universidad Nacional de Quilmes y trabajan en el proyecto de investigación "Calidad y equidad en la educación media de Argentina".

R. Cervini es profesor-investigador de la universidad y director del proyecto.

N. Dari es consejera de la maestría con mención en Educación y miembro del equipo de investigación.

ESTA PONENCIA SE PROPONE ILUSTRAR empíricamente algunos aspectos y problemas metodológicos propios de los estudios de corte 'cuantitativo' orientados a contrastar la hipótesis central del paradigma de efectividad escolar, a saber: "Ciertas características de la institución educativa tienen un efecto propio significativo sobre el logro de aprendizaje del alumno". Desde este enfoque, la escuela efectiva es aquella donde el progreso en los resultados educativos de sus alumnos es mayor a lo esperado, de acuerdo a factores extraescolares, características referidas tanto al alumno individual como al conjunto de alumnos en la escuela.

Los resultados obtenidos por numerosas y variadas investigaciones empíricas de ese tipo, realizadas durante las últimas décadas, permiten inferir que para demostrar la validez de tal hipótesis se requiere satisfacer algunas condiciones metodológicas en los siguientes aspectos: técnica de análisis y número de niveles de agregación a especificar; medición de las características socioeconómicas del alumno individual y del progreso de aprendizaje (valor agregado); y finalmente, la medición del efecto 'composición'.

Los datos utilizados para ilustrar estos temas provienen de las pruebas estandarizadas de Matemática y el cuestionario del alumno (auto)aplicados en el Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa al final del año lectivo de 2000 (ONE 2000) a los alumnos de 6º año de la educación primaria¹. Se incluyen sólo los alumnos que tomaron la prueba y respondieron el cuestionario. Las clases (aula) con menos de 20 alumnos, escuelas con menos de dos clases, Municipalidades con menos de dos escuelas y Provincias con menos de tres Municipalidades fueron excluidas del análisis. Bajo estas condiciones, el archivo final es de 290.988 alumnos, en 11.140 clases en 4.208 escuelas, en 285 Municipalidades, en 22 Provincias. (La provincia de Buenos Aires se divide en el Gran Buenos Aires y el resto).

Técnica de análisis

Para este tipo de estudio la técnica de análisis estadístico por niveles múltiples o 'modelos jerárquicos lineales' ha sido ampliamente aceptada como la más adecuada (Aitkin y Longford, 1986; Bryk y Raudenbush, 1992; Goldstein, 1995). En este estudio se utiliza el programa MLwiN (Goldstein y otros, 1998). Esta técnica es adecuada para analizar variaciones en las características de los

1 Las bases pueden ser bajadas de <http://diniece.me.gov.ar/index.php?m=1&i=334>

individuos (en nuestro caso, el rendimiento del alumno) que son miembros de un grupo (aula) que a su vez forma parte de otra agregación (escuela), que participa en un conjunto mayor (Municipalidad), que a su vez integra otro nivel de agregación (Provincia). Se trata, entonces, de mediciones que forman parte de una estructura anidada jerárquicamente. La técnica descompone la varianza total del rendimiento del alumno en sus componentes dentro del grupo (intra-aula, intra-escuela; intra-Municipalidad, intra-Provincia) o entre grupos (inter-aula, inter-escuela; inter-Municipalidad, inter-Provincia), y estima las asociaciones entre variables en esos diferentes niveles de agregación. El modelo se compone de una *parte fija*, con los parámetros que definen una línea promedio para todos los alumnos, bajo el supuesto de que la intensidad de las correlaciones es constante en todas las unidades de cada nivel, y una *parte aleatoria*, donde se estima, en cada nivel de agregación, la variación de los parámetros determinados en la parte fija, en particular, la variación de los logros alrededor del promedio general (por ejemplo, los rendimientos promedios de las escuelas en torno al rendimiento promedio general de todas las escuelas). Entonces, la técnica modela simultáneamente los diferentes niveles de variación (alumno, aula, escuela, municipalidad y provincia), permitiendo, por tanto, saber qué proporción de la variación del logro escolar se debe principalmente a características del alumno, del aula, de la escuela, de la municipalidad y de la provincia.

Número de niveles

Como es evidente, la primera decisión que se debe tomar en el análisis multinivel es especificar la cantidad de niveles de agregación. En un estudio reciente, Opdenakker y Van Damme (2000:108) exploran los efectos causados por tal decisión y constatan que la omisión de un nivel intermedio “causa una sobreestimación de la varianza perteneciente al nivel inmediatamente superior y al nivel inmediatamente inferior al nivel ignorado”. Además, la omisión afecta los errores estándares de los interceptos en los niveles incluidos y puede causar estimaciones de coeficientes inestables de regresión de variables definidas en los niveles superior o inferior al omitido.

El principal obstáculo para la definición de todos los niveles de agregación implicados en el sistema educativo es la disponibilidad de datos suficientes. En general, los estudios no disponen de un número importante de aulas del mismo grado en el interior de la escuela. Además, existen limitaciones en algunos de los programas de procesamiento utilizados en cuanto al número de niveles que pueden incluirse. La base de datos analizada y el programa utilizado permiten superar este escollo.

En el Cuadro 1 se presenta la descomposición inicial de la varianza total del rendimiento en diferentes modelos de acuerdo a la cantidad de niveles especificados.

CUADRO 1 | **DESCOMPOSICIÓN (%) DE LA VARIANZA INICIAL DEL RENDIMIENTO**

Niveles	Modelos con niveles omitidos			Modelo completo	
Provincia			4,9		5,0
Municipio			3,6	7,5	3,6
Escuela	30,6	25,5	23,0	18,2	17,9
Aula		12,7		12,7	12,5
Alumno	69,4	61,8	68,5	61,6	61,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Los resultados confirman que la estimación del 'efecto escuela' está significativamente afectada por la cantidad de niveles especificados en el modelo. Si se consideran sólo los niveles 'alumno' y 'escuela', la variación de los rendimientos promedio de las escuelas representa más del 30% de la variación total del rendimiento. Pero, si se especifican todos los otros niveles (Modelo completo), la importancia relativa de la escuela desciende a 17,9%. Desciende también la importancia relativa de las diferencias entre los alumnos dentro del aula. En contraposición, las diferencias de los rendimientos promedios de las aulas dentro de la escuela (12,5%), de las escuelas dentro de los municipios (3,6%) y de los municipios dentro de las provincias (5,0%), muestran pesos significativos.

Podría objetarse que la estimación de la varianza del nivel 'Provincia' está afectada por el número de unidades en ese nivel (20 unidades), inferior a las 30 unidades recomendadas por la literatura internacional (Snijders and Bosker, 1999; Van den Noortgate, Opdenakker, & Onghena, 2005). Sin embargo, se observa que, cuando se extrae este nivel, la varianza desciende muy levemente (a 17,9%). Ello se debe a que el nivel 'Municipalidad' cuenta con casi 300 unidades.

Entonces, tras las desigualdades entre las escuelas pueden ocultarse importantes diferencias entre aulas, municipalidades y provincias. No menos importante es la constatación de que, al incluir el nivel aula, la estimación de las desigualdades de rendimiento entre alumnos (dentro de la escuela) se deprime significativamente, o sea, la variación del rendimiento que debería ser explicada enteramente por características individuales (extraescolares) del alumno disminuye y, por tanto, aumenta la responsabilidad de los niveles de anidamiento superiores del sistema educativo.

Características socioeconómicas del alumno individual

La gran mayoría de las investigaciones han determinado la existencia del efecto de este tipo de variables sobre el rendimiento del alumno. Por tanto, cualquier estudio que pretenda concluir acerca de la eficacia escolar debería incluir mediciones de este tipo. En general, estos datos se obtienen a través de un cuestionario autoaplicado por el alumno, junto con la aplicación de las pruebas de rendimiento. Este procedimiento tiene la ventaja de ser menos costoso que la aplicación con encuestadores. Pero por otro lado genera el problema del nivel de confiabilidad de la información dada por los alumnos, especialmente cuando son del nivel primario. Por ello, es aconsejable obtener varios y diferentes indicadores relativos al origen socioeconómico y cultural del alumno, maximizando la proporción de varianza explicada.

A modo de ilustración, se presentan algunos de los resultados obtenidos con la base de datos analizada. Con los datos del cuestionario fue posible construir los siguientes indicadores de nivel económico y cultural de la familia del alumno (*nse*): bienes y servicios en el hogar, grado de hacinamiento habitacional, condiciones materiales de la vivienda, intensidad del trabajo infantil en el hogar, educación del padre y de la madre, y cantidad de libros en el hogar. De todos ellos, el más potente, o sea, el que logra explicar la mayor proporción de varianza es bienes. En el Cuadro 2 se compara el efecto de este indicador con el producido por el conjunto de todos los indicadores obtenidos (*nse*).

CUADRO 2 | **VARIANZA ‘RESIDUAL’ (%) POR NIVELES Y TOTAL, SEGÚN MODELOS ‘MULTINIVEL’**

Niveles de agregación	Modelos multinivel		
	‘vacío’	Sólo bienes	Completo (<i>nse</i>)
Provincia	5,0	4,1	2,9
Municipio	3,6	3,1	2,4
Escuela	17,9	15,9	12,8
Aula	12,5	12,4	12,0
Alumno	61,0	60,7	59,3
Varianza no-explicada	100,0	96,2	89,4

El modelo que incluye solamente al indicador bienes consigue reducir la varianza total inicial en 3,8 puntos porcentuales, mientras que el modelo con todos los indicadores la reduce en casi el 11%. Por tanto, este último es significativamente más eficiente. Dado que el objetivo no es estimar exactamente el efecto de cada indicador, sino el del conjunto de indicadores, los posibles problemas de

'colinealidad' no son relevantes. De cualquier forma, en nuestro caso cada uno de los indicadores individuales conserva un efecto propio significativo, aun cuando actúan conjuntamente.

La utilización de índices síntesis con base en estos conjuntos de indicadores ofrece el atractivo de disminuir la complejidad del análisis. Sin embargo, antes de optar por esta solución es aconsejable verificar cuánta potencia explicativa se pierde al renunciar al uso de todos los indicadores individuales. Otra consideración al respecto tiene que ver con la posibilidad de una interpretación teórica más ajustada de los datos. Por ejemplo, no parece conceptualmente interesante renunciar al conocimiento del comportamiento diferencial de indicadores referidos al capital económico (ej. bienes) y al capital cultural (ej. libros en la casa).

Del Cuadro 2 se infieren algunas conclusiones sustantivas. En primer lugar, los indicadores, definidos a nivel del alumno individual, no producen una caída importante en el nivel de alumnos, sino en los niveles superiores de agregación, reflejando la fuerte segmentación social del sistema educativo². En segundo lugar, la principal caída es la del nivel escuela, mientras que en el nivel aula, la reducción es muy leve. Por tanto, la segmentación social acontece en el nivel de escuela y no en el nivel aula.

Valor agregado

Entre los investigadores de la efectividad escolar existe un amplio consenso en que ésta no debe juzgarse con relación a los puntajes brutos obtenidos en las pruebas, sino al progreso de aprendizaje de los alumnos en la escuela, entendido como la diferencia entre el puntaje predicho por el resultado en un test precedente (logro inicial) y el puntaje efectivamente obtenido en un segundo test (valor agregado). De hecho, cuando se incluye algún indicador de competencia cognitiva o logro anterior como predictor, se afecta significativamente la fuerza explicativa de otros factores, tales como los propiamente escolares.

El uso del valor agregado, condición necesaria para que la comparación entre las escuelas sea justa, se ha extendido entre los países desarrollados. En los otros países, en cambio, este tipo de investigaciones aún es poco frecuente. En la Argentina existe sólo un estudio, aunque muy limitado

2 En general, se espera que las variables afecten principalmente a la varianza del nivel en el que están definidas. Las variables individuales del alumno deberían afectar principalmente la varianza del nivel alumno. Sin embargo, cuando la composición de los grupos (por ejemplo, en la escuela) respecto de esas variables individuales no es igual en todos ellos, se producirá también una caída de la varianza relativa a esos grupos (inter-escuela). Entonces, las variables explicativas del nivel individual (alumno) explicarán parte de la varianza individual y parte de la grupal (escuela).

en cuanto a cobertura (Cervini, 2005). En las mediciones a nivel nacional, censales o con grandes muestras, este sistema es bastante costoso. Supone realizar dos o más mediciones distantes entre sí por un período amplio, con la condición de poder identificar cada alumno en todas las mediciones. Obviamente, esta condición aumenta notablemente los costos de estos operativos y la probabilidad de pérdida (*missing*) de una proporción importante de alumnos.

Como una forma de superar este obstáculo se propone utilizar como substitutos (*proxies*) algunos indicadores del desempeño académico anterior del alumno (*académico*), información proporcionada por el propio alumno en el cuestionario y, por tanto, sin costo adicional relevante. En el presente estudio se utilizaron las informaciones relativas a la repetición de grado y a las calificaciones precedentes del alumno en Matemática y Lengua³. Los resultados obtenidos se presentan en el Cuadro 3.

CUADRO 3 | **VARIANZA ‘RESIDUAL’ (%) POR NIVELES Y TOTAL, SEGÚN MODELOS ‘MULTINIVEL’**

Niveles de agregación	Modelos multinivel		
	‘vacío’	<i>académico</i>	(<i>nse</i>) + (<i>académico</i>)
Provincia	5,0	4,1	2,9
Municipio	3,6	3,2	2,4
Escuela	17,9	14,8	12,0
Aula	12,5	11,7	11,5
Alumno	61,0	54,8	54,0
Varianza no-explicada	100,0	88,6	82,8

Estos resultados permiten algunas conclusiones interesantes. En primer lugar, los indicadores de antecedentes académicos (*académico*) son tan o más potentes que los de origen social (*nse*). El ‘residuo’ total en el primer caso es de 88,6%, levemente inferior al 89,4% dejado por *nse* (Cuadro 2). En segundo lugar, se observa una notable diferencia en la composición de ambos descensos. El mayor efecto de *académico* se produce en el nivel alumno, es decir, intra-aula, aunque también produce disminución de ‘residuos’ en los niveles escuela, municipalidad y provincia. El de *nse*, en cambio, se verifica principalmente en estos últimos tres niveles (Cuadro 2). Por tanto, ambos tipos de indicadores contribuyen diferencialmente a la explicación de la varianza del rendimiento del alumno.

3 Obviamente, estas mediciones no poseen el mismo grado de confiabilidad que las obtenidas a través de pruebas objetivas estandarizadas aplicadas con anterioridad a los datos que están siendo analizados. Por ello, sólo pueden ser consideradas como un ‘*proxy*’.

Finalmente, el modelo que incluye (*nse*) y (*académico*) queda con un 'residuo' de 82,8% de la variación total del rendimiento, estimación significativamente menor a los 'residuos' de los modelos anteriores. Todos los coeficientes de *nse* disminuyen más pronunciadamente que los de *académico*, pero se mantienen estadísticamente significativos. Dado que el rendimiento actual se está siendo 'controlando' por el desempeño académico anterior, esta última constatación indica que no sólo el rendimiento actual, sino que también el *progreso de aprendizaje* está afectado por el origen social del alumno.

En resumen, los resultados indican la conveniencia de incluir mediciones del desempeño anterior en el cuestionario aplicado a los alumnos en el momento de la evaluación del aprendizaje.

Efecto de la 'composición' del alumnado

Diversos trabajos recientes han cuestionado la validez de las conclusiones de una gran parte de las investigaciones sobre efectividad escolar, debido a que no se ha prestado suficiente atención al efecto del contexto social de la escuela. Una forma de medir las características del contexto es a través de los indicadores de 'composición', entendidos como un agregado, en los niveles superiores de anidamiento, de alguna característica del alumno individual. Por efecto de 'composición' se entiende la estimación estadística del efecto obtenido por la variable agregada, adicional al efecto producido por la variable del alumno individual. Por tanto, para estimar el efecto 'composición' en los modelos 'multinivel' se requiere 'controlar' previamente el efecto de la variable correspondiente del alumno⁴.

La mayoría de las investigaciones empíricas recientes que sí incluyeron mediciones de composición socioeconómica y cultural de la escuela han reportado un efecto propio de esos indicadores sobre el logro del alumno, conclusión válida también para la composición intelectual o de antecedentes de logro, tanto en la educación primaria como en la secundaria.

Sin embargo, es necesario tener en cuenta algunas precauciones metodológicas para poder inferir fundamentadamente la existencia de 'efecto composición'. Por ejemplo, una baja confiabilidad en las mediciones del nivel alumno facilita la significación estadística de las mediciones de 'composición'.

4 Por ejemplo, para estimar el efecto del nivel educativo promedio de los padres de los alumnos en la escuela (composición cultural) se requiere haber incluido previamente el nivel educativo de los padres de cada alumno en el modelo analizado.

Este podría ser el caso de estudios que se basan en informaciones proporcionadas por alumnos del nivel primario. En este caso, el uso de varios indicadores del nivel alumno aumentará la confiabilidad de la estimación del efecto composición. Si la adición de varios indicadores torna no-significativa la estimación del efecto de la variable de 'composición', entonces, puede concluirse que tal efecto no existe. Esta es otra razón importante por la cual es aconsejable obtener diversas mediciones de *nse* a nivel del alumno individual.

En el Cuadro 4 se presentan resultados obtenidos con la base de datos de referencia. En un primer paso se modela sólo la variable de composición (nivel escuela) más potente, es decir, con mayor capacidad explicativa: *vivienda*. Se observa que es altamente significativa, aun cuando se está controlando no sólo el efecto de la variable individual de origen, sino también los efectos de las otras variables individuales de *nse* y de *académico*. En un segundo paso, se modela el resto de las variables de composición. Las que resultan significativas consiguen disminuir aún más la varianza no explicada.

Estos resultados indican que las variaciones de las tasas promedio de *progreso de aprendizaje* de las escuelas se deben en gran medida a la 'composición' socioeconómica y académica del alumnado. Ello significa que entre los alumnos con un mismo *nse*, progresarán más aquellos que sean parte de una escuela con una 'composición' socioeconómica más alta. La misma conclusión se aplica a los niveles superiores de anidamiento, especialmente en Municipalidad.

CUADRO 4 | **VARIANZA 'RESIDUAL' (%) POR NIVELES Y TOTAL, SEGÚN MODELOS 'MULTINIVEL'**

Niveles de agregación	Modelos multinivel		
	(<i>nse</i>) + (<i>académico</i>)	'Composición'	
		Sólo vivienda	Completo
Provincia	2,9	2,0	2,0
Municipio	2,4	1,1	0,8
Escuela	12,0	8,2	6,4
Aula	11,5	11,5	11,4
Alumno	54,0	54,0	54,0
Varianza no-explicada	82,8	76,8	74,6

Vale la pena notar también que la variación inter-aula porcentual estimada inicialmente (modelo 'vacío': 12,5%) apenas ha disminuido en un punto porcentual en este modelo final (11,4%). Todas las variables socioeconómicas y académicas, individuales y contextuales, no han conseguido explicar sustancialmente la variación en las tasas promedio de *progreso de aprendizaje* de las aulas. Como

consecuencia, la varianza inter-aula no-explicada se ha tornado notablemente mayor que la correspondiente a la inter-escuela. Parece entonces, que la investigación de los factores escolares propios del aula merece una atención mayor o al menos igual, que la focalizada en los factores propios del nivel escuela.

Conclusiones

En esta ponencia se han destacado algunos de los principales problemas metodológicos a los que deben enfrentarse los estudios cuantitativos de eficacia escolar. La ilustración con datos provenientes de una evaluación masiva de alumnos de primaria permite sugerir algunas recomendaciones. La técnica estadística de análisis multinivel es considerada como la más adecuada para el análisis de datos anidados, tal cual ocurre con los datos provenientes del sistema educativo. Sin embargo, es sumamente importante entender que el número de niveles especificados en los modelos afecta notablemente las conclusiones a que se arriba. Parece imprescindible especificar al menos 4 niveles cuando se pretende evaluar la eficacia escolar, a saber: alumno, aula, escuela y algún nivel superior de agregación adicional (Municipio, Departamento, Provincia).

Para evaluar la eficacia escolar es necesario controlar el efecto del origen social del alumno (económico y cultural). Este tipo de variables tiene un efecto importante sobre el rendimiento del alumno. Para aumentar la confiabilidad, se recomienda relevar varios indicadores de este tipo, especialmente cuando se trata de evaluaciones aplicadas a alumnos del nivel primario. Antes de sintetizarlos en una medida única, es recomendable analizar el efecto del conjunto de esos indicadores individuales.

La inclusión de indicadores de desempeño académico precedentes del alumno en el cuestionario correspondiente permite obtener mediciones *proxies* para construir la medición de *progreso de aprendizaje*. Si bien estas mediciones no son tan ajustadas como las usadas habitualmente en los estudios de 'valor agregado' (test anterior, CI, test aptitudinal, etc), contribuyen significativamente al ajuste de los modelos analizados.

Finalmente, es ineludible la inclusión de mediciones que permitan estimar el efecto del contexto escolar. Para este fin, los indicadores de 'composición' son los más utilizados. Los resultados indicaron su alta capacidad explicativa, especialmente respecto de la variación inter-escuela. Sin embargo, su confiabilidad depende de la calidad de las mediciones incluidas a nivel individual (alumno). Por ello, nuevamente se recomienda incluir variadas mediciones individuales del alumno.

Bibliografía

- AITKIN, M., & LONGFORD, N. (1986). Statistical modeling issues in school effectiveness. *Journal of the Royal Statistical Society A*, 149, 1-42.
- BRYK, A. & RAUDENBUSH (1992). *Hierarchical linear models for social and behavioral research: Applications and data analysis methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- CERVINI, R. (2005). The relationship between school composition, school process and mathematics achievement in secondary education in Argentina. *International Review of Education*, 51, 173-200. Institute for Education. Hamburg: UNESCO.
- GOLDSTEIN, H. (1995). *Multilevel statistical models* (2nd ed.). London: Edward Arnold & New Cork: Halsted Press.
- GOLDSTEIN, H. RASBASH, J., PLAWIS, I., DRAPER, D., BROWNE, W., YANG, M., WOODHOUSE, G. y HEALY, M. (1998). *A user Guide to MlwinN*. Londres: University of London.
- OPDENAKKER, M., & VAN DAMME, J. (2000). The importance of identifying in multilevel analysis: An illustration of the effects of ignoring the top or intermediate levels in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 11, 103-130.
- SNIIDERS, T.A.B., & BOSKER, R.J. (1999). Multilevel analysis. *An introduction to basic and advanced multilevel modeling*. London: Sage.
- VAN DEN NOORTGATE, W., OPDENAKKER, M., & ONGHENA, P. (2005). The effects of ignoring a level in multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, 281-303.



La influencia del contexto

en la efectividad de la escuela.
Consideraciones para el desarrollo
profesional docente

INÉS AGUERRONDO

Socióloga, especialista en educación.
Consultora del Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación (IIPE),
Buenos Aires, Argentina.

La necesidad de mejorar la calidad de las escuelas

No se puede negar la evidencia que, desde sus orígenes hasta la actualidad, los sistemas educativos han logrado indudables resultados y una fuerte base de inclusión a través de un sostenido proceso de expansión, hoy prácticamente culminado para la enseñanza básica (K-12). Tampoco puede negarse la realidad que este proceso ha tenido dos características distintivas: la masividad y la diferenciación. La *masividad* se expresa en que la exitosa presión por ingresar a educarse, que sobrepasó las estructuras originales, no ha significado el cambio del formato original de la escuela, ni en su propuesta de enseñanza ni en sus modelos de organización y gestión, como consecuencia de lo cual se ha producido el conocido deterioro de la calidad. La *diferenciación*, por su lado, ha significado que ese deterioro no es igual para todos, sino que se ha estructurado sobre la base de circuitos paralelos de distinta calidad que aseguran que los alumnos provenientes de sectores más altos logren mejores resultados de aprendizaje que los que provienen de los sectores populares.

Por esto, si bien el deterioro de la calidad de la educación juega claramente contra la equidad (Jomtien, 1990), el problema de la calidad educativa no afecta solamente (aunque sí principalmente) a los sectores más carenciados. Esto ha hecho que hoy el problema de la calidad educativa sea una preocupación muy generalizada, ya que abarca la totalidad del espectro educativo a lo largo y a lo ancho de todos los sectores sociales y comprende a la gran mayoría de los países del mundo. Este es el origen tanto de la profusa cantidad de reformas de la educación, que ya llevan tres décadas de antigüedad como del lugar importante que tiene el tema en la agenda de los investigadores.

El estudio de la educación desde su perspectiva de fenómeno social tiene larga trayectoria en el campo de las ciencias sociales y se han sucedido, a lo largo de diferentes épocas, conceptualizaciones que la han visto desde perspectivas diversas, a veces opuestas, a veces complementarias. Uno de los primeros sociólogos, Emilio Durkeim, entiende la educación como uno de los dispositivos sociales más importantes para la cohesión social. Baudelot y Establet inauguran mucho después una mirada más crítica, la de la función de reproducción de la sociedad que ésta garantiza al ser un aparato asignador de los lugares de la sociedad.

Desde mediados del siglo pasado, en la reflexión sobre el tema ha tenido un lugar importante el tema de los efectos sociales, a partir de la certeza que el valor de la escuela en orden a los resultados no es el mismo para todos los sectores sociales. El famoso informe de James Coleman en 1966 pone en duda las posibilidades de la escuela como agente democratizador al establecer que el

determinante básico y fundamental de los logros educativos no está en la escuela, sino fuera de ella, en la sociedad. Se comprueba que la educación, sólo en casos muy excepcionales, puede cambiar el hábitat y el origen social de los estudiantes. Sus estudios demuestran que el principal determinante de los resultados educativos es el nivel socioeconómico de los alumnos.

Los estudios de Coleman enfatizan la importancia que tiene la realidad social de la familia y el entorno en los resultados de aprendizaje. Si bien hasta hoy es imposible negar la influencia del entorno, este modo casi lineal de analizar el problema fue consecuencia en gran parte de las limitaciones propias del estadio de desarrollo de las ciencias sociales. Aun reconociendo esto, es innegable sin embargo el valor indiscutido de su trabajo en la entronización de una mirada sociológica del hecho educativo¹ pero, por la misma novedad que significaba el estudio de la educación desde la sociología, no existía todavía un desarrollo de métodos y técnicas de investigación de los procesos que ocurren dentro del aula.

Las críticas a los resultados del informe Coleman se refieren tanto al enfoque metodológico, el llamado modelo *input-output*, como a las técnicas estadísticas utilizadas por considerar exclusivamente las variables más fácilmente medibles (los recursos educativos) y olvidarse de otras tales como el clima escolar o las expectativas de los docentes. La teoría sociológica predominante en la época², que conceptualizaba la sociedad como la suma de los individuos, no dejó espacio para una mirada de base social, y la escuela no fue considerada como unidad de análisis sino el estudiante.

El Informe Coleman fue un hito que produjo dos líneas de reacciones: por un lado el interés general de los especialistas e investigadores en profundizar sobre esta temática, por el otro el interés de los tomadores de decisiones en mejorar esta situación, lo que ha dado como resultado intentos de todo tipo por producir cambios.

En la región de América Latina, los años 60 y primera mitad de los 70 del siglo XX se caracterizaron por el surgimiento de las primeras acciones generalizadas de reforma educativa como consecuencia del reconocimiento de la distancia entre el discurso político de universalización de la educación y la realidad. En parte por el atraso relativo de la región en el desarrollo de la investigación educativa, la visualización del fenómeno educativo y sus problemas se realizó a partir de las elaboraciones

1 Es precisamente en esa época cuando el desarrollo del enfoque positivista de las ciencias sociales habilita la mirada de la educación desde estas diversas disciplinas que redefinen el campo de la Pedagogía en Ciencias de la Educación, descuidando la especificidad de la pedagogía, que solo se retomará a partir de hace tres décadas con los estudios sobre currículum. La sociología (y la psicología, por ejemplo) agregaba su mirada, pero no desde la sociología de la educación, sino inespecífica, desde la sociología general, lo mismo que en la actualidad ocurre con la economía.

2 Básicamente la Teoría de la Acción, de Talcott Parsons.

del Norte las cuales orientaron las estrategias de reforma que se desarrollaron para mejorar la educación.

Estos primeros intentos de mejorar la educación fueron pensados también desde la unidad de análisis del individuo. La hipótesis que explicaba estos cambios establecía que el problema estaba en el docente y en los alumnos. En relación con el profesor, era necesario revisar qué enseña (los contenidos, los 'programas escolares'), y esto se resolvió con 'cambios de programas' o con perspectivas nuevas en alguna disciplina (la gramática estructural o la matemática moderna).

La otra causa del problema estaba en las características de los alumnos. El fracaso de los sectores más pobres era explicado por sus carencias, o sea por sus diferencias en relación con los sectores medios. La solución fue "hacerlos más iguales", es decir proveerles de los elementos materiales necesarios para su "educabilidad". En estos países se reconocen estrategias políticas como la creación de comedores escolares (nutrición), los consultorios médicos y odontológicos, el reparto de ropa (desde delantales hasta zapatillas) y útiles escolares, y las escuelas hogares; todas estrategias asistenciales en paralelo con la escolaridad. La unidad de asistencia fue el alumno individual, y esto permitió que no se cuestionara al sistema educativo ni a la propuesta pedagógica básica (clase frontal), y por lo tanto no se propusieron cambios para ella.

El mismo discurso referido a la necesidad de universalizar la educación común produce en la segunda mitad de la década de los 70 y en los 80 otra propuesta para mejorar la educación. La hipótesis de base no se altera, ya que sigue predominando la idea de que la palanca del cambio está a nivel del aula. Los avances en el campo de la sicopedagogía y de las teorías del aprendizaje avalan la hipótesis de que para mejorar la educación es necesario capacitar al docente y modificar las condiciones de los educandos. Se trata ahora de mejorar los conocimientos de los profesores³, de 'actualizarlos', por lo que se desarrollan ofertas de capacitación docente que se ofrecen a través de cursos presenciales o también a través de los materiales de cambio curricular⁴. (Aguerrondo, 1992).

Las medidas asistenciales no pudieron resolver los problemas de abandono y repetición, y a estos

3 Hargreaves hace referencia a procesos similares en el primer mundo en su conceptualización de las etapas de profesionalización docente. Los años 80 corresponden al del 'profesional autónomo' en el que el conocimiento pedagógico dejó de ser 'natural' para ser una opción ideológica entre el tradicionalismo y el progresismo, paralelo a un movimiento de creciente prestigio académico por el ingreso de la formación docente a la universidad. (Hargreaves, 1996a)

4 El modelo de cursos presenciales era difícil de aplicar masivamente. Aparece así en la región una suerte de pseudo capacitación a distancia. "Muchos documentos curriculares, sobre todo los referidos a la educación primaria, incluían en sus primeros capítulos la fundamentación filosófica, pedagógica y psicológica, las cuales funcionaban como 'manuales de capacitación' para la información rápida del docente en campos que tradicionalmente no habían estado incluidos en su formación. Estos documentos incluían, además, para cada grado y para cada área, 'actividades sugeridas' con lo cual se completaban los aspectos prácticos de estos pseudos cursos a distancia." (Aguerrondo, 1992, 389)

problemas se agregó también el escaso aprendizaje en alumnos de sectores medios. El surgimiento de las 'ciencias de la educación', que marca el avance de la psicología y de la sicopedagogía dentro del campo educativo, provee los elementos para centrar la atención en otro aspecto del educando y con ello explicar el fracaso del sistema escolar. Los 'problemas de aprendizaje', la 'hiperkinesia' y la 'escasa atención' son las nuevas explicaciones del fracaso escolar. La respuesta es la aparición de grados de nivelación, maestras estimuladoras, psicólogos en las escuelas y gabinetes sicopedagógicos en las escuelas o en los distritos escolares.

La 'culpa' del fracaso recae nuevamente en el alumno, ya que estas estrategias no tienen por objeto enseñar a los maestros a modificar su enseñanza para enfrentar con éxito los problemas, sino que su función es detectar y diagnosticar a los 'alumnos con problemas' y derivarlos a escuelas especiales o prescribirles un tratamiento con un psicólogo o con un sicopedagogo. Esta respuesta se juxtapone con la anterior, que sigue vigente: a las medidas asistencialistas (comedor, becas, etc.) se agregan las sicopedagógicas. Nuevamente, la unidad de asistencia es el alumno individual. No se cuestiona el sistema educativo ni la propuesta pedagógica, que no recibe variaciones.

Los cambios globales y el avance de la lectura política de la problemática educativa, en términos de su potencial capacidad de democratización y de construcción del ciudadano, obligan a una nueva mirada sobre el problema de la calidad de la educación. A fines de los años 80 y en los 90 se afianza en la región la conciencia de la importancia del conocimiento (o sea de la educación) para el crecimiento y la competitividad⁵, por lo que resolver la exclusión pasa a ser una política que va más allá del campo de la pedagogía. Por su parte, el desarrollo de la investigación en el campo de la educación ha dejado ya evidencia clara de la segmentación que implica los circuitos de diferente calidad para diferentes poblaciones. El discurso predominante se centra ahora en un conjunto de "conceptos estelares" indiscutidos entre los cuales se destaca la idea fuerza de calidad-con-equidad. Esto, conjuntamente con el nuevo conocimiento sobre gestión y organización, y la centralidad que adquiere la escuela como institución, genera por primera vez una respuesta del sistema educativo que enfatiza de manera especial el nivel institucional. La escuela es la nueva unidad de cambio y la nueva palanca para la resolución de los problemas del sistema. El centro de las políticas está en conseguir que las escuelas se hagan cargo de un trabajo más autónomo, trabajen en equipos docentes, y diseñen para ello el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

5 Tuvo gran incidencia para ello la propuesta de CEPAL/UNESCO, en su libro conjunto *Industrialización en América Latina. Hacia un crecimiento sustantivo con equidad* (1991).

La ‘diferencia’ de los alumnos se resuelve con las políticas compensatorias que, si bien tienen como centro la escuela, no desconocen la importancia del profesor e incluyen como parte de su estrategia proyectos de ayuda al cuerpo docente involucrado. Siguen vigentes los comedores y los gabinetes sicolpedagógicos, pero por primera vez se cuestiona la organización escolar y los procedimientos de la enseñanza. Una parte importante de las estrategias de compensación se ocupa de poner al alcance de los maestros las herramientas profesionales adecuadas para enfrentar la enseñanza con éxito. Estas estrategias de política parecen aceptar la lógica impuesta por la dinámica del propio sistema educativo que ha generado circuitos diferenciales de segmentación. Compensar consiste en contrarrestar estos circuitos “dando más a quien tiene menos”.

De la eficacia y la mejora a la Mejora Eficaz de la Escuela

En paralelo con este proceso en la región, en el primer mundo también se plantearon problemas acerca de cómo mejorar las escuelas. El problema no tiene que ver tanto con la inclusión de los pobres, sino más bien con la sentida necesidad de *aggiornar*⁶ el sistema educativo para ponerlo a la altura de los cambios sociales, económicos y culturales que están ocurriendo en el conjunto de la sociedad. La reforma del Estado, que impulsa la idea de la descentralización, abre el espacio para que se haga responsable a las escuelas por sus resultados. La mirada institucional permite tomar conciencia de que, si bien todas las escuelas tienen mucho en común, algunas producen mejores resultados que otras. Son más efectivas. Es en este contexto que comienza a desarrollarse el interés por estudiar cómo son las escuelas que producen mejores resultados.

Dos movimientos se desarrollan casi en paralelo a finales de los 80, llamados de Eficacia Escolar⁷ (*Effective Schools*) y de Mejora de la Escuela⁸ (*School Improvement*). Ambos tenían en común entender que el centro del proceso educativo —y por lo tanto de su calidad— son la escuela y el docente.

6 Nota de edición: *Aggiornar* se utiliza para referirse a modernizarse.

7 Según Reynolds, estos primeros estudios surgen en los Estados Unidos y en el Reino Unido y más tarde en Israel y Holanda. Otros países que luego se incorporan son Suecia, Noruega, Australia, Nueva Zelanda, Hong Kong, Taiwán (Reynolds, 1996).

8 El Proyecto Internacional para la Mejora de la Escuela, coordinado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, se inicia en 1982 en catorce países y finaliza formalmente en 1996. Constituyó el eje del movimiento internacional para la Mejora de la Escuela (Reynolds, 1996).

Con pocas diferencias, ambos nacieron y se desarrollaron simultáneamente, pero el proceso de encontrar las relaciones entre ellos no ha estado exento de dificultades.

Las escuelas efectivas fueron definidas en un primer momento como aquellas en las que todos los alumnos aprenden lo que define el currículo como aprendizajes socialmente válidos. El objetivo de estos primeros estudios es identificar las escuelas eficaces, por lo que se centran en la institución educativa. Este movimiento reconoce dos olas de estudios, cuya diferencia está referida a los criterios de éxito escolar. La primera ola describe sólo las características de la escuela; la segunda mira el valor 'agregado', lo que redefine qué es una escuela efectiva. Las definiciones más aceptadas hoy se refieren como buena escuela aquella que es capaz de obtener porcentajes similares de logros educativos en los alumnos provenientes de distintos estratos sociales.

Como resultado de esto, el movimiento de escuelas efectivas instituye un conjunto de rasgos que las caracterizan. Entre los más salientes se encuentran:

- Liderazgo académico del director de la escuela, atento a la calidad de la enseñanza
- Altas expectativas de todos los profesores sobre las posibilidades de aprendizaje de todos los alumnos, concretadas en el logro, por lo menos, de los contenidos mínimos
- Atmósfera ordenada, segura y estimulante facilitadora de la enseñanza y el aprendizaje
- Énfasis en la adquisición de habilidades básicas
- Evaluación y seguimiento de los aprendizajes, utilizados para mejorar las propuestas
- Buen uso del tiempo en el aula
- Involucramiento de los padres
- Directores con experiencia como profesores
- Autonomía de la escuela para contratar a los profesores

Por su parte, el movimiento de Mejora de la Escuela (*School Improvement*) surge a partir del trabajo para desarrollar innovaciones escolares que mostraban la posibilidad de mejorar resultados educativos. Tiene por eso una vocación diferente al de escuelas efectivas, lo que produjo desentendimientos en sus orígenes. El núcleo de las controversias está en la diferencia del enfoque y de los objetivos primarios. Los estudios sobre escuelas eficaces trataban fundamentalmente de detectar y describir características. Por esto, los conocimientos generados por estas investigaciones necesitan adaptaciones antes de ser aplicables en el ámbito escolar. La meta principal era adquirir conocimientos y no generar programas de mejora.

El movimiento de mejora de la escuela basaba su interés en descubrir los procesos internos que producen este efecto. Por esto, el conocimiento sobre mejora en la escuela es práctico en cuanto a su origen y su utilización no se ata a rígidas normas metodológicas. Se centra en procesos e intenta descubrirlos mediante la descripción de casos. Pretende brindar a los agentes de cambio la instrumentación necesaria para llevar a cabo las mejoras.

Bert Creemers describe las diferentes fases por las que ha pasado la reflexión sobre este tema y comenta que el resultado final siempre ha sido una lista más o menos larga de factores asociados con el rendimiento académico del alumnado⁹. Los aportes de la primera línea de investigación, si bien válidos e interesantes, están más centrados en cómo son las mejores escuelas que en cómo se llega a serlo. Esta es la gran diferencia con el movimiento de *Mejora de la Escuela* que, desarrollado fundamentalmente por docentes y directivos, está dirigido a cambiar la realidad existente más que a estudiarla.

Ambos movimientos se han acercado a mediados de la década de los 90 conformando lo que se ha dado en llamar la Mejora de la Eficacia Escolar (*Effective School Improvement*, ESI). En este marco, entre 1998 y 2001 la Comisión Europea desarrolló un proyecto¹⁰, cuyo objetivo fue desarrollar un marco teórico comprensivo de ambas tendencias integrando otros elementos como la teoría del currículo, teoría del comportamiento, de la organización, el aprendizaje organizacional y teoría de la elección pública. A partir de un enfoque de integración teórica y contrastación empírica su objetivo fue desarrollar estrategias para el mejoramiento de la escuela que dieran como resultado escuelas efectivas que pudieran ser aplicadas a diferentes contextos de países.

La *Mejora de la Eficacia Escolar*, en la definición de Muñoz Repiso y otros, sería “un proceso de cambio sistemático y continuo de un centro docente para alcanzar determinadas metas educativas de una manera más eficaz, a través de la identificación, reformulación y optimización de los elementos fundamentales del centro y su interrelación, que es desarrollado desde el centro y apoyado

9 Muñoz Repiso y otros identifican a muchos autores en esta línea, por ejemplo, los “cinco factores de Rutter et al. (1979), las listas elaboradas como resultado de investigaciones como las de Reynolds (1982) y Mortimore et al. (1988) en Inglaterra o Teddlie y Stringfield (1993) en Estados Unidos, o las listas surgidas de revisiones de trabajos como los realizados por Levine y Lezotte (1990), la *American Association of School Administrators* (1992), Scheerens (1992), Reynolds et al. (1994), Sammon Hillman y Mortimore (1995) o Townsend (1997). En los últimos años se ha intentado superar el mero listado de factores para proponer modelos comprensivos de eficacia. En esa línea se encuentran los modelos de Scheerens (1992), que pone el acento en la escuela, y de Creemers (1994), en el que el aula ha ganado protagonismo.” (Muñoz Repiso y otros, 2001, p. 69)

10 El proyecto, llamado “*Capacity for Change and Adaptation in the Case of School Effective Improvement (ESI)*”, está coordinado por Bert Creemers en el marco del *Groningen Institute for Educational Research (GION)* de Holanda. En su primera fase (1998-2001), incluyó ocho países (Bélgica francófona, Finlandia, Inglaterra, Holanda, Grecia, Italia, Portugal y España) y abarcó treinta y un casos en el estudio empírico.

desde el exterior, con la implicación de la mayoría de los agentes que forman parte de la comunidad educativa” (Muñoz-Repiso et al., 2001:71).

Principales representantes de esta nueva corriente, como Scheerens y Creemers han avanzado en la comprensión del problema del cambio y la mejora de la escuela incluyendo otras perspectivas. Scheerens, por ejemplo, se centra en la importancia que tienen tres principios fundamentales para asegurar la eficacia de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el ámbito escolar: la estructuración clara de las actividades de enseñanza y de aprendizaje, el fomento sistemático del aprendizaje institucional mediante instrumentos tales como la evaluación y la retroalimentación, y la búsqueda del consenso y de la cohesión acerca de los fines y los valores básicos de la escuela (Scheerens, 1996).

En un artículo posterior, Creemers combina tres cuestiones importantes en educación: la eficacia educativa, la mejora educativa y las escuelas como organizaciones que aprenden. El autor centra su atención en la relación entre la eficacia y la mejora educativa partiendo de una definición de las escuelas como organizaciones que aprenden, para poder definir con más precisión qué son dichas organizaciones. Plantea que el término “organizaciones que aprenden” en educación significa que esas organizaciones buscan la educación efectiva y/o la mejora para lograr eficacia, tratando de salvar la distancia entre teoría y práctica, así como de aumentar su capacidad de transformarse y de abordar cambios de forma continua. (Creemers, 2001)

La profundización de estos marcos conceptuales ha tenido desarrollos en dos direcciones. Por un lado, para que una escuela pueda llegar al estadio de ‘organización que aprende’ debe recorrer un largo camino de mejoramiento, proceso en el cual tendrá que ir modificando no sólo sus prácticas y su organización, sino también la manera como se define y el lugar donde se coloca la innovación y el mejoramiento dentro de su vida cotidiana. En relación con la manera en que se procesa el cambio, José Gairín (1999) reconoce en las escuelas los siguientes tres estadios de desarrollo institucional:

- *La organización como marco/estructura del programa de intervención.*

En el primer estadio se asigna un papel secundario a la organización. Lo importante es la innovación que se intenta llevar a cabo para el cual la organización de la escuela es la que puede facilitar o no el desarrollo de la innovación. El papel asignado a la organización es subsidiario y fácilmente sustituible lo que quiere decir que si la mejora se deja de lado la organización de la escuela no tendría necesariamente por qué resentirse.

La organización de la escuela sólo es soporte para la innovación proporcionando los espacios, tiempos, normativa, recursos humanos u otros requerimientos

- *La organización como contexto de intervención.*

El segundo estadio implica una posición activa por parte de las organizaciones. No sólo se trata de tener proyectos, como en el caso anterior, sino de que esos proyectos hayan sido asumidos por todos y en su realización se sientan implicados. Puede tratarse del Proyecto Educativo Institucional de la escuela, o de proyectos que tengan origen en las autoridades, pero que hayan sido apropiados por el conjunto del equipo docente. Este compromiso exige una toma de conciencia colectiva que obliga a reflejar compromisos más allá del espacio aula o de la acción individual del profesor.

- *La organización que aprende.*

Un tercer estadio es el caso de una escuela que en su momento se planteó hacer efectivos ciertos cambios, lo reflejó en el proyecto educativo y en el proyecto curricular y durante años ha ido desarrollando actuaciones en esa línea. Más allá de la existencia y la realización de proyectos, existe un compromiso de la organización de institucionalizar los cambios que progresivamente se va planteando. La organización es soporte y contexto de intervención, pero más allá de ello, se ve afectada y cambia por la necesidad de institucionalizar las buenas prácticas que va aprendiendo con la implementación de la innovación. Aprende de su propia experiencia. Para esto se deben desarrollar un claro compromiso político con el cambio e incorporar nuevas prácticas, por ejemplo, mecanismos de autoevaluación institucional.

Como puede verse, hoy se coincide en la idea de que el mejoramiento de las escuelas es un proceso de largo plazo, que tiene una serie de singularidades y que, si bien tiene como objetivo general la calidad de la educación, no por ello se impone por sí mismo. Más bien, se necesita más conocimiento y propuestas más claras para lograrlo a nivel de todas las escuelas.

La otra línea de profundización a partir del marco de las escuelas eficaces se orienta a una mirada más amplia del problema del mejoramiento de la efectividad de la escuela debido a que los avances de la investigación dejan en claro la importancia de la idea de la escuela como parte de un sistema escolar global. La eficacia escolar generalizada no será posible atribuyendo sólo la responsabilidad

total por este proceso a la escuela. La escuela forma parte de un sistema complejo en el cual todas las instancias tienen participación en la responsabilidad por los cambios. Además de saber qué debe hacerse dentro de la escuela para que ésta cambie, interesa entonces conocer qué papel juega el contexto exterior a la escuela en sus posibilidades de mejora.

Como resultado de esta nueva mirada dentro del proyecto original *Effective School Improvement Project*, Bert Creemers desarrolló un nuevo proyecto llamado Marco de Trabajo para el Mejoramiento Efectivo de la Escuela (*A Framework for Effective School Improvement*) que se deriva del trabajo anterior en el campo de la efectividad de la escuela y del mejoramiento escolar. El trabajo inicial se basó en un análisis de un conjunto de teorías y en un análisis adicional de estudios de caso en el campo del mejoramiento de la escuela. Se realizó una revisión después de la confrontación analítica del marco inicial con proyectos de mejoramiento exitosos. Las conferencias en países que juntaron grupos de investigadores, docentes en la práctica y tomadores de decisiones contribuyeron también a una versión más revisada el marco.

Esto agrega un nuevo nivel de análisis a la reflexión sobre la efectividad de la escuela, llamado instancia central (o nacional) o contexto, presente también en América Latina según lo atestigua el trabajo de Murillo que reúne la investigación sobre el tema hecha en el área iberoamericana tomando en cuenta cuatro niveles de análisis: alumno, aula, escuela y sistema educativo. (Murillo, 2007).

Se parte de la idea de que el sistema escolar es una organización compleja donde se pueden reconocer instancias que van —de lo micro a lo macro— desde el aula, la institución, y los estamentos intermedios, hasta la conducción federal o nacional. La dinámica de este sistema se estructura desde un modelo (algunos autores lo denominan paradigma) clásico de lo que podría denominarse el *know-how* educativo o la “tecnología básica de producción de educación”. Este *know-how* central se puede representar como el triángulo didáctico, haciendo referencia a sus tres componentes: el conocimiento que se transmite, el alumno o el proceso de aprendizaje, y el profesor o el proceso de enseñanza.

Coincidentemente, los últimos trabajos de Fullan abren esta perspectiva cuando plantea lo que llama “la solución tri-nivel”. Dice Fullan: “Es cada vez más claro que el mejoramiento sostenido de la escuela requiere una solución sistémica, que al mismo tiempo sea práctica y efectiva en gran escala. En mi opinión, esta solución está a nuestro alcance: es lo que llamo la solución tri-nivel. La solución tri-nivel se focaliza en la transformación total del sistema a través de acciones conscientes, deliberadas, reflexivas, el Estado en tres niveles de construcción de institucionalidad dentro del marco de

la responsabilidad (*accountability*). La escuela/comunidad es el primero de estos niveles; el distrito o la región es el nivel del medio; y el centro o el nivel de la política es el tercero. La construcción de institucionalidad se define como acciones que llevan al incremento del poder colectivo de un grupo para mejorar el logro de los estudiantes, especialmente elevando el nivel y cerrando la brecha entre ellos. La construcción de institucionalidad sinergiza tres cosas: nuevas habilidades y disposiciones; recursos mejorados y focalizados; motivación nueva y compromiso enfocado. Se puede pensar en la construcción de institucionalidad en cualquiera de los subniveles, pero acá estoy enfatizando la capacidad general de tres-niveles del sistema.” (Fullan, 2005)

Otro avance interesante en el sentido de la actitud proactiva necesaria desde el gobierno central para lograr el mejoramiento generalizado de la calidad de todas las escuelas es el Proyecto SEAP (*School Effectiveness and Assistance Program*), del Departamento de Educación de Louisiana (*Louisiana Department of Education's-LDE*) iniciado a mediados de los 90. (Reynolds y Teddlie, 1999)

El interés del gobierno estadual fue hacerse responsable del mejoramiento de las escuelas y re-inventar para ello su relación con las autoridades distritales (*Local Education Authorities-LEAs*) y con las escuelas, desplazándose desde un rol regulatorio hacia uno de servicio y orientación, para lo cual debió encarar una total reorganización. Aunque hay numerosos ejemplos de integración de indicadores de funcionamiento de escuelas, efectividad de la escuela y esfuerzos de mejoramiento de las escuelas, SEAP es el primer programa de gran amplitud que se implementa, ya que abarca todas las escuelas del Estado.

El cambio fundamental ha implicado una reforma sistémica en que el estado de Louisiana monitorea los resultados de la educación y provee los recursos y servicios necesarios para el apoyo del mejoramiento escolar. El programa (SEAP) abarca acciones de investigación, de práctica, y de fijación de políticas acordes, ya que es un esfuerzo por integrar actividades asociadas con tres temas de investigación y coordinarlas en un programa general que abarca todas las escuelas del Estado. Los tres grandes ámbitos en que se divide son:

1. La medición de la efectividad de cerca de 1.500 escuelas públicas usando indicadores de logro y otros indicadores de resultados (SEAP-I, componente de indicadores de las escuelas);
2. La evaluación intensa de la efectividad de algunas escuelas seleccionadas (12 en 1996-97, 60 en 1997-98) usando una amplia variedad de datos sobre el proceso y

- el producto recogidos a través de visitas *in-situ* de las escuelas, focalizadas en SEAP, y a través de las propias evaluaciones de las escuelas surgidas de sus necesidades (SEAP-II, componente de efectividad de la escuela);
3. El inicio de esfuerzos de mejoramiento de la escuela en algunas de las seleccionadas (SEAP-III, componente de mejoramiento de la escuela), sobre la base de los hallazgos del SEAP-II.

La influencia del contexto nacional sobre el Mejoramiento Efectivo de las Escuelas (MEE)

Como se ha visto, desde hace un tiempo (aunque no tan largo) la perspectiva macro se ha integrado a los análisis de la eficacia escolar. He-chuan Sun¹¹ analiza específicamente la relación entre el contexto de afuera de la escuela y la eficacia. Define el contexto como “todos los niveles de un sistema educativo por encima del nivel de la organización de la escuela” (He-chuan, 2003:4) y restringe su contenido a lo que se refiere al sistema educativo dejando de lado la influencia de los padres y de los pares y la influencia del nivel socioeconómico, aunque reconoce su importancia y que pueden considerarse una dimensión del contexto. El marco teórico se coloca dentro de las teorías sistémicas complejas¹², lo que significa el reconocimiento de que los factores de más arriba pueden influenciar a los de más abajo de manera directa o indirecta, y que dentro del sistema educativo la calidad de un cierto nivel puede facilitar o degradar la calidad del nivel inferior. En este marco, el logro de los alumnos es el resultado de todos los niveles combinados.

A partir de la recorrida por la bibliografía sobre el tema, He-chuan identifica tres factores contextuales principales que pueden fomentar u obstaculizar el mejoramiento de la efectividad de la escuela (Reezigt, ed, 2001, citado por He-chuan):

- Los fines de la educación¹³
- La presión para mejorar, que puede ser dada por mecanismos de mercado, evaluación

11 Su tesis de PhD realizada en la Universidad de Groningen y dirigida por B. Creemers en el marco del proyecto “*Effective School Improvement (ESI)*” ha sido tomada de base para el desarrollo que continúa.

12 *Nested theories*.

13 Fullan coincide en este planteo cuando señala la necesidad de un nuevo ‘*moral purpose*’ (Fullan, 1993).

externa y *accountability*, la participación de la sociedad en el cambio social y educativo.

- Los recursos para mejorar, la autonomía que se da a la escuela, los recursos financieros como becas o subsidios, buenas condiciones cotidianas de trabajo para los profesores y las escuelas, apoyo local.

El autor analiza la bibliografía buscando un marco teórico que permita ver las relaciones (positivas o negativas) entre los factores de contexto y los programas de mejoramiento de la escuela y resume en los siguientes diez factores la influencia del contexto nacional en las escuelas para ayudar u obstaculizar su mejoramiento:

En relación con la fijación de fines

1. Existencia de objetivos nacionales en términos de logros de los alumnos
2. Existencia de objetivos nacionales en términos de mejoramiento de la escuela (ME)

En relación con la presión para cambiar

3. Fuerte dirección asistida (*steering*) y empoderamiento sobre la Mejora de la Eficacia Escolar (MEE)
4. Evaluación externa y agentes externos
5. Introducción de mecanismos de mercado
6. Responsabilidad frente a la sociedad

En relación con el apoyo para el cambio

7. Apoyo material para MEE: tiempo, recursos y personal
8. Apoyo local para MEE
9. Oferta de autonomía a las escuelas
10. Generación una cultura de apoyo a la MEE

Este estudio consistió en el análisis del comportamiento de estos diez factores en 31 casos de los ocho países estudiados. Los resultados son los siguientes.

1. Objetivos nacionales en términos de logros de los alumnos

Todos los países estudiados tienen escritos objetivos y metas de aprendizaje en el currículo nacional o en los lineamientos curriculares. La diferencia es que algunos de ellos tienen “prolongaciones”

hacia la práctica y otros no. Según la evidencia, la parte más activa de estos objetivos es la que está en los libros de texto. Algunos países tienen política de libertad de libros de texto y otros (Grecia) se manejan con texto único, pero en todo caso los editores tienen que tener muy en cuenta los lineamientos nacionales si pretenden que sus libros sean comprados.

El estudio revela que no influyen en el mejoramiento de la escuela los objetivos nacionales, sino los *puntos más específicos académicos para cada materia establecidos a nivel nacional*. Pero para que esto tenga efecto debe estar respaldado por un sistema nacional de exámenes, la evaluación externa (sistema de inspección), sistemas de *feedback* y refuerzos (monitoreo, premios y sanciones¹⁴).

2. Objetivos nacionales en términos de mejoramiento de la escuela (ME)

Hay cuatro estrategias comunes usadas por los gobiernos centrales para dejar en claro cuál deberá ser la dirección del cambio: la existencia de reformas educativas generales o reformas curriculares generales; los planes de mejoramiento de las escuelas (o Programas de autoevaluación) la focalización en alfabetización, matemática y enseñanza de la ciencia y la estimulación a las escuelas para que participen en programas de mejoramiento, en el país o en el extranjero.

Reformas educativas. En las últimas dos décadas una estrategia común es la legalización de reformas educativas generales o de reformas generales del currículo nacional. “Esta estrategia común muestra que el mejoramiento efectivo de las escuelas requiere de una nueva batería de control central y de medidas de intervención centrales. Cuando se confronta a las escuelas con nuevas leyes o nuevos estándares que se supone que tienen que lograr, necesitan luchar para cumplirlos. La credibilidad de los programas de reforma, los recursos disponibles para su implementación (tiempo, apoyo financiero y recursos humanos y, más importante, una completa estructura fuerte y sistémica para dirigir, dar poder, monitorear, evaluar y reforzar la implementación de las reformas) son, sin ninguna duda, pasos complementarios para lograr los objetivos de mejoramiento de las escuelas” (He-chuan, 2003:102).

Plan de mejoramiento de las escuelas o Programa de autoevaluación de la escuela. Otra estrategia común es la existencia de planes que dejen en claro que es la escuela, como totalidad, la que debe embarcarse en un proceso de aprendizaje organizacional a través de instrumentos tales como la ampliación de las comunicaciones internas y nuevos modos de toma de decisiones que deriven en un Proyecto Institucional que suponga un Plan de Mejoramiento de la Escuela.

14 Las sanciones solo son claras y generalizadas en UK.

Focalización en alfabetización, matemática y enseñanza de la ciencia. Dentro de las propuestas curriculares, se toman algunos temas como prioritarios. Los más generalizados en todos los países fue la focalización en alfabetización, matemática y enseñanza de la ciencia.

Aliento a las escuelas para que participen en programas de mejoramiento, en el país o en el extranjero. En todos los países se encuentra la situación de que las escuelas participan de programas europeos o de participación y colaboración con otros países.

Además de las estrategias comunes, cada país tiene urgencias o prioridades propias que se manifiestan en estrategias específicas, tales como prevención de la deserción temprana (Bélgica y Portugal), educación de los inmigrantes (Grecia y Portugal), aliento a los estudiantes para que tomen física (Finlandia), mejoramiento del logro de los alumnos de minorías étnicas (Holanda), o problemas que mejoren el clima escolar (disciplina, deberes, asistencia) (Inglaterra).

3. Fuerte dirección asistida (*steering*) y empoderamiento referido al mejoramiento de la eficacia escolar (MEE)

Un papel importante del gobierno central o regional es dar dirección y generar presión a la escuela para que pueda mejorar a través de intervenciones centrales e iniciar de manera directa o indirecta programas MEE. Si bien todos los países generan programas en esta dirección, varía mucho el tipo de presión. La presión mayor es evidente en los diez casos ingleses y las más débiles en Grecia y Bélgica. La dirección se da básicamente desde el espacio legal, con nuevas leyes que las escuelas reconocen como necesarias de ser cumplidas¹⁵.

La atención a las escuelas implica también estrategias de empoderamiento para la realización de programas de mejoramiento. Algunas de estas estrategias fueron la publicación de una selección de programas con buenos resultados (España), la existencia de League Tables¹⁶ (Inglaterra), la entrega de premios a los profesores más destacados difundiendo sus resultados a través de los medios de comunicación. Otro procedimiento fue ayudar a que las escuelas se apropiaran de los programas de mejoramiento y también ofrecerles la propiedad del programa que cada una había generado. Todos estos elementos combinados fueron fuertes acicates para que las escuelas mejoraran.

15 En Inglaterra desde hace unos años se ha incrementado la presión por los cambios a través de mayor control e intervención de la instancia central, mayor exigencia de responsabilidad de resultados aplicados en todos los niveles en las inspecciones de la OFSTED, listas de logros, pago diferencial por resultados, lo que ha elevado el nivel de estrés de las escuelas.

16 Estas listas publican el listado jerarquizado de los operativos de evaluación de logros de los alumnos.

4. Evaluación externa y agentes externos

La mirada externa es uno de los factores de mayor importancia para el avance del mejoramiento eficiente de la escuela. Los procedimientos relativos a este punto son, por un lado la existencia de evaluación externa, y por el otro la influencia de los agentes externos en el mejoramiento de la escuela.

Un tema de crucial importancia es el rol que juegan los agentes externos a la escuela, que pueden ser de tres tipos. El primer tipo se describe como vital (“imprescindible”) durante todo el proceso de mejoramiento. El agente externo actúa como una fuerza directiva, iniciadora o conductora del proceso. La capacidad de intervención se construye a partir de un diagnóstico con actualización frecuente, mucha evaluación y devolución a los maestros sobre los resultados de los alumnos, observación frecuente de la enseñanza en la clase, oferta de atención especial para los alumnos en riesgo, etc. Mientras ellos estén a cargo del proyecto, éste continuará. Este tipo de rol parece ser más pertinente para los sistemas altamente centralizados (Grecia).

El segundo tipo de rol es cuando el agente externo es considerado “importante”. Estos agentes proveen métodos, medios, oportunidades y un enfoque sistemático para las escuelas y los profesores para que interactúen entre sí para el desarrollo profesional. El tercer tipo de rol de agente externo se describe como “poco importante” para el proceso, y hasta pueden ser rechazados. En Portugal los agentes externos fueron ‘no bienvenidos’ y en Finlandia los consideraron “no tan importantes como los agentes internos del cambio”.

Los agentes externos no son los inspectores nacionales, sino personal profesional de apoyo a los proyectos de mejoramiento. La influencia de los Inspectores¹⁷ fue a menudo de ‘gatillo’, detectando los problemas en su momento inicial, así como una fuerte influencia de dirección y de focalización en el estadio de planificación del mejoramiento. La estrategia de utilizar agentes externos para el cambio no está exenta de problemas. El problema principal es la apropiación del plan de mejoramiento y las expectativas de la escuela acerca de los agentes externos.

Hubo bastantes casos en los que “cuando el proyecto terminó todo volvió a ser como era antes” (He-chuan, 2003:106). Sólo si la apropiación se transfiere del agente externo a la escuela, los resultados pueden durar más tiempo. Lo que aparece es que la presión fuerte de agente externo

17 Hay que tener en cuenta que el modelo de inspección de estos países es diferente al que se utiliza en América Latina. Son equipos de inspección que visitan las escuelas cada cuatro o seis años y las evalúan a partir de una autoevaluación hecha sobre la base de indicadores previamente acordados. La inspección deja un informe de situación con una propuesta de lo que debe ser mejorado que sirve de base para el plan de mejoramiento de la escuela.

puede lograr efectividad durante un tiempo, pero es de vital importancia ayudar a las escuelas a que se apropien gradualmente del MEE ayudándolas a que desarrollen su capacidad para gestionar el cambio. Aparte de esto, no se puede ignorar el diseño mismo del programa, el tiempo disponible y la calidad del asesoramiento y la de los agentes externos.

5. Introducción de mecanismos de mercado

Una tendencia discutida es la influencia de la introducción de mecanismos de libre elección de la escuela. Estos mecanismos de mercado requieren evaluaciones externas, que se provea de información comparable, y retroalimentación, mecanismos no existen de manera generalizada, aunque sí hay información escrita (por Internet o por los medios nacionales) u oral (la reputación local de la escuela, o información boca-a-boca). Sólo Inglaterra los provee (*League Tables*) y esta información no existe ni en Grecia, Portugal o España. En el resto hay informes en Internet como el currículo, el informe anual de la escuela, logros de los alumnos, etc., pero éstos no evidencian el valor agregado ni en los medios ni en Internet. La influencia de estos mecanismos no aparece como importante, pero se destacan sus consecuencias en relación con la equidad o sea el refuerzo de la división entre escuelas de la elite y de los sectores populares¹⁸.

6. Responsabilidad (*accountability*) frente a la sociedad

Este es un tema que sólo tiene importancia en UK. En Bélgica y Portugal no existe tal palabra en el idioma y en los restantes países no es un tema de importancia. De todas formas, se destaca que en cinco países existe el Informe Anual de la Escuela a los padres. Los ingleses tienen por lo menos siete mecanismos de este tipo (además del Informe anual, los informes de la Inspección, la *League Table*, etc.).

7. Apoyo material para MEE (tiempo, recursos y personal)

En este punto se analizaron los siguientes seis indicadores: tiempo asignado a los programas MEE; apoyo financiero para las escuelas, los estudiantes y los programas MEE; apoyo de recursos humanos para MEE; apoyo concreto y apoyo moral; apoyo de la Comunidad Europea (aunque no sea estrictamente para MEE); influencia de la falta de apoyo en recursos financieros y humanos.

Trabajar con la escuela para mejorarla lleva tiempo y no siempre las estrategias centrales lo tienen en cuenta. En seis países se registró como problema la mención de la falta de tiempo para el programa o

18 En Holanda, el sistema de elección ha dado como resultado escuelas 'negras' y 'blancas' en las grandes ciudades.

para el desarrollo profesional de los profesores. La necesidad de más tiempo se refiere a que el cambio requiere tiempo para planificación y preparación, para entrenamiento de los profesores antes del proyecto, para que se aprueben los proyectos de mejoramiento, de financiamiento, de equipamiento, de espacio; para el cambio de los procesos, para observación, para implementación y para reflexión. El factor tiempo parece ser muchas veces desestimado.

Mejorar la escuela supone también una inversión adicional. Todos los gobiernos centrales proveyeron de apoyo financiero a las escuelas particularmente en el sector público. El mecanismo fue que el dinero llegara directo a la escuela o a veces vía las autoridades regionales (LEA) o el agente externo. En general, el financiamiento va a la escuela, pero no directamente a los profesores.

Es interesante la división que se hace en el estudio sobre apoyo concreto y apoyo moral. El *apoyo concreto* se refiere a dar oportunidad a las escuelas para que participen en programas de mejoramiento, establecer redes para que participen en un lenguaje común sobre mejoramiento de la escuela, proveer evaluación, retroalimentación y datos en 'grupos de familias de escuelas', proveer capacitación y consejo práctico, asesorar al plantel en la definición de objetivos, apoyar a los profesores con materiales, cursos y trabajando junto con los maestros.

En relación con el *apoyo moral* se describe que el grado en que éste existe es variable, pero está presente en los ocho países, aunque es más visible en Inglaterra y España. Algunas estrategias son, por ejemplo, la creación de una atmósfera de 'se puede', elevar la moral y las aspiraciones, alentar MEE desde los mandos nacionales, provocar la visita de las máximas autoridades a las escuelas MEE, escribir cartas de felicitación y reconocimiento, agasajar con un pequeño té o *lunch* a los profesores después de una reunión de OFSTED para celebrar el éxito, alentar el involucramiento de los padres y de la comunidad, generar premios nacionales en los medios.

En Inglaterra, donde la presión formal por esto es mayor, se reporta efectos negativos de demasiada presión, demasiadas iniciativas, un gobierno que da poco apoyo —incluyendo a las LEA— falta de recursos financieros del gobierno central y local para los edificios de escuelas y fondos insuficientes para cubrir el MEE. A veces también se reporta en otros países que los recursos no son los mismos para todas las escuelas.

Otro tema que complica es la inestabilidad de profesores y alumnos, que tiene influencia negativa en MEE. La frecuencia de transferencia de los docentes (rotación) y el poco tiempo que los docentes están en la escuela no les permiten (en Grecia) desarrollar un espíritu de colaboración, y de fines y visión compartida.

8. Apoyo local para MEE

Según la organización administrativa de los países, existe más o menos apoyo local. La mínima influencia es cuando en el ámbito local sólo se da un rol informativo y existe un tímido apoyo local de entidades no educativas¹⁹.

En los países más descentralizados las LEA tienen un rol importante fundamentalmente porque sostienen fuertemente el proyecto. También las municipalidades apoyan de manera clara y concreta. Tienen un rol fundamental porque inician y guían el proceso; dan a los maestros apoyo en contenidos y estrategias de enseñanza para el mejoramiento del currículo; organizan reuniones locales de orientación que permiten estudiar los contenidos de los programas (*syllabus*) a desarrollar, planificar las unidades didácticas y el intercambio de experiencias de los profesores de toda la región.

La autoridad educativa local puede ejercer presión (monitorear, dar datos de la evaluación para construir datos comparables dentro de la 'familia de escuelas') o apoyo (financiamiento, ofrecer acceso a las escuelas a los programas de mejoramiento) dentro de su distrito o área. Los ingleses tienen tres estrategias combinadas que parecen efectivas: ayuda específica (por ejemplo, *expertise* específica de personal asesor, auditoría de la gestión); redes (establecen redes de escuelas y docentes para compartir buenas prácticas, explorar ideas y darse apoyo mutuo y comparaciones que ayuden); y dar oportunidades para integrarse a proyectos específicos de mejoramiento.

"En resumen, la actitud de la autoridad local frente al EMM es sumamente importante. El gobierno central puede dar dirección y visión, pero las autoridades locales educativas y las organizaciones locales pueden dar ayuda mucho más directa (por ejemplo respecto de la construcción de la visión o de la fijación de objetivos), concreta (financiamiento, planeamiento estratégico, aseguramiento de la calidad, orientaciones de investigación) y oportuna para el mejoramiento de las escuelas." (He-chuan, 2003:116)

9. Autonomía de las escuelas

El tema de la autonomía de la escuela es muy complejo, pero se destacan dos factores que parecen tener importancia: autonomía en la política del personal como capacidad de reclutar y despedir docentes y autonomía en la selección del director de la escuela.

19 Por ejemplo, puede haber colaboración de agencias como Bomberos para cursos de capacitación.

El estudio muestra que el impacto de poder reclutar y despedir al personal docente es crucial para el éxito del MEE. Cuando la escuela no tiene autonomía para manejar el ingreso y egreso del profesor, “los docentes tienen plena conciencia de que en el nivel de la escuela existen todas las facilidades para la implementación del nuevo currículo, pero se sienten totalmente libres de implementarlo o no” y “no existe control o evaluación” (He-chuan, pág.189).

Incidan también otras condiciones de trabajo tales como el tiempo que se debe esperar para la titularidad, la rotación, el inicio de la carrera en las escuelas más difíciles, etc. En términos generales, las escuelas públicas no tienen autonomía para nombrar y despedir a los profesores. (excepto Inglaterra y Holanda).

El manejo general de las condiciones de trabajo sólo es efectivo en el marco de un modelo de gestión interna de la escuela que oriente y dirija claramente al profesor. Los estudios sobre escuelas efectivas demuestran de manera consistente que las evaluaciones frecuentes están asociadas con mejores rendimientos; además de que el mejoramiento efectivo de las escuelas requiere cooperación, observación de clases, *accountability* de la escuela y responsabilidad de los docentes. Las teorías del aprendizaje institucional enfatizan también la importancia de los mecanismos de evaluación y retroalimentación en el cambio de conducta.

El estudio demuestra además que es necesario un balance entre demasiada o muy poca autonomía de la escuela. Los casos de Bélgica, Italia, Holanda y Portugal sirven como ilustración de que demasiada autonomía de las escuelas y/o de los docentes (en evaluaciones externas, en testear los logros de los alumnos, en llevar adelante proyectos de innovación) puede obstaculizar el MEE. El caso de Dinamarca muestra que mucha autonomía de la escuela en la aplicación de pruebas también daña el proceso de mejoramiento. Por el contrario, el caso de Grecia demuestra que demasiada poca autonomía de la escuela (en la toma de decisiones cotidianas, en el currículo, los tiempos, y el empleo docente) también dificultan el MEE.

La pregunta es entonces ¿qué debe controlarse centralmente y qué tipo de autonomía debe ofrecerse a las escuelas? El balance parecería estar en que los objetivos, estándares y los criterios de la evaluación nacional se controlan centralmente mientras que los medios, el personal y el poder de decisión para lograr las metas están en manos de la escuela.

10. Generar una cultura de apoyo para MEE

Además de los aspectos materiales como el tiempo, los recursos y los aportes de personal que se acercan a las escuelas para que éstas mejoren son vitales los procedimientos para dar una

entidad real a los cambios. Una modalidad es, por ejemplo, que se firmen contratos de mejoramiento de la escuela con el agente externo para lo cual se pide en general alto consenso de todo el personal²⁰.

El análisis de los casos estudiados ha encontrado el uso de medidas suaves y fuertes para cambiar la cultura. Las suaves (de refuerzo positivo) son por ejemplo el uso de retribuciones, la creación de nuevas imágenes de “héroes” nacionales (‘Super-docentes’ o docentes excepcionales); la publicación jerarquizada de los resultados excelencia de las escuelas en listados (*League Tables*); o el pago de los profesores de acuerdo con el logro de los alumnos. Las duras (sanciones) son castigos; denuncias (“*naming and shaming*”); aplicación estricta de la responsabilidad (*accountability*) de la escuela y hasta cierre de las escuelas que fracasan.

Un tema de singular interés es la importancia del uso de datos/información para cambiar una cultura. El objetivo es llegar a usar información a todo nivel (nacional, de la escuela, del aula y del estudiante) y llegar a que el uso de información sea un hecho cotidiano a todos los niveles. En todos los países se valora mucho la información provista por las instancias superiores y la posibilidad del trabajo en redes para compartir información.

La importancia de los datos y del intercambio de la información para alterar una cultura fue ya señalado por Fullan que establece que cuando los datos sobre el desempeño de la escuela están disponibles y cuando las culturas colaborativas examinan estos datos para emprender cambios basados en la información, es más claro darse cuenta si lo están haciendo bien o no. Si aumenta la cooperación y la organización, se acerca aún más a una organización que aprende, sobre todo si se trabaja sobre “información generada sobre bases comunes”. (Fullan, 1993)

El resumen es que ninguno de estos factores tiene influencia aisladamente, sino que más bien debe pensarse en una influencia de tipo “multi-factor interactivo”. De manera consistente con otras investigaciones (Aguerrondo, 2001), hay tres estrategias MEE que sobresalen:

- la fijación de objetivos nacionales con el sostén de un sistema total que incluya el monitoreo de la implementación, evaluación externa, retroalimentación y refuerzos (premios y castigos);
- un buen balance entre presión y apoyo
- una mezcla balanceada entre autonomía-responsabilidad

20 Debe participar por lo menos 2/3 del personal y estar de acuerdo en llevarlo a cabo.

Además, el balance entre demasiada presión-poca presión; demasiado apoyo-poco apoyo, demasiada autonomía-poca autonomía, demasiada intervención externa-poca intervención externa merece también atención.

Las implicancias de la investigación sobre la influencia del contexto en la efectividad de las escuelas para el desarrollo profesional de los docentes

Las evidentes dificultades para concretar los necesarios cambios en los sistemas educativos han centrado la mirada desde hace algún tiempo en un actor clave en este proceso: los enseñantes. Los sistemas educativos son sistemas personal-intensivos, o sea, operaciones centradas en la relación humana. Como se trata de organizaciones masivas, los profesores son grupos cuantitativamente importantes. Es claro que los profesores no son culpables de los problemas de la educación actual, ni son o pueden ser los actores singulares del mejoramiento de la educación. Pero, indudablemente, son actores que tienen un rol central que jugar y ese rol depende del mayor o menor grado de que se sientan, ejerzan y sean reconocidos como profesionales de la educación. (Ávalos y Nordenflycht, 1999)

Tanto la abundante bibliografía como la experiencia de funcionarios y políticos involucrados en estos temas coinciden en reconocer que los esfuerzos realizados para mejorar los resultados muestran que el tema es complejo, pero que un primer piso puede establecerse a partir de mecanismos institucionales generales que resguarden logros mínimos para los alumnos (Womann, 2001). Estos mecanismos son resorte del gobierno central y entre ellos se encuentran por ejemplo los procesos que controlan lo que los alumnos aprenden (exámenes nacionales) o las estrategias que velan por la calidad de los profesores así como las que alientan y facilitan el proceso de desarrollo profesional de quienes enseñan.

Por todo lo que se ha planteado más arriba, para que los profesores sean reconocidos como profesionales de la educación, es necesario un largo proceso en el cual todos los actores involucrados (además de los mismos docentes) tengan nuevas actuaciones y nuevas responsabilidades. A la luz de los hallazgos de las investigaciones referidas al impacto de las medidas del contexto sobre el mejoramiento de la escuela, se pueden determinar posibles estrategias de la instancia central que proporcionen las oportunidades y los medios para el desarrollo profesional del cuerpo docente. Algunas posibilidades son las siguientes.

Mejorar la manera en que se fija y comunica la dirección del cambio

La gran mayoría de los países de América Latina han pasado o están pasando procesos de reforma educativa. Una de las opiniones que más se escuchan es que “la reforma no tiene en cuenta a los docentes” o que “la reforma no llega a las aulas”. Independientemente del sustento empírico real que tengan estas afirmaciones, lo que denotan es que una buena mayoría de los nuevos objetivos no alcanzan a permear las capas superiores de decisores y no llegan al público, y quizás tampoco a las escuelas.

Una de las dificultades generales, que formó parte de las reflexiones del estudio reseñado más arriba, fue que es común que estas reformas sean sólo instrumentos normativos como leyes o decretos cuya dimensión concreta está faltando. El desarrollo profesional de docente supone su responsabilidad para el logro de mejores resultados, pero la realidad de encontrarse dentro de un sistema educativo en el cual se desempeña supone que para que esto se logre masivamente se requieren líneas claras de dirección que operacionalicen las declaraciones que figuran en las leyes.

En el caso de la formación de profesores, en el conjunto de la región latinoamericana, es poco común que los contenidos de la formación inicial comuniquen y discutan la política educativa en curso. Los espacios del currículo que se refieren a la formación sobre política educativa están asociados también con temas de administración de la educación y se refieren más bien a las políticas pasadas que han dado forma a la educación en cada país. Por su parte, las ofertas de formación en servicio se ocupan poco de la discusión más general y se agotan en temas de formación pedagógica o de enseñanza de los nuevos contenidos en cada área disciplinar, incluso muchas veces sin tener en cuenta ni siquiera lo que se modifica en la organización del sistema o de la escuela o lo que se incorpora en el nuevo currículo.

Podría ser que una parte fuerte del preconceito de que las reformas olvidan a los docentes estuviera basado en que no se desarrollan de manera suficiente los instrumentos operativos para traducir las políticas a la realidad cotidiana del aula y de las escuelas.

Difundir con claridad qué logros se espera de los alumnos

Si bien las políticas de transformación educativa abarcan más que lo que los estudiantes tienen que saber cuando egresan de un nivel o curso, tener claras las metas concretas de logros especificadas por grado, nivel y asignatura, agrega un componente importante a la orientación de la tarea en el aula.

Unos pocos esfuerzos en este sentido han aparecido en América Latina, conformados por las experiencias de inclusión de estándares educativos, pero sólo en pocos casos éstos han podido insertarse con

éxito en la cotidianeidad de las escuelas. Por ser una estrategia ajena a la tradición de la región pocos países han hecho de esto una línea de acción y comunicación prioritaria y sostenida, condiciones que se requieren para estos cambios, ya que implican una transformación de la tradición y la cultura. Para ello puede resultar de ayuda difundir de manera general estos logros entre la sociedad en general y entre los padres en particular como forma de lograr sinergia para estos avances.

Generar estrategias que habiliten al docente a ser sensible a la mirada externa

La mirada externa es uno de los factores de mayor importancia para el avance del mejoramiento eficiente de la escuela. Constituye también un rasgo importante en un perfil profesional. Los procedimientos relativos a este punto reseñados por la investigación son por un lado la existencia de evaluación externa y por el otro la influencia de los agentes externos en el mejoramiento de la escuela.

La cultura docente se resiste a esto. La tradición del sistema educativo en todas sus instancias se ha desarrollado sobre la base del trabajo individual. El modelo de trabajo en el aula es el alumno solitario; el trabajo del profesor es individual; la experiencia de funcionamiento de la escuela no se comparte con la escuela próxima; la forma de trabajo del supervisor es personal. En la región más que en otras latitudes hay dificultades para incorporar el trabajo colaborativo en el aula, la planificación conjunta y compartida en la escuela, la organización de escuelas en red y la supervisión en equipo. Incluso tradiciones como la observación de clase por parte del directivo o del supervisor han dejado de estar presentes en la realidad de los sistemas de la región y no en pocos casos el profesor se siente 'investigado' y no observado.

Sin embargo, no hay desarrollo profesional genuino en cualquier profesión si quien la ejerce no se somete al juicio de pares y a juicios externos. Existe en este ámbito un espacio muy importante y muy amplio para las políticas centrales en relación con las escuelas y los profesores. Estrategias como redes de trabajo interescuela, ateneos de discusión de prácticas exitosas, resolución de casos difíciles de aprendizaje en equipo, observación de clases inter-pares, supervisión institucional cruzada, son algunas acciones orientadas hacia el crecimiento profesional docente que apuntan a instalar miradas externas.

Estimular la cultura de colaboración

El perfil del docente, como trabajador individual que es capaz de resolver solo todos los problemas que enfrenta, corresponde a otra realidad de la educación. Hoy la masividad y la diferenciación de

los grupos que ingresan a educarse da como resultado una gran cantidad de requerimientos de conocimiento y de competencias personales complejas, no posibles de ser desempeñadas por una sola persona.

Todas las propuestas de mejoramiento de la efectividad de la escuela suponen grupos de profesores que conformen reales equipos docentes en los que sea posible compartir saberes complementarios. Esto requiere que cada profesional de la docencia conozca sus fortalezas, pero también que pueda aceptar sus debilidades y carencias. Requiere también instalar en la escuela y en la vida profesional de los docentes que tanto los éxitos como los problemas no son individuales, sino que pertenecen a todo el equipo.

Una estrategia central que estimule la cultura de la colaboración supone por supuesto el trabajo con los profesores, pero requiere asimismo el compromiso de la instancia central de generar las condiciones reales para que esto pueda llevarse a cabo. Las instituciones escolares están concebidas para el trabajo individual y esto se expresa no sólo en el edificio y la distribución de los espacios internos, sino también en las regulaciones, la organización de los horarios y la carga de trabajo del cada profesor. Para los profesores, el trabajo en equipo implica que dentro del horario de trabajo se debe tener tiempo no sólo para estar frente a los alumnos, sino también para hacer cosas con otros docentes. El trabajo en equipo de las escuelas supone asimismo que los directores tengan facilidades para comunicarse y tiempo para actividades comunes; asimismo trabajar en equipo con los supervisores supone otro modelo de organización de las tareas, con diferentes cargas y compromisos.

Estimular el uso de datos e información en todas las instancias

Un tema de singular interés es la importancia del uso de datos/información para cambiar una cultura. En el estudio anterior aparece también como uno de los aspectos más importantes para avanzar en los procesos de MEE. Hay dos temas interesantes en relación con esto. Por un lado, el objetivo es que la información llegue a ser usada a todo nivel (nacional, de la escuela, del aula y del estudiante), o sea que el uso de información sea un hecho cotidiano a todos los niveles. Por el otro, en todos los países se valora mucho la información provista por las instancias superiores y la posibilidad del trabajo en redes para compartir información.

Para alentar esta estrategia desde el nivel central se podrían utilizar los sistemas de información educativa ya desarrollados en la región que hasta el presente tienen como función principal sólo generar datos para elevar a las instancias ministeriales y no se utilizan para que la escuela se auto-

monitoree y mejore su gestión. El estímulo al uso de información en la educación debería incluir, además de información cuantitativa, otro tipo de información útil para el mejoramiento de la eficacia educativa. El uso de estándares como apoyo del monitoreo sería también una política deseable.

Estimular la cultura de la responsabilidad

Tanto en el nivel del sistema escolar como en el de la institución y en el proceso de enseñanza-aprendizaje, hay evidencia recogida que establece la importancia de los mecanismos de evaluación y retroalimentación en el cambio de conducta. También los estudios sobre escuelas efectivas son consistentes en demostrar que las evaluaciones frecuentes están asociadas con mejores rendimientos.

El crecimiento de la profesionalidad de los docentes va de la mano con la asunción de responsabilidades por los resultados que se logran. El estatus de profesional significa la capacidad de tomar decisiones personales frente a una situación, garantizando la resolución del problema. Pero tradicionalmente la cultura de la escuela no asigna la responsabilidad por el aprendizaje al profesor o al sistema educativo.

Quizás como consecuencia de las perspectivas inauguradas por Coleman en los '60, el sentido común de los docentes y de los padres ha normalizado la idea de que las dificultades frente al aprendizaje tienen como origen las condiciones personales de los alumnos y de sus familias. Gracias a otros estudios hoy sabemos también que, cualquiera sea la condición del alumno y su familia, los aprendizajes básicos pueden ser logrados. Por esto, los niveles de decisión central de la educación tienen en este ámbito un espacio abierto para una serie de acciones que construya a la profesionalización de la escuela como equipo y a la responsabilidad de los docentes.

Diferenciar la formación profesional habilitando al profesor como asesor o agente externo

El estudio que analizamos ha demostrado que el rol del agente externo es crucial para el mejoramiento de la escuela. Habitualmente estos perfiles se forman en las universidades y no siempre los equipos están complementados con personal que pueda aportar la mirada de la realidad y la experiencia. Por otro lado, el modelo general desde donde se piensa la capacitación del docente y la trayectoria de su desarrollo profesional tiene como fono principal el perfeccionamiento de su tarea dentro del aula o su 'ascenso' a cargos de dirección.

Cabe incorporar también líneas de desarrollo que se vean como parte de una carrera profesional

diversificada, teniendo en cuenta los estadios de profesionalización que desarrolla Hargreaves²¹. Siendo eso una línea de indudable importancia, las instancias centrales pueden regular y habilitar estrategias de desarrollo profesional que estimulen a todos los docentes a lograr la suficiente *expertise* como para desempeñarse como agente externo de cambio.

Reconocer la duración del proceso de profesionalización

Lograr un plantel nacional de profesores con perfil profesional es una tarea de largo plazo y como tal debe ser conceptualizada desde los niveles de la conducción superior del sistema. Es bastante común que las estrategias de desarrollo profesional (instancias de capacitación, jornadas de perfeccionamiento) no tengan en cuenta el tiempo que es necesario para profesionalizarse y reduzcan las opciones a cursos dispersos que son puestos a disposición para la voluntad individual del docente. Una estrategia centralizada que se proponga lograr un cuerpo de docente profesionales requiere una serie de condiciones, pero como mínimo debe ser una acción deliberada, integral y persistente. La necesidad de más tiempo se refiere a que el cambio es un proceso en sí mismo, pero también a que se requiere tiempo para planificación y preparación, tiempo para entrenamiento de los profesores antes del proyecto, tiempo para que se aprueben aquellos de mejoramiento, de financiamiento,

21 Siguiendo a Hargreaves pueden distinguirse cuatro edades del profesionalismo docente, siempre mostrando en cada nueva etapa vestigios de la era precedente. Entendemos que cada una de estas edades sirve de base de un modelo de identidad docente. Las cuatro etapas del profesionalismo docente son las siguientes:

- *La edad pre-profesional.* Ser docente es conocer un conjunto específico de estrategias de enseñanza que, por siglos, definió la esencia de la docencia. Los métodos básicos son la exposición oral del maestro y la toma de apuntes, sesiones de preguntas y respuestas y trabajo del alumno en su banco. No se trabaja con el alumno individual, sino con un 'estudiante colectivo', es decir, sólo se reciben señales del grupo mejor (más participante) y la clase se orienta con ese ritmo procurando mantener el orden y control, temas que ocupan un lugar central. Es un enfoque individualista, intuitivo e incremental pre-profesional que persiste hoy en muchos docentes y, en general, es la visión que tiene el público sobre qué es la docencia.
- *La edad del profesional autónomo.* En los años 60 se dio una fuerte discusión que cuestionaba el modelo 'natural' de enseñanza. El conocimiento pedagógico se *aggiornó* y dejó de ser 'natural', pero la formación inicial 'moderna' correspondía poco a la realidad incambiada del aula, lo que terminaba en que el novel docente se adaptara a la práctica. No se supera el individualismo de la práctica (o de la tarea docente) y persiste el aislamiento y el énfasis en la privacidad. Esto trajo una serie de consecuencias en el perfil profesional, básicamente relacionadas con la incapacidad de autoevaluarse y la falta de confianza en su tarea y en el progreso de los alumnos. "La edad de la autonomía profesional no preparó adecuadamente a los maestros para enfrentar los dramáticos cambios que se avecinaban y contra los cuales las frágiles puertas de sus salas de clase no ofrecían protección".
- *La edad del profesional colegiado.* En la segunda mitad de los '80, el modelo anterior hace crisis. Cada vez más los docentes enfrentan la necesidad de enseñar en maneras en que ellos mismos no fueron nunca instruidos. Al mismo tiempo, cambia el contexto de requerimientos profesionales y se diferencian las tareas. El rol incluye asesorías, planificación conjunta en un contexto de reformas colectivas y aprender de los colegas. Requiere también nuevas destrezas, disposiciones y compromisos. Pero no todos los docentes asumen esto. Quedan sectores y personas que se aferran al modelo de autonomía profesional.
- *La edad post-profesional.* Corresponde a la década de los '90, y se caracteriza por el nuevo liderazgo del docente en las escuelas y comunidades, por nuevas áreas de comunicación con los padres (evaluación), y por el fortalecimiento de las comunidades profesionales de docentes como estrategia para el mejoramiento del aprendizaje profesional continuo. (Hargreaves, 1996).

de equipamiento, de espacio, tiempo para el cambio de los procesos, tiempo para observación, para implementación y para reflexión. La urgencia de la gestión y del logro de los resultados hace que muchas veces el factor tiempo sea desestimado.

La pertinencia del modelo para América Latina

Existe demasiada evidencia en el mundo acerca de la necesidad de que las escuelas mejoren y es interesante ver que se crece en la mirada sistémica al incorporar el marco de la escuela en el contexto del sistema. En este aspecto, estamos todavía en un primer paso ya que, del mismo modo que lo que ocurrió cuando se inició el estudio de las escuelas efectivas, el análisis que se ofrece es solo descriptivo. El aporte de He-chuan, si bien interesante en su singularidad, es una radiografía de lo que es o no efectivo en términos de políticas macro, pero no se introduce en las dificultades de la acción.

Para hacerlo habría que introducir otros aspectos importantes tales como el juego de poder a nivel de la sociedad total (por eso no se pueden cambiar cosas tales como las condiciones de trabajo de los docentes), y la cuestión de la opinión pública, o sea las representaciones de la sociedad sobre lo que es una escuela y cómo debería ser (hay en la sociedad un juicio crítico que acuerda que esta situación no va más, pero no hay alternativas visibles que permitan construir otra visión).

Pensar las condicionalidades del cambio desde su dinámica necesariamente lleva a reconocer que el sistema escolar es un sistema complejo y eso hace que la escuela no pueda verse fuera de todo lo que la sobredetermina. El contexto inmediato (local, regional) y mediato (central, nacional) tiene indudable influencia, pero su dinámica permite pensarlo no como polos contrastantes (facilita u obstaculiza), sino como un continuo. El reto está en ver las dos caras juntas (posible-imposible) o sea, leer de manera simultánea qué cosas de contexto ayudan, además de ver lo que restringe.

Finalmente, quisiera cerrar esta reflexión con dos consideraciones que me parecen especialmente relevantes a tener en cuenta. La primera tiene que ver con la necesidad de especificar más la realidad latinoamericana en estos temas bajo el supuesto de que, si bien la escuela como aparato civilizatorio occidental tiene rasgos comunes en todo el mundo, también sabemos que América Latina es una región que, aunque imitando el modelo occidental clásico, ha desarrollado sus especificidades dignas de tener en cuenta frente a estas cuestiones.

Existe es cierto, un cúmulo de investigación sobre estos temas en América Latina, pero en grandísima medida su modelo de análisis viene dado por las investigaciones internacionales que se conocen en el campo como las de avanzada y su objetivo general es refrendar los hallazgos conocidos.

Una rara e interesante investigación con otra mirada ha sido realizada por Gaviria y otros analizando datos de la evaluación de la educación básica de Brasil en 1995. Dicen los autores que “la investigación clásica sobre eficacia escolar afirma que los recursos educativos²² no tienen incidencia en el rendimiento académico de los alumnos. Dicha investigación se ha realizado en países desarrollados, donde no hay graves problemas económicos en los sistemas educativos. Sin embargo, estos resultados han justificado ciertas políticas educativas de organismos internacionales para países en vías de desarrollo... Su principal conclusión es que los recursos educativos tienen un importante impacto en el desarrollo académico de los alumnos, tanto en lo que se refiere a la cantidad y calidad de recursos como, sobre todo, a su utilización.” (Gaviria y otros, 2004:3)

Y sigo citando a la manera de resumen para justificar mi comentario: “Resulta llamativo comprobar que en ninguna de las listas mencionadas (de efectividad escolar) ni en los modelos comprensivos de eficacia propuestos hasta el momento aparecen los recursos como un factor clave que determina la eficacia de las escuelas... Esto es porque la totalidad de la práctica de la investigación sobre eficacia escolar se ha realizado en Estados Unidos, Reino Unido, Países Bajos, Suecia, Australia, Israel... Todos estos países tienen varias cosas en común, por ejemplo sistemas educativos descentralizados, pero fundamentalmente comparten ser países desarrollados, donde el porcentaje del PIB dedicado a la educación es razonablemente alto. Y, centrándonos en el tema de los recursos, las diferencias en la cantidad y calidad de los recursos entre unas escuelas y otras son relativamente bajas.” (Gaviria y otros, 2004:3)

“La medida de los recursos en los países en vías de desarrollo tienen un impacto mayor en el rendimiento de los alumnos que las encontradas en los países desarrollados. La calidad de los recursos y la disponibilidad de libros de texto y *software* es bastante importante en entornos deprivados. La hipótesis de trabajo que se quiere validar es que cuando se alcanzan unos mínimos, las diferencias en los recursos materiales asignados a las escuelas no parecen tener gran importancia en la explicación de las diferencias de rendimiento. Si, por el contrario, no se alcanzan, los recursos tienen

22 En el artículo se adopta una concepción amplia del concepto recurso. Se consideran tanto los recursos humanos que forman parte del proceso educativo (número de profesores de que dispone una escuela, nivel salarial, experiencia, formación), los recursos financieros (presupuesto escolar), así como los recursos materiales, las instalaciones educativas (edificios, biblioteca, gimnasio) o el tiempo como recurso del proceso de enseñanza y aprendizaje (horas lectivas semanales y anuales). (Gaviria y otros, 2004:4)

una incidencia importante, lo que ocurre en los países en vías de desarrollo. De la primera parte ya se tienen datos; con este estudio se pretende comprobar la veracidad de la segunda.” (Gaviria y otros, 2004:4)

“Centrándonos en los recursos, la primera idea es que, frente a lo encontrado en otros estudios realizados en países desarrollados (Hanushek, 1997), los recursos con que cuenta la escuela inciden de manera significativa en los resultados de los alumnos... En este trabajo se han considerado como recursos escolares la existencia y calidad de biblioteca, laboratorio de ciencias, laboratorio de informática, televisión y aparato de video. Pero también se han encontrado otros datos de extremo interés. Así, por ejemplo, hay que señalar la radical importancia que tiene para el rendimiento el hecho de que el docente desarrolle los contenidos. El resultado parece evidente: cuanto mayor es el porcentaje de contenido tratado por el profesor, mejor es el rendimiento del alumnado de esa aula. No contamos con información acerca de por qué no se desarrolla la totalidad de los contenidos pero, en cualquier caso, parece existir una íntima relación con el tiempo de aprendizaje tan destacado por J. Carroll (1963) y recordado por Creemers (1994)... Un tercer factor es la utilización del libro de texto por parte del profesor para la exposición de los contenidos. El uso de un material estructurado favorece claramente el aprendizaje por parte de los alumnos. Carecemos de datos que justifiquen la no utilización de libros de texto, pero no parece descabellado achacarlo a la falta de presupuesto familiar para su compra.” (Gaviria y otros, 2004:28)

“En el apartado anterior se destacó que el Estado jugaba un importante papel en el rendimiento del alumno en relación con los recursos escolares. En este apartado final tenemos que insistir en la gran importancia del hecho de que sólo al incluir la variable recursos en el tercer nivel, la composición de la varianza entre las medias de los Estados cambia totalmente de naturaleza... No es que no haya diferencia entre las medias de los Estados. Es que la diferencia está asociada a la forma en que los recursos afectan al rendimiento medio de las escuelas en cada Estado. De la importancia práctica de este hecho puede dar idea el siguiente ejemplo. Supongamos que uno de los Estados con valores bajos de rendimiento medio decide hacer un esfuerzo de inversión para dotar a las escuelas de mayores recursos. Ciertamente, se podría conseguir un aumento en el rendimiento medio de esas escuelas. Pero este aumento sería siempre inferior al conseguido si la misma inversión se hubiera realizado en un Estado con media más alta en sus escuelas.” (Gaviria y otros, 2004:29)

La segunda reflexión tiene que ver con una mirada prospectiva. La podré en el marco de una analogía: ¿no estaremos forzando demasiado la carreta sin entender que de lo que se trata es de

diseñar el tren? O ¿no estaremos forzando demasiado el tren sin entender que de lo que se trata es de diseñar el avión?

La estructura y la dinámica del sistema escolar que conocemos se organizan desde un modelo (algunos autores lo denominan paradigma) clásico de lo que podría denominarse el *know-how* educativo o la “tecnología básica de producción de educación”. Este *know-how* central se puede representar como el triángulo didáctico, haciendo referencia a sus tres componentes: el conocimiento que se transmite, el alumno o el proceso de aprendizaje, y el profesor o el proceso de enseñanza. El aula, las escuelas, el sistema escolar están formateados de acuerdo con los rasgos que se han definido como propios para cada uno de los vértices del triángulo didáctico.

Hay ya muchos indicios que señalan la necesidad de mirar más lejos, hacia un cambio de paradigma que suponga no sólo la reconceptualización del triángulo didáctico dentro de la escuela y del sistema escolar, sino también la reconceptualización de qué es escuela y cuáles serán los dispositivos organizativos de la nueva sociedad para “dar aprendizaje”. Tengo la impresión de que, centrándonos en el Mejoramiento Efectivo de las Escuelas, estamos pensando dentro del paradigma, o sea, apostando a que la escuela sigue siendo el espacio privilegiado para cumplir con la función de generación y distribución de las competencias abstractas (¿conocimiento?) que la sociedad del tercer milenio necesita para perpetuarse. Pero ¿quién puede asegurar que esto sea así?

Más allá de la conocida propuesta de desescolarización de Iván Illich en los 70, existen varios intentos más actuales de trabajar con mirada prospectiva imaginando posibles escenarios del futuro de la educación. Uno interesante es el que rescata Brunner a partir del desafío de la introducción de TIC en la escuela (Brunner, 2000). Otro, por cierto muy sugerente, es el elaborado por el proyecto *Schooling for Tomorrow* del CERI/OCDE sobre la base de las tendencias existentes en el mundo (CERI-OCDE, 2001). Este proyecto ha diseñado a mediados de los 90 un conjunto de escenarios prospectivos que dan para pensar en este sentido. En una síntesis muy apretada, la prospectiva señala que existen tres grandes escenarios: el de la persistencia del *status quo*, el de la escuela fortalecida, y el de la desaparición de la escuela.

El escenario del *status quo* se denomina: *Los sistemas escolares burocráticos continúan*. Su descripción dice que en ellos se mantienen los rasgos básicos de los sistemas actuales ya sea porque hay una decisión del Estado de hacerlo o por la imposibilidad de producir cambios sustantivos. Hay una evolución gradual evolución con sistemas escolares que continúan siendo fuertes porque continúan las fuertes presiones hacia la uniformidad y resistencia al cambio. Las escuelas forman parte de un entramado burocrático complicado. Existe una fuerte crítica social a la educación y los comentarios

de los políticos y de los medios son críticos en tono, pero a pesar de esto el cambio radical se resiste. Muchos temen que las alternativas no sean buenas para resguardar las funciones actuales de conocimiento e integración, o que se afecte la equidad. Este escenario requiere de mucho liderazgo y capacidad gerencial, porque crecen las demandas y no se cuenta con recursos organizacionales para enfrentarlas. Una alternativa es la inclusión fuerte de TIC, pero es aislada y depende del apoyo del grupo central. No hay autonomía en la base para respuestas diversas.

El segundo escenario se refiere a una escuela fortalecida y tiene dos opciones: una primera que se titula *Las escuelas como organizaciones focalizadas en el aprendizaje* y una segunda llamada *Las escuelas como centros de atención social*. En ambos escenarios de “re-escolarización” hay buena inversión y amplio reconocimiento para las escuelas y sus logros, incluidos los profesionales docentes, con una alta prioridad acordada tanto a la calidad como a la equidad.

El escenario *Las escuelas como organizaciones focalizadas en el aprendizaje* es un escenario con escuelas revitalizadas con una agenda que se centra en el conocimiento, en una cultura de experimentación, diversidad e innovación. Florecen nuevas formas de evaluación y las competencias de autoevaluación. Se usan extensivamente las TIC junto con otros medios de aprendizajes, viejos y nuevos. Se destaca la gestión del conocimiento y la gran mayoría de las escuelas justifican el rótulo de “organizaciones que aprenden” (por lo tanto la equidad de oportunidades es la norma), con lazos extendidos hacia la educación terciaria y otras organizaciones diversas. Se toman muchas decisiones a nivel de la escuela, pero existen fuertes marcos de guía y facilidades de apoyo, especialmente para aquellas comunidades con menores recursos sociales.

En el tercer escenario llamado *Las escuelas como centros de atención social* la escuela goza de un amplio reconocimiento como el baluarte más efectivo contra la fragmentación social, familiar y de la comunidad. Está muy definida por las tareas colectivas lo que la lleva a compartir responsabilidades con otros cuerpos de la comunidad, otros espacios de *expertise* y con instituciones de educación continua. Existe un nivel generoso de apoyo financiero necesario para poder contar con entornos de aprendizaje de calidad para todos y para asegurar una estima elevada para profesores y escuelas.

La administración es compleja en este escenario. La escuela es el centro de un interjuego dinámico de grupos de la comunidad y de actores diversos, con puertas abiertas y cercos bajos. Al mismo tiempo, también el liderazgo está más distribuido y es más colectivo, y se espera que haya menos individuos con fuertes presiones. Los diferentes intereses de la comunidad (lingüístico, cultural, profesional) se expresan usando la escuela como punto focal. El trabajo en red con TIC y la cooperación

florecerán tanto como expresión de los intereses diversos de la comunidad como un modo de hacer más efectivo el gobierno escolar.

Los tres escenarios que siguen están en el marco de la desaparición de la escuela. Ellos son: *Se extiende el modelo de mercado*; *Las redes de aprendizaje y la sociedad en red* y *El éxodo de profesores y la disolución del sistema*.

Según el cuarto escenario, *Se extiende el modelo de mercado*, avanzan los rasgos de mercado ya existentes dado que los gobiernos alientan la diversificación en medio de cambios orientados al mercado. Esto se potencia por la insatisfacción de los “consumidores estratégicos” que ven la escolarización más como un bien privado que público. Se estimula a muchos nuevos proveedores a ingresar al mercado educativo y se los alienta con amplias reformas de las estructuras de financiamiento, incentivos y regulaciones. Las propuestas florecientes de indicadores, mediciones y acreditación desplazan el monitoreo público y las regulaciones curriculares. Abunda la innovación, pero también las dolorosas transiciones y desigualdades. Consistente con el modelo de mercado, el rol de las autoridades públicas de la educación se reduce sustancialmente, con un rol restringido a la regulación macro del mercado, pero seguro con mucho menos involucramiento directo en el monitoreo y el seguimiento, ya que esto podría distorsionar las operaciones del mercado.

En el quinto escenario, *Las redes de aprendizaje y la sociedad en red*, la insatisfacción con el producto de la escuela y la importancia que se da a la demanda diversificada lleva a que se abandone la escuela a favor de una multitud de redes de aprendizaje, mejoradas por las posibilidades que dan las poderosas y baratas TIC. La des-institucionalización, hasta el desmantelamiento de los sistemas escolares puede ser un rasgo importante de la emergente “sociedad en red”. Aparecen fuertes voces de variadas culturas, religiones y comunidades que producen propuestas para la socialización y el aprendizaje de los niños, algunas de carácter muy local, otras usando redes a distancia. Este escenario asume un cambio sustancial de los modelos actuales de gobierno, porque se incorporan los actores privados de la comunidad y las compañías productoras de medios tecnológicos, todos los cuales ayudan a desmantelamiento de la escuelas y de los sistemas escolares. Emergen, por ejemplo, nuevas formas de acreditación internacional para grupos de élite.

El sexto escenario, finalmente, hace referencia a *El éxodo de profesores y la disolución del sistema*. En este escenario hay una crisis mayor de escasez de profesores, muy resistente a las estrategias políticas convencionales. Se produce por el rápido envejecimiento de la profesión, exacerbada por una baja moral de los docentes y por las interesantes oportunidades de los empleos más atractivos para gente graduada universitaria. La profundidad de esta crisis es muy dispar en diferentes con-

textos sociogeográficos, áreas de contenidos, etc. Los resultados de ella pueden ser muy diferentes: en un extremo un círculo vicioso de conflicto y menores gastos y en el otro una estrategia de emergencia alienta la innovación radical y el cambio colectivo. Los países y regiones compiten por los docentes, pero no siempre hay disponibilidad de expertise suficiente para satisfacer las necesidades. La inclusión de TIC es dispar, dependiendo de los intereses locales. Las zonas que no están en crisis tienden a protegerse pidiendo autonomía. Se desarticula la red de autoridad y el gobierno sufre un constante jaqueo.

Es evidente que nadie dice que esto vaya a pasar en el futuro, pero sí que existen tendencias en la realidad que, si siguieran su curso profundizándose, darían plausibilidad a algunos de ellos. Los tres primeros escenarios suponen que la escuela sigue en pie, y los otros tres que no subsiste. No creo realista una sociedad sin escuelas en el futuro próximo, pero sí me parece que este tipo de ejercicio nos ayuda a mirar el futuro con un poco más de amplitud.

Pareciera que los proyectos de mejora eficaz de la escuela tratan para hacer realidad el segundo escenario (*Las escuelas como organizaciones focalizadas en el aprendizaje*) que cuenta con escuelas revitalizadas con una agenda que se centra en el conocimiento, en una cultura de experimentación, diversidad e innovación, pero me pregunto si este es realmente el escenario apropiado para nuestra realidad latinoamericana.

Quizás el tercer escenario (*Las escuelas como centros de atención social*) sea más pertinente para nuestra realidad en función de su característica de una escuela que goza de un amplio reconocimiento como el baluarte más efectivo contra la fragmentación social, familiar y de la comunidad, con tareas colectivas que la lleva a compartir responsabilidades con otros cuerpos de la comunidad, otros espacios de *expertise* y con instituciones de educación continua.

En ese caso, es nuestra tarea como comunidad de especialistas latinoamericanos, redefinir cuáles son los indicadores del proceso de mejora institucional, cuáles son los logros que esperamos de las escuelas y de los alumnos, cuál es la formación inicial y el desarrollo profesional del profesor, consistente con esta nueva escuela, y cuál es la tarea para hacerlo posible.

Bibliografía

- AGUERRONDO I. (2002). *Ministerios de Educación. De la estructura jerárquica a la organización en red*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO.
- AGUERRONDO I. (2001). Decentralization of schools may be not enough (some reflections on 'steering-from-below'). IIEP/Paris, Forum on "The organization of Ministries of Education", Paris, June 20/21.
- AGUERRONDO, I. (1992). "La innovación educativa en América Latina: balance de cuatro décadas". *Perspectivas*, XXII(3).
- AMERICAN FEDERATION OF TEACHERS, *AFT Suggested Checklist for Ensuring a Fair and Effective School Improvement Process*, AFT-CIO, www.aft.org
- AVALES B. y NORDENFLYCHT M.E. (1999). *La formación de profesores. Perspectiva y experiencias*. Santiago de Chile: Aula XXI/Santillana.
- BOLÍVAR A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- BRUNNER J.J. (2000). *Educación: escenarios del futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información*. Documento 16. Santiago de Chile: PREAL.
- COLEMAN, J.S. y otros. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: US Government Printing Office.
- CREEMERS, B. (s.d.). A Comprehensive Framework for Effective School Improvement. *New Perspectives for Learning, Briefing paper 27*, The European Commission. <http://www.pjb.co.uk/npl/index.htm>
- CREEMERS, B. (1998). Las organizaciones que aprenden: mejora para conseguir eficacia. *Organización y gestión educativa, Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 9 (1), pp. 8-12.
- CREEMERS, B. (1997). Las metas de la eficacia escolar y la mejora de la escuela. En: D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll y N. Lagerweij *Escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Aula XXI/Santillana, pp. 37-49.
- EDMONDS, R.R. (1979). *Search for Effective School: The Identification and Analysis of City School that are Instructionally Effective for Poor Children*. East Lansing: Michigan State University.
- FERNÁNDEZ, M.J. y GONZÁLEZ, A. (1997). Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar. *RELIEVE*, 3(1). Consultado en http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_3.htm el 28 noviembre 2007
- FULLAN, M. (2005). *The Tri-level Solution. Education Analyst - Society for the Advancement of Excellence in Education*.
- FULLAN, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. Londres: Palmer Ed.
- GAIRÍN J. (1999). Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende. En: Lorenzo, M. y otros (Coord.) *Enfoques comparados en organización y dirección de instituciones educativas*. Volumen I. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- GAVIRIA J.L., MARTÍNEZ-ARIAS R. y CASTRO, M. (2004). Un estudio multinivel sobre los factores de eficacia escolar en países en desarrollo: el caso de los recursos en Brasil. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas. AAPE*, 12(20).
- HARGREAVES A. (1996a). Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional. *Ponencia presentada en el Seminario Internacional sobre Formación Inicial y Perfeccionamiento Docente*. Santiago de Chile.
- HARGREAVES A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (cambian los tiempos cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- HE-CHUAN, S. (2003). *National Contexts and Effective School Improvement. An exploratory study in eight European countries*. Biblioteca de la Universidad de Groningen, 2003. <http://dissertations.ub.rug.nl/FILES/faculty/ppsw/2003/h.sun/the-sis.pdf>
- MAUREIRA, O. (2004). El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1). <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Maureira.pdf>
- MURILLO, F. J. (Coord). (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- MUÑOZ REPISO M., MURILLO F.J., BARRIO R., BRÍOSO M.J., HERNÁNDEZ M.L. y PEREZ-ALBO M.J. (2001). Aportaciones de las Teorías de la Organización al nuevo movimiento teórico-práctico de Mejora de la Eficacia Escolar. *Revista Española de Pedagogía*, LIX(218), pp. 69-84
- OCDE (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Barcelona-Buenos Aires México: Paidós - Ministerio de Educación y Ciencia.
- OECD. (2001). *L'école de demain: tendances et scénarios*. Paris: CERI-OCDE.
- REYNOLDS D. TEDDLIE C., STRINGFIELD, S., CREEMERS, B., SHAFFER G., BELLIN, W. (2002). *World Class Schools. International Perspectives on School Effectiveness*. London: Falmer Print.
- REYNOLDS, D. y TEDDLIE, C. (1999). *Joining School Indicator, School Effectiveness, and School Improvement Research--The International Perspective*. Presentado en el Annual Meeting de la American Educational Research Association (AERA), Montreal.
- REYNOLDS, D. y otros. (1996). *Las escuelas eficaces. Clave para mejorar la enseñanza*. Madrid: Aula XXI-Santillana.
- SCHEERENS, J. (1996). Can the School Effectiveness Knowledge Base Guide School Management?, en *II International Conference on School Management*, Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, pp. 98-119.
- WOBMMAN, L. (2001). *Schooling resources, Educational Institutions, and Student Performance: The International Evidence*. Alemania: Kiel Institute of World Economics.



La preocupación por la equidad

y la formación docente.

A propósito de la eficacia escolar

GLORIA CALVO

Profesora honoraria de la Universidad Pedagógica
Nacional de Colombia.

Consultora independiente.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE la *eficacia escolar* vuelve a plantear el reto de la formación de docentes y llama la atención sobre la necesidad de recuperar experiencias que han aportado evidencias importantes, en aras de lograr una educación de calidad para las nuevas generaciones.

Una *escuela eficaz* es “aquella que promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible, teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica” (Murillo, 2003:54). En tal sentido, está orientada hacia la equidad y busca el desarrollo integral del alumno a partir del reconocimiento de sus contextos sociales, económicos y culturales.

A partir de estos presupuestos —la calidad, la equidad y la formación de docentes— quiero ilustrar esta presentación a partir de una reciente investigación (Calvo, Camargo y Gutiérrez, 2006) enmarcada en los procesos de *rendición de cuentas*, a los que también está asociada la investigación sobre la eficacia escolar.

Política educativa, equidad y formación docente

Pensar la política educativa con relación a la equidad y la formación docente implica considerar cada uno de estos términos. La política educativa se refiere a todas aquellas decisiones que orientan las acciones de los sistemas educativos y que se traducen en normas y decretos que, de una u otra manera, afectan la práctica docente.

A partir de los años noventa, los países de la región vivieron procesos de reforma educativa que buscaban la centralidad de los aprendizajes. La apuesta por la evaluación escolar, la descentralización pedagógica, la organización de los planes de estudio según las orientaciones de los proyectos educativos institucionales, PEI, dinamizaron procesos de innovación, cuyo impacto todavía está por evaluarse.

Al hacer el balance de los procesos de reforma educativa en América Latina, Gajardo (1999) señala que sin lugar a dudas, la política educativa en América Latina ha estado orientada por objetivos de equidad, calidad y participación; no obstante, anota que sería necesario un mayor tiempo para que las directrices de política logaran un mayor “asentamiento” y se tradujeran en la adopción de medidas pedagógicas en tal sentido.

En el caso de Colombia, las decisiones de política educativa hicieron obligatorios los PEI, dinamizaron la gestión de las instituciones educativas y propusieron una nueva forma de evaluar los

aprendizajes, en la cual no sólo estaba presente la rendición de cuentas, sino también privilegió una orientación cognitiva de los mismos a través de la evaluación por competencias.

Pese al interés por orientar las decisiones de política educativa hacia mejores aprendizajes para todos, lo que muestran las evaluaciones de los mismos es la existencia de dos circuitos bastante diferenciados: uno, de alta calidad, al que acceden los sectores más pudientes, y otro, altamente deficitario para la población marginal. Esta situación ha buscado revertirse a partir de decisiones de política educativa que, teniendo como prioridad los aprendizajes, han recurrido a estrategias para mejorar la calidad de los mismos, como la réplica de modelos pedagógicos exitosos, el acompañamiento de las instituciones para elaborar planes de mejoramiento, y apoyo a procesos innovadores en la gestión institucional, entre otros.

En cuanto a la equidad, puede decirse que es una preocupación que arremete con fuerza precisamente después del análisis de los procesos de reforma. Si existe desigualdad en los resultados de las evaluaciones de los aprendizajes, si la oferta educativa sigue siendo segmentada, ¿qué pasó con la reforma educativa? López (2005) afirma que el impacto de las políticas educativas derivadas de las reformas es indiscutible, pero que el optimismo que llevó a hablar de los noventa como la década de la esperanza y del optimismo pedagógico, que caracterizó la centralidad de los aprendizajes, fue desplazado por la contundencia de la realidad que mostraba el escenario social con la agudización de las situaciones de pobreza extrema y desigualdad social que han hecho manifiesta la necesidad de un mínimo de bienestar social para poder educar. También anota que la constatación de esta realidad está dando lugar al surgimiento de un discurso crítico muy cercano al de los años setenta que trae de nuevo preguntas como: ¿en qué medida las metas de mayor equidad se ven obstaculizadas por una distribución inequitativa del conocimiento? ¿Cuál es el aporte de la educación a la equidad? ¿Es posible hablar de equidad pedagógica?

La preocupación por la equidad también plantea la discusión y la diferenciación con el concepto de igualdad, ya que una de las finalidades de la educación ha estado relacionada con la cohesión y la integración social. Esta visión igualitaria entra en crisis cuando las sociedades se tornan heterogéneas y sus características son la segmentación y la marginalidad. En este contexto se hace necesario el análisis de las condiciones de origen, con el fin de determinar las acciones que garanticen la superación de las deficiencias. Este es el sentido de las políticas compensatorias. En las sociedades homogéneas, la educación refuerza la homogeneidad; mientras que en contextos de alta heterogeneidad, una oferta educativa homogénea se traduce en trayectorias y logros dispares.

En la discusión de la igualdad y la equidad, tanto Rawls (1971) como Sen (1998) han señalado la necesidad de atender la diversidad propia del ser humano. Fitoussi y Rosanvallón (1996, citado por López, 2005), partiendo de la reflexión de Sen, introducen la noción de equidad como una instancia que se ubica por encima del análisis de la igualdad. “Establecer un criterio de equidad significa identificar cuál es la dimensión fundamental respecto a la cual definir un horizonte de igualdad y en torno a la cual se estructuran todas las desigualdades resultantes” (López, 2005: 67 y 68). En este sentido, la equidad parte del reconocimiento de las desigualdades intrínsecas de los sujetos en diversas dimensiones de la vida social. Así, la noción de equidad integra la de igualdad y la amplía en sus múltiples dimensiones. La noción de equidad renuncia a la idea de que todos somos iguales y a partir del reconocimiento de las diferencias, propone estrategias para lograr la igualdad fundamental que debería aportar la educación básica.

El tercer elemento al que hace referencia esta investigación es el de la formación docente. Ante todo, y en el marco de las reformas educativas que constituye el telón de fondo de estos análisis, vale la pena señalar que el docente ha sido el gran olvidado. Casi se puede afirmar que las reformas se hicieron a sus espaldas; inclusive, algunos analistas simbólicos no vacilan en catalogarlos como obstáculos a las reformas (Palamidessi, 2003). Sin embargo, cada vez hay mayor conciencia que sin los maestros no es posible avanzar en propuestas para la calidad educativa y la equidad pedagógica. Díaz Barriga (2001) presenta varias explicaciones sobre la paradoja del docente en las reformas educativas. Hablamos de paradoja porque las reformas, y en general las políticas educativas, son concebidas a partir del trabajo de un conjunto de especialistas que interpreta las características que se derivan de un proyecto político general, y cuando la reforma se encuentra establecida aparece la preocupación entre los técnicos a propósito del compromiso del docente con la implementación de dichos cambios.

La primera alude al hecho de que, en general, los docentes no comparten las tesis centrales de las reformas. Esta afirmación también es válida para otras determinaciones de política educativa. Los maestros han sido formados en las concepciones del Estado-nación y muchas políticas son asimiladas a propuestas que coartan su autonomía o que limitan el papel del Estado dentro de programas de achique del mismo, con el consiguiente desprendimiento de sus funciones educadoras.

A lo anterior se añade la tensión que genera un salario bajo acompañado de múltiples demandas, no sólo frente al trabajo pedagógico, sino frente a la gestión escolar. Más allá de los discursos internacionales que asumen al maestro como un profesional de la educación, muchas de las nuevas demandas al docente derivadas de las políticas educativas, lo llevan a una proletarianización de su

labor. En consecuencia, los maestros identifican la política como una acción burocrática que aumenta su tiempo de trabajo y no se retribuye en prestigio profesional. A esto se une que la política educativa está atrapada en la necesidad del Estado de reducir el gasto social, pero a la vez está enfrentada a la exigencia de elevar la calidad de la educación. Muchas veces también las decisiones políticas olvidan lo pedagógico: se expide la norma pero el docente ignora su materialización en el aula. Contenidos y métodos son preocupaciones pedagógicas y el maestro debe ingeniárselas para lograr eficiencia en los resultados. “En este contexto el docente no asume ni el nuevo *deber ser* de la educación, ni necesariamente logra mejorar su desempeño docente” (Díaz Barriga, 2001:39). Por último, es difícil que la política afecte la escuela. Puede modificar los textos, la regulación del trabajo; es decir, la evaluación de los alumnos y la de los maestros, pero no afecta las rutinas que impiden caminar hacia nuevos derroteros; más difícilmente, las prácticas de aula. Las consideraciones anteriores llevan al replanteamiento de la relación del docente con la política educativa, desde propuestas de formación inicial y continua.

Una experiencia de política educativa para la eficacia escolar

Una tendencia de las reformas educativas de los noventa ha sido la preocupación por atender las especificidades de ciertos grupos poblacionales, hablando de sus derechos, formulando estrategias para su atención, en últimas, haciendo visibles sus diferencias.

En cuanto a los aprendizajes escolares, los procesos de reforma educativa han vinculado las nociones de calidad y equidad, lo cual se ha traducido en que desde las políticas se pretenda que los niños de sectores menos favorecidos tengan las mismas oportunidades de adquirir las competencias necesarias para desenvolverse en contextos sociales diversos.

La nueva discusión sobre la equidad, tal como quedó consignada en el numeral anterior, tiene que ver con el hecho que para garantizarla no basta con asegurar el acceso al sistema educativo, sino con brindar *igualdad de oportunidades escolares* a todos los estudiantes. Más que formular políticas desde una perspectiva de deficiencias sociales y culturales, tal como corresponde a una mirada reproductivista de la función educativa, se trata de atender la diferencia.

Sin embargo, las políticas educativas no son leídas ni llevadas a la práctica de igual forma. Puede suponerse que cada institución “resignificó” las propuestas de *Nivelación para la Excelencia*. Esta

afirmación se basa en el modelo de análisis de políticas propuesto por Raymond Boudon y presentado por la investigadora chilena María Teresa Rojas Fabris (2004) (Cuadro 1). Según Boudon todo fenómeno social es el producto de acciones, decisiones, actitudes, comportamientos y creencias que pueden comprometer o no a las personas, de tal suerte que pueden actuar entre ellas con acuerdos tácitos o independientemente unas de otras aun frente a un mismo propósito. Para Boudon, de la forma de agregación de estas acciones (ligadas, en el primer caso; no ligadas en el segundo) resultan los fenómenos sociales, tal como puede apreciarse en el siguiente cuadro que relaciona concepciones de equidad educativa.

CUADRO 1 | **MODELO DE BOUDON PARA ANALIZAR LAS POLÍTICAS DE EQUIDAD EDUCATIVA**

Razones y criterios	Equidad como igualdad de acceso a la educación	Equidad como igualdad en las oportunidades educativas	Equidad como reconocimiento de la diversidad de itinerarios educativos
Argumento principal explícito	La equidad escolar es otorgar a cada sujeto las mismas posibilidades de acceder a una escuela de calidad con el fin de integrarse eficazmente al sistema productivo-laboral	La equidad escolar es otorgar a los sujetos más desfavorecidos un apoyo compensatorio para acceder y permanecer en una escuela de calidad, con el fin de que posean las mismas oportunidades para mejorar sus resultados educativos	La equidad escolar debería significar otorgar a todos los sujetos oportunidades de integrarse a experiencias educativas que les permitan acceder a condiciones de vida más justas
Tipo de actor que toma las decisiones más importantes	Actor no ligado	Actor ligado	Actor ligado
Sentido de la acción	Cada actor elige un trayecto educativo que le permite acceder a una educación diferenciada. Así, se orientará con mayor éxito en el mercado laboral	Si se apoya pedagógica y materialmente a las escuelas y sujetos más carenciados, se logra resultados educacionales más equitativos	Al apoyar, dentro y fuera de la escuela, a todos los sujetos, se debería construir situaciones educativas y resultados más justos
Rol del Estado	Subsidiario	Compensatorio	Normativo
Rasgo principal del sistema educativo	Meritocrático	Compensador	Transformador social
Rasgo principal de enseñanza	Técnica	Técnica / Política	Política

Fuente: Rojas Fabris, M.T. (2004), p.16.

Según este modelo, la política de *Nivelación para la Excelencia* propone la equidad educativa como igualdad de oportunidades en el sentido de que es necesario otorgar apoyos compensatorios a los sujetos más desfavorecidos (menores logros en los aprendizajes escolares) con el fin de acceder y permanecer en una escuela de calidad.

Acorde con la concepción de equidad educativa propuesta, es de suponer que las instituciones adoptan la política de *Nivelación para la Excelencia* como un propósito común que aglutina a la comunidad educativa. En esta política el Estado asume un papel compensatorio, y este rasgo constituye la principal característica del sistema educativo dentro de una racionalidad técnico-política; es decir, de apoyo a las carencias, en aras de lograr una educación de calidad¹.

El programa *Nivelación para la Excelencia* hace énfasis en la igualdad en los logros educativos. Este criterio de equidad educativa (López, 2005:71) parte de la idea de que todas las personas, independientemente de su origen social o cultural, deben tener igual acceso al conocimiento. Optar por esta dimensión implica partir del reconocimiento de las diferencias, tanto al definir criterios de acceso como en la elaboración de las propuestas pedagógicas e institucionales que definen las prácticas educativas.

Para López (2005), esta manera de entender la equidad es la única opción de compensar y revertir las desigualdades iniciales, rompiendo dentro del sistema educativo con los determinismos sociales. López reconoce que plantear la igualdad en los resultados es un debate sobre cuáles son los conocimientos básicos que deben ser garantizados para todos (López, 2005: 75). Recordemos que en el país esta discusión se janzó con la propuesta de las competencias básicas.

El programa *Nivelación para la Excelencia* estableció como objetivo mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes manifestados en las diferentes pruebas de evaluación de competencias, a través del fortalecimiento de la institución educativa desde los diferentes componentes de gestión (académico, administrativo y financiero, directivo, clima escolar y la convivencia, y los procesos de participación de la comunidad educativa en las dinámicas cotidianas de la institución) en el marco de la política distrital.

ACOMPañAMIENTO PARA LA EQUIDAD

El programa de *Nivelación para la Excelencia* se basó en un modelo de acompañamiento que entiende que existe una relación directa entre la gestión escolar y los resultados de aprendizaje de los

1 La referencia al modelo de Boudon permite entender las características particulares que hicieron de la aplicación de la política de *Nivelación para la Excelencia* y de la estrategia de acompañamiento, un caso, en cada institución educativa. Por esta razón los análisis permiten documentar especificidades tanto del acompañamiento como de la institución acompañada. Sin embargo, también es posible documentar regularidades frente al proceso y frente a las prácticas que buscan la equidad en contextos menos favorecidos.

estudiantes. Buscó fortalecer las instituciones educativas para superar los actuales niveles actuales de calidad de la educación, manifestados en los resultados de las pruebas de competencias aplicadas a estudiantes de tercero y quinto de primaria, así como de séptimo y noveno grado.

El acompañamiento es un proceso de construcción colectiva entre las instancias que participan en él mismo. Se parte del reconocimiento de la naturaleza y la cultura de las instituciones educativas, valorando su tradición, saberes, dinámicas y, fundamentalmente, sus actores. Dicha estrategia pretende, además, que sean las propias instituciones las que asuman una actitud reflexiva y crítica de su quehacer, sus acciones y sus resultados para que, apoyadas en dicha tradición y conocimiento, definan rutas de mejoramiento educativo y, por tanto, el fortalecimiento de las instituciones.

La propuesta de *Nivelación para la Excelencia* acogió el concepto de acompañamiento para denominar las distintas acciones que la organización no gubernamental, la universidad privada o la pública, realizaran en la institución educativa, según el diseño propuesto.

Acompañar se relaciona con la acción de estar o de ir con otro. En este sentido, la ONG o la universidad estaba con la institución educativa para *ir con ella* en el programa de mejoramiento; esto es, en la puesta en práctica de una propuesta encaminada a una mejora en los aprendizajes de los niños, a partir de los resultados en las pruebas censales.

La Secretaría de Educación del Distrito Capital convocó a universidades, públicas y privadas, además de organizaciones no gubernamentales vinculadas al sector, a presentar propuestas de acompañamiento para mejorar los aprendizajes y las instituciones con bajos logros, seleccionaban la propuesta que más les interesara dentro de la oferta de modalidades de acompañamiento.

La investigación que realicé analizó, mediante cuatro estudios de caso, tales acompañamientos, teniendo cuidado de incluir dos (2) Organizaciones no gubernamentales (ONG) y dos (2) Universidades (una pública y una privada) con el interés de derivar posteriores recomendaciones para la formación docente.

En este orden de ideas, esta investigación podría inscribirse en la segunda etapa que reporta Murillo (2003: 55) a propósito de los estudios sobre las escuelas eficaces. Son investigaciones con enfoque metodológico de estudios de caso y a partir de los mismos es posible derivar factores que inciden en el rendimiento de los alumnos. En este estudio de manera específica, una política encaminada a la equidad y la formación docente, tal como puede verse en el siguiente cuadro.

CUADRO 2 | **SÍNTESIS DE LAS RELACIONES ENTRE LOS RESULTADOS Y LAS CARACTERÍSTICAS DEL PROYECTO NIVELACIÓN PARA LA EXCELENCIA**

Caso	ONG1	ONG2	Universidad privada	Universidad pública
Relación modelo-resultados	Un acompañamiento polémico	Un acompañamiento sin mediación	Un acompañamiento impuesto	Un acompañamiento construido colectivamente
Estrategias	Acompañamiento centrado en talleres de expertos en las distintas disciplinas que constituyen el plan de estudios.	Trabajo de aula a partir de talleres usando materiales didácticos para lenguaje y matemática.	Trabajo de articulación entre las áreas que conforman el plan de estudios.	Jornadas pedagógicas de reflexión sobre la práctica de los docentes.
Resultados	Favorece la secundaria.	Favorece la primaria.	Favorece el fortalecimiento de la institución.	Favorece la conformación de comunidades académicas.
Sostenibilidad	Los resultados son buenos cuando se trata de grado 9º que implica mayor énfasis en lo disciplinar.	Los resultados se sostienen para la primaria.	Los resultados no tienen un comportamiento consistente a lo largo de las distintas evaluaciones.	Mayor sostenibilidad de los logros a lo largo de las evaluaciones realizadas.
Interacción institucional	La entidad acompañante aborda a la institución con demasiada flexibilidad que genera percepción de ausencia de modelo y desconcierto para generar acciones.	La entidad acompañante aborda la institución desde su modelo sin abrirse a sus necesidades. La institución recibe los productos de la entidad aunque no encuentra un camino pedagógico claro.	La entidad acompañante generó condiciones que harían posible una posterior intervención exitosa.	La entidad acompañante generó sintonía y sinergia con la institución acompañada.
Relación con la política	No hay una apertura clara frente a las disposiciones de política de tal manera que lograr el acompañamiento exigía sensibilización frente a ella y demora en los acuerdos.	La apertura a la política se hace desde la política misma y no desde un proyecto conducente a fortalecer la institución.	La política ingresa en un ambiente de incomunicabilidad que se trabaja en el acompañamiento y reporta beneficios institucionales pero continúa frente a los cambios de la política educativa.	Genera capacidad para asumir la política desde su proyecto y construcción institucional.
Formación docente	La formación entra a ser demandada por intereses particulares de los docentes sin que el acompañamiento logre articular una propuesta.	No hay un proyecto institucional de formación ni el acompañamiento logra establecerlo.	La demanda de formación se encamina al logro de mayor participación y comunicación en la institución debido a sus problemáticas particulares.	Hay un proyecto institucional de formación y el acompañamiento lo fortalece.

Fuente: Calvo, G.; Camargo, M. y Gutiérrez, M. (2006), p. 149.

Valga la pena señalar que hubo una mejora en las evaluaciones estandarizadas posteriores en las instituciones acompañadas; pero que lamentablemente esta tendencia no se ha mantenido en el tiempo.

Esto nos lleva a reflexionar sobre el papel de los docentes, específicamente en su formación en relación con las políticas educativas, para comprometerlos con ellas, más aún cuando éstas tienden a la equidad y, en último término, a la eficacia de las escuelas.

Retos para la formación docente

Este apartado propone algunas consideraciones, a manera de retos, cuando se relaciona la política educativa y la formación docente.

DERIVADOS DEL PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO

Lo primero que es necesario decir es que el programa de *Nivelación para la Excelencia* intentó cambiar el sentido de la formación docente al proponer una formación *in situ* y articulada al mejoramiento institucional, lo que permitía pensar en las necesidades de la institución por encima de las necesidades individuales de los docentes, como ha sido concebida tradicionalmente la formación.

Sin embargo, el análisis del programa permite afirmar que *Nivelación para la Excelencia* se desarrolla como un proyecto más en el marco de la política derivada de la evaluación de competencias. En esta medida, no se prolonga más allá de la presencia de la institución acompañante, de tal forma que al salir ésta, el proceso generado se interrumpe.

Por su parte, el programa no logró un trabajo colectivo de formación como se esperaba, por el tratamiento diferencial que requieren las áreas, en primera instancia antes de ponerlas a dialogar entre sí. De tal manera, el acompañamiento logra, a lo sumo, un proceso de formación tradicional por áreas y no la posibilidad de articular los intereses institucionales a partir de un proyecto colectivo. Lo dicho podría explicarse más por la cultura institucional que por el mismo acompañamiento, pues el trabajo en las instituciones es aislado y los mismos docentes no conocen lo que sus compañeros hacen.

Además, el proceso de mejoramiento es de largo plazo, sostenido y no solamente asociado a la intervención de la entidad acompañante, pues de ésta pueden derivarse aprendizajes que necesitan ser recontextualizados y apropiados para que la institución logre los caminos más pertinentes para el cambio.

Un análisis más detallado a partir de la información cualitativa recogida en entrevistas y grupos focales permitiría afirmar que la institución empezó a generar procesos de cambio que favorecerían la continuidad de una reflexión conducente a acciones más orientadas al fortalecimiento institucional, específicamente en aspectos tales como: plan de estudios, modelo pedagógico, especificidad de las áreas, articulación de las mismas y manual de convivencia.

Resulta lamentable que las acciones de política tiendan al corto plazo y que la formación de docentes se haya orientado hacia una oferta de programas de formación que no convoca a la institución, sino que apela a los intereses particulares de los maestros.

De parte de la entidad acompañante se torna necesaria la readecuación de sus saberes en el sentido de que su propuesta no es válida para todo tipo de institución; por el contrario, necesita readecuarse y negociarse a partir de las características institucionales y los intereses de los docentes. El ingreso de la entidad a la institución no está garantizado por el compromiso del rector ni por la decisión de la Secretaría de Educación del Distrito, SED. Se requiere una puesta en sintonía de la institución acompañada y la acompañante que va más allá del conocimiento del modelo que agencia cada una de las entidades acompañantes.

Hasta dónde el acompañamiento muestra un vacío en la formación de maestros que tiene que ver con los problemas que afectan actualmente la práctica pedagógica de los docentes en materia de equidad. Significa que si bien los maestros no saben cómo enfrentar pedagógicamente los problemas de equidad social que ingresan al aula, tampoco las entidades pueden proporcionarles orientaciones claras que los conduzca a satisfacer sus necesidades de enseñanza en la ruta esperada. Este punto es crucial para un trabajo orientado a la equidad educativa que les permita a los docentes pasar de los conocimientos y sus adscripciones disciplinarias a su relación con los conocimientos que poseen los estudiantes y que se espera que adquieran, en contextos de bajo capital cultural.

A propósito de los análisis cuantitativos es importante anotar que los resultados obtenidos en las pruebas de competencias de lenguaje y matemática por parte de los estudiantes de las instituciones intervenidas y no intervenidas no muestran diferencias significativas a lo largo de varias aplicaciones. Con las limitaciones que tiene la base de datos, es posible afirmar, a manera de hipótesis, que el mejoramiento no puede desprenderse con facilidad ni directamente de un programa como el de *Nivelación para la Excelencia*.

No obstante, el programa podría afirmarse que fue una acción importante y válida que tomó tiempo para ser comprendida por las instituciones. Que no es un programa homogéneo, lo que

quiere decir que hubo especificidades derivadas tanto de la oferta pedagógica de la entidad acompañante como de las especificidades de la institución educativa acompañada. Eso hizo que los caminos recorridos fueran distintos, que se privilegiaran distintos aspectos como la comunicación, el clima organizacional, el plan de estudios, u otros, que los resultados no fueran los mismos ni los niveles de satisfacción con el programa. Sin embargo, aun en los casos donde el acompañamiento fue más polémico, la institución acompañada generó un aprendizaje que no es visible en un resultado cuantitativo ni en el análisis de la política en sí misma, que consiste en aprender a trabajar con otra entidad.

DERIVADOS DE LA RELACIÓN MACRO-MICROPOLÍTICA

La formulación de la política, como ya se ha dicho, no tuvo en cuenta al maestro. Esta situación alude a la tensión existente entre el diseño de la política de mejoramiento y su implementación en la institución educativa, y más específicamente, su incorporación a las prácticas de aula. Ello afecta las relaciones ideologizadas que tiene el maestro sobre el Estado, desde su formación, y su comprensión de las exigencias de la política en cuanto a las finalidades de la educación. En consecuencia, se le dificulta traducir esas orientaciones en prácticas institucionales, sobre todo en contextos deficitarios o caracterizados por contar con bajo capital cultural.

Si bien la macropolítica tiene orientaciones claras, los programas generados a partir de ella no están acabados y es en la marcha como terminan construyéndose. Eso hace que las instituciones se relacionen con algo que no pueden ver en su totalidad y que no sea fácil comprender que ellas participan en su construcción, lo que dificulta su puesta en marcha, porque puede verse como confuso, inadecuado, sin sustento teórico y arbitrario; en el camino las demandas y expectativas empiezan a superar las posibilidades con las que se diseñó el programa, lo cual finalmente se traduce en insatisfacción, porque el cronograma de las acciones siempre es insuficiente. Es por ello que algunas instituciones reclaman de la entidad acompañante la continuidad del proceso.

A nivel de las instituciones educativas el análisis del programa estudiado muestra que la equidad pedagógica hace parte de la gestión de la institución, en cuanto a la identificación de las particularidades de los estudiantes de acuerdo con su contexto social y cultural y en relación con la adecuación de sus proyectos a las necesidades y carencias encontradas. Desde este punto de vista la institución requiere de muy buenas estrategias pedagógicas que impliquen el conocimiento del otro, la aceptación de sus argumentos, que se cuente con todos los recursos necesarios para la

gestión pedagógica (docentes, laboratorios, material educativo, condiciones de infraestructura), que existan oportunidades para los estudiantes (becas y reconocimientos a los buenos estudiantes), que la política misma apunte a mayores convergencias entre la comunidad docente (reconocimiento y divulgación de experiencias significativas).

De otra parte, las políticas requieren continuidad y no sobreponerse unas a otras, lo que lleva a que los docentes olviden los aprendizajes logrados con la política anterior. Lo dicho se aclara si se tiene en cuenta que la política de fusión de instituciones fragmentó aún más las comunidades de docentes y dificulta la gestión académico administrativa de los rectores (a cargo de tres jornadas que se volvieron una), pues el mejoramiento tiene que partir, aparentemente, de cero.

SUGERENCIAS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

Podría establecerse que los maestros están débilmente formados en materia de política educativa y lo que ella implica en cuanto dinamizadora del sistema educativo. Ello se afirma a partir del lenguaje mismo usado por los grupos focales en el que pareciera que el sistema educativo fuera algo externo con el cual no se identifica. De esta manera la decisión de política es vista como algo coyuntural, asociado a una administración.

También puede atribuirse a la formación de los maestros una subvaloración de la política debido a su escaso contenido teórico en comparación con el academicismo que ha caracterizado su formación, y al poco entrenamiento que tiene para derivar lo teórico en propuestas de acción. Si la formación tuviera un mayor anclaje en la práctica, posiblemente el maestro establecería vínculos más estrechos entre las formulaciones teóricas y las acciones que buscan afectar la práctica de las instituciones, y en particular, el aprendizaje de los estudiantes. A manera de ejemplo, puede decirse que es difícil que ellos comprendan que el programa *Nivelación para la Excelencia* tiene detrás un cuerpo teórico basado en el reconocimiento a la inequidad de las sociedades que afectan la educación de los sectores menos favorecidos para lograr una adhesión y desprender de ella alternativas pedagógicas.

De otra parte la política está elaborada con supuestos que no necesariamente se dan, como por ejemplo, creer que el maestro está dispuesto con facilidad a trabajar con otros y a aprender de ellos en una condición que no sea la de la formación tradicional. Desde este punto de vista, la relación que implicó la política *Nivelación para la Excelencia* llevó tiempo en poner de acuerdo al acompañante y al acompañado y lograr receptividad y legitimidad de este último y su propuesta,

lo que acortó el mismo proceso de acompañamiento. De esta manera, cuando se logró el entendimiento, ya era tiempo del retiro de la entidad acompañante, dando la sensación que el proceso quedaba incompleto.

Lo dicho conduce a sugerir la necesidad de vincular el análisis de política dentro de los currículos de formación docente, a partir de estudios de caso, de reflexión sistemática sobre los programas que agencian las políticas y su evaluación, y no sólo como se entiende la política educativa asociada a la legislación y al momento presente.

A manera de cierre

Una reflexión sobre política educativa, formación docente y eficacia escolar pone de presente el importante papel que desempeñan los maestros en el logro de una educación de calidad. Desde los primeros estudios sobre las escuelas eficaces (Murillo, 2003:57) y más aún desde la aparición de las primeras listas de factores que parecen determinar los altos rendimientos de ciertas escuelas, se evidencia la importancia del trabajo docente en el aula, ya sea expresado en las expectativas frente a que sus alumnos alcancen el grado más alto, ya porque realizan evaluaciones constantes y regulares de su progreso, ya porque existe un compromiso individual e institucional frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La implicación de los docentes en la planificación del currículo, la creación de ambientes de aprendizaje con sesiones estructuradas, la facilitación de la comunicación en el aula de clase, son otros de los factores asociados a la eficacia escolar, que también están relacionados con la labor docente.

¿Cómo garantizar, desde la política, estos maestros, más aún en contextos como los actuales, en los que la equidad es la única alternativa para que la escuela pueda hacer la diferencia?

La formación inicial y continua de docentes necesita recuperar lo pedagógico y lo didáctico como conocimientos que definen su profesión. Los maestros necesitan manejar los conceptos centrales de sus disciplinas, deben comprender los procesos de desarrollo psicológico y social de sus alumnos, sea cual fuere el nivel de escolaridad en el que enseñen; necesitan contar con un repertorio de formas de enseñar y de evaluar, que les permita orientar su trabajo y lograr los resultados esperados. También necesitan conocer y tener en cuenta los contextos sociales y culturales que marcan el modo de ser y de interpretar el mundo que tienen sus alumnos. Igualmente, una buena formación docente

requiere que se tenga en cuenta la reflexión sobre lo que es educar, el valor de la educación y su contribución para la vida social y ciudadana (Ávalos, 2006: 217).

Una propuesta de formación docente para la eficacia escolar necesita rescatar la profesionalidad del oficio de enseñar. El oficio del docente es crucial para la equidad y la cohesión social. En este sentido los maestros no deben ser sólo sujetos de política; es necesario oírlos, reflexionar con ellos sobre las propuestas más acertadas para definir una mejor formación y para que ésta se adecue a los nuevos contextos sociales y culturales, en aras de garantizar que la escuela promueva el desarrollo integral de cada uno de sus alumnos, más allá de sus condiciones iniciales. De esta forma se podría dibujar un camino que articule formación docente, políticas de equidad educativa y eficacia escolar. No obstante, esta ruta exige un compromiso no sólo de la investigación, sino de los gobiernos.

Bibliografía

ÁVALOS, B. (2006). El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. En E. Tenti (Comp.) *El oficio de docente*, pp. 209-235. Buenos: IIPE-OCDE.

CALVO, G.; CAMARGO, M. y GUTIÉRREZ, M. (2006). *Política educativa, equidad y formación docente*. Bogotá: D'vinni.

DÍAZ BARRIGA, A. e INCLÁN ESPINOSA, C. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, pp. 17-41.

GAJARDO, M. (1999). *Reformas educativas en América Latina. Balance de una década*. Santiago de Chile: PREAL.

LÓPEZ, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO, Fundación Ford.

MURILLO, J. (2003). El movimiento de la eficacia escolar. En *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica*, pp. 53-92. Bogotá-Madrid: Convenio Andrés Bello, Centro de Investigación y Documentación Educativa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

PALAMIDESSI, M. (2003). *Sindicatos docentes y gobiernos: conflictos y diálogos en torno a la reforma educativa en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL, documento N° 28.

RAWLS, J. (1971). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.

ROJAS FABRIS, M. T. (2004). Formas de comprender el problema de la equidad escolar: una mirada desde las racionalidades de los actores sociales. *Revista Praxis* N° 4. www.revistapraxis.cl. Consultada en noviembre 3 de 2004.

SEN, A. (1998). Capital humano y capacidad humana. *Cuadernos de Economía* N° 29. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

A large, light gray, stylized number '6' is positioned on the left side of the page, partially overlapping the title text.

El impacto del proyecto Educavida

en el Desarrollo social y educativo del
Cantón Chunchi en el Ecuador

EDUARDO FABARA

Director del Centro Nacional de Investigaciones Sociales y
Educativas del Ecuador (CENAISE), Ecuador.

Antecedentes

La República del Ecuador ha vivido, durante los últimos diez años, una de las mayores crisis de su historia. La inestabilidad política que ha significado tener diez presidentes en el periodo comprendido entre 1996 y 2007 (un promedio de un presidente por año) ha ido acompañada de una de las más graves crisis bancarias, relacionada a la quiebra fraudulenta del 40% de la banca nacional.

Desde el punto de vista social, las consecuencias de esta situación han sido evidentes. La inversión pública en el presupuesto general del Estado en educación bajó del 17% al 11%, lo que significó que durante los últimos diez años se dejaron de crear cargos para docentes. Asimismo, el Estado fue incapaz de solventar la inversión educativa, por lo que se dejaron de mantener y ampliar la infraestructura escolar y se pidió que sean los propios padres de familia y las organizaciones locales las que financien el funcionamiento de los centros escolares. Esta política significó un grave deterioro del sistema educativo: se incrementó el ausentismo escolar, se redujo la tasa de escolarización, se incrementó el analfabetismo y aumentaron las tasas de repitencia y deserción escolar.

Desde el punto de vista laboral se redujeron las fuentes de empleo, lo que implicó un exagerado incremento de la emigración, principalmente por parte de los grupos poblacionales más pobres y particularmente en las zonas rurales. Alrededor de 3.000.000 ecuatorianos emigraron del país en búsqueda de mejores oportunidades, especialmente a Estados Unidos, España, Italia y otros países europeos. La zona austral del país, en donde se encuentra ubicada la población de Chunchi, ha sido una de las que más han sufrido el efecto de la emigración en los últimos años, reflejada en una tasa de crecimiento poblacional negativo.

En este contexto, se llevó a cabo en el Cantón Chunchi de la provincia del Chimborazo, Ecuador, el Proyecto Educavida (2005-2006), con el auspicio de la UNESCO, como parte de un proyecto internacional en el que también intervinieron Nicaragua y Paraguay. El propósito fue lograr el desarrollo social de la localidad, teniendo como base el desarrollo educativo.

La UNESCO¹ considera que:

América Latina es la región más inequitativa del planeta. La población rural es una de las más afectadas, sobre todo, sus mujeres y niños. Los indicadores educativos sobre acceso, abandono, analfabetismo y calidad son más alarmantes que en las ciudades.

1 Información en línea: <http://www.unesco.cl/esp/atematica/educacionrural/index.act>

La oferta educativa no ha sido sensible a las particulares formas de vida y cultura rural. Tampoco a sus demandas vinculadas con el trabajo y el desarrollo territorial. Al problema educativo se suman las carencias en salud, nutrición, saneamiento, marginación del poder central. Los índices de pobreza y desarrollo humano son siempre los más bajos.

Junto a las carencias, figuran potencialidades como el sentido comunitario, la cohesión social y cultural, los avances emblemáticos, como educación intercultural o escuelas multigrado (...).

Por ello, los organismos que llevaron a cabo las actividades del proyecto fueron el Centro Nacional de Investigaciones Sociales y Educativas, CENAISE y la Central Ecuatoriana de Servicios Agrícolas, CESA, ambas organizaciones no gubernamentales, una interviene en el campo de la educación y la otra en el desarrollo agrícola, respectivamente. Los aspectos que se desarrollaron este proyecto fueron:

- Vinculación y potenciación del rol de la educación en el Plan de Desarrollo Local.
- Capacitación en el manejo de sistemas de información local y educativa.
- Diseño y puesta en marcha de un plan de desarrollo educativo.
- Fortalecimiento de un modelo de gestión cooperativo de escuelas.
- Ejecución de un plan de desarrollo profesional docente.

A continuación se describe cómo se desarrolló el proyecto. La investigación que le dio inicio, la selección del lugar, los resultados del proyecto, las decisiones políticas, los aspectos que quedan pendientes y las conclusiones.

Desarrollo de la investigación

Para la ejecución del proyecto, previamente se llevó a cabo una investigación, la cual se planteó las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la situación social y educativa del Cantón Chunchi?
- ¿De qué manera los problemas sociales impiden el desarrollo educativo de la localidad?
- ¿Cuál es la contribución de las autoridades a la búsqueda de soluciones a los problemas sociales y educativos de la localidad?

Esta investigación se realizó teniendo como base la metodología de la Eficacia Escolar, es decir, se tomaron en cuenta los resultados escolares y los factores asociados al rendimiento. Entre otros, se consideró la situación social y económica de la población, el liderazgo de los directores escolares, el desempeño de los docentes, la situación de salud y trabajo de los educadores y los niveles de satisfacción de la población con el sistema educativo.

La UNESCO proporcionó los instrumentos de evaluación del rendimiento con las pruebas del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de Lenguaje y Matemática para cuarto y séptimo año de educación básica, los formularios para evaluar los factores asociados y la encuesta para conocer las condiciones de salud y trabajo de los docentes. Los demás instrumentos fueron elaborados por el equipo ejecutor.

Situación económica y social del Cantón Chunchi

Se encuentra al Sur de la Provincia del Chimborazo, en plena Cordillera de los Andes, su territorio está entre los 1.600 y los 4.300 metros sobre el nivel del mar y tiene una temperatura promedio entre los 14° y los 21° grados centígrados.

CUADRO 1 | POBLACIÓN DE 0 A 24 AÑOS EN EL CANTÓN CHUNCHI

Grupo de edad	Chunchi	Hombres	Mujeres	Urbano	Rural
Menor de 1 año	141	69	72	54	87
1 a 4 años	848	417	431	331	517
5 a 9 años	1.019	504	515	402	617
10 a 14 años	1.011	504	507	482	529
15 a 19 años	739	378	361	389	350
20 a 24 años	465	241	224	240	225
Población total (0 a 24 años)	7.089	3.492	3.597	3.411	3.678

Elaboración: Eduardo Fabara con datos del último censo de población.

Según la proyección del Censo de Población del 2001, en el año 2007 debe contar con una población de 13.707 habitantes, de los cuales, 4.571 están en la zona urbana y 9.136 en la zona rural. Este es uno de los cantones que más han sufrido de los efectos de la migración, puesto que se calcula que en los últimos diez años ha emigrado al exterior más del 30% de su población. Es un sector, en el que debido a las escasas fuentes de empleo tiene una tasa de crecimiento

negativa, particularmente en la zona rural. El número de mujeres (53%) supera a la población masculina (47%).

En el año 2001 tuvo una población económicamente activa de 4.776 habitantes, de los cuales, un 63%, es decir, cerca de las dos terceras partes, se dedicaba a la agricultura y a la ganadería, el tercio restante al comercio, a la construcción y a otras actividades particularmente de servicios, como la administración pública, el turismo, la educación y otras.

CUADRO 2 | **POBLACIÓN DEL CANTÓN CHUNCHI**

	Total	Porcentaje
Población total	12.474	100%
Hombres	5.885	47,18%
Mujeres	6.589	52,82%
Población económicamente activa	4.776	100%
Agricultura y ganadería	2998	62,77%
Construcción	349	7,31%
Comercio	291	6,10%
Otras actividades	1.138	23,83%

Elaboración: Eduardo Fabara, con los datos del último censo de población.

¿Por qué se seleccionó Chunchi para desarrollar el Proyecto Educavida?

Debido a su ubicación geográfica, Chunchi no ha sido en ningún momento una zona de atención estatal para la ejecución de proyectos de desarrollo, en especial los programas bandera ejecutados por el Ministerio de Educación en los últimos años, tales como el Programa Nacional de Educación Preescolar (PRONEPE), Redes Amigas, Educación Intercultural Bilingüe. Éstos nunca se implementaron en este territorio, tampoco los programas más representativos del Ministerio de Bienestar Social, como Operación Rescate Infantil (ORI), Nuestros Niños, etc. Tampoco los organismos internacionales tuvieron en cuenta a este Cantón para la ejecución de sus programas.

Pero, las autoridades locales, desde el inicio de los procesos de negociación, mostraron un creciente interés por la ejecución de un programa educativo en dicho Cantón. A ello, hay que agregar que el alcalde es un docente de la localidad que tiene un gran liderazgo entre la población y una actitud de permanente atención a los aspectos educativos y de desarrollo social.

El trabajo de campo

El trabajo investigativo consistió, en primer lugar, en obtener información de fuentes secundarias para configurar la problemática existente, tanto en los aspectos demográfico como económico, social, organizativo y de la educación.

Posteriormente se organizaron grupos focales por instituciones educativas para conocer la problemática social y económica del Cantón, los procesos de desarrollo educativo de la institución, los problemas de aprendizaje y rendimiento estudiantil, el liderazgo de los directivos, el desempeño de los docentes, las necesidades de capacitación y las expectativas para el futuro.

El LLECE proporcionó los instrumentos para las pruebas de Lectura, Redacción y Matemática para estudiantes de cuarto y séptimo año de educación básica, y los formularios para las instituciones educativas, directivos institucionales, docentes y padres de familia.

Finalmente se aplicó una encuesta para evaluar las condiciones de salud y trabajo de los docentes, tomando como base el estudio que un año antes se había efectuado en varios países de la región, entre ellos el Ecuador.

En todos los casos la aplicación de los instrumentos fue universal, es decir, se realizó con todos los actores de los diferentes procesos, esto es, todos los alumnos de cuarto y séptimo grado de educación básica de todas las escuelas del Cantón, igual en el caso de los directores, profesores y padres de familia.

Los resúmenes de los grupos focales se estudiaron siguiendo un proceso de análisis en el que se establecen categorías, luego se determinan las relaciones semánticas entre las diferentes proposiciones identificadas y finalmente se analizan las coincidencias y las diferencias entre los diferentes grupos analizados.

Se contó con grupos de estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo, tanto para la aplicación, como para la tabulación de resultados. Estos equipos fueron capacitados previamente para la realización del trabajo de campo.

Resultados

El sistema educativo de Chunchi estaba en el año 2005 conformado por 58 instituciones, de las cuales 7 eran jardines de infantes, 45 escuelas primarias y 6 colegios secundarios, con un total de

3.575 alumnos y 253 profesores; en tanto que el número de habitantes entre 5 y 19 años era de 4.835, con lo que se constató que se lograba una tasa de escolarización del 73,7%, es decir, más de una cuarta parte de los niños y jóvenes estaba fuera del sistema educativo.

CUADRO 3 | **PLANTELES, ALUMNOS Y PROFESORES DE CHUNCHI**

Nivel	Planteles	Alumnos	Profesores
Preprimaria	7	152	9
Primaria	45	2.687	145
Media	6	728	120
Total	58	3.567	274

Elaboración: Eduardo Fabara Garzón, con los datos del SINEC.

Se hizo un análisis del transcurso escolar en los últimos doce años, constatándose que solamente un 12% de los estudiantes que se matriculaban en primer grado llegaban al sexto curso de colegio. Lo que significa que la deserción escolar llegaba al 88%, cifra muy alarmante, en la que se evidencia la segregación con que actúa el sistema educativo en las zonas rurales.

CUADRO 4 | **TRAYECTO ESCOLAR DESDE 1992 HASTA 2004**

	Primer grado 1992 - 1993	Sexto grado 1997 - 1998	Primer curso 1998 - 1999	Sexto curso 2003 - 2004
Hombres	272	195	117	27
Mujeres	246	178	117	37
Total	518 (100%)	373 (72%)	234 (45%)	64 (12.35%)

Elaboración: Eduardo Fabara, con los datos del SINEC.

Debido a que en el sistema educativo anterior el primer año de educación básica no era obligatorio, puesto que abarca a niños de 5 a 6 años de edad, en la localidad existían 7 jardines de infantes que atendían a 152 niños, cuando la población era de 391 niños de esa edad, un 77,5% en el sector rural, entonces, se evidenció la necesidad de universalizar el primer año, para lo cual había que destinar 9 docentes que atiendan a esos nuevos escolares. La universalización del primer año de educación básica en todo el país es una de las políticas educativas del actual gobierno.

Otro hallazgo importante, del cual se tenían algunas evidencias, se relaciona con el nivel de analfabetismo de la población de más de 15 años. Se constató que el analfabetismo en la zona rural

alcanzaba el 28%, cuando en el país se ha calculado apenas un 9%, sin embargo, se encontró un factor de mayor diferenciación, puesto que el analfabetismo entre los hombres era del 21,56%, en tanto que el de las mujeres era del 33,25%, esto es, una de cada tres mujeres y uno de cada cinco hombres de la zona rural de Chunchi eran analfabetos, referencia que incide en el nivel de empleo, en la calificación salarial, en el desarrollo personal y comunitario, pero también en la atención, ayuda y acompañamiento que reciben los escolares en el seno de su hogar.

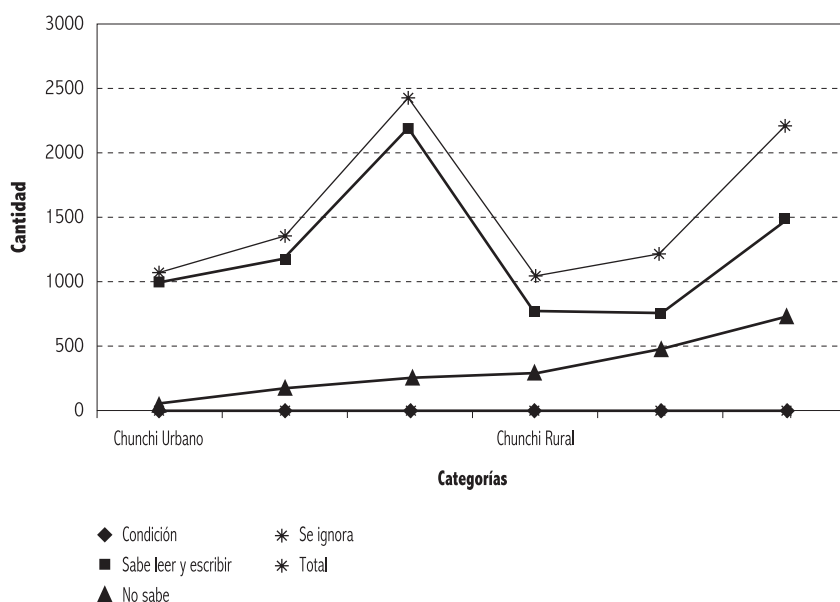
CUADRO 5 | **ANALFABETISMO EN CHUNCHI**

Condición	Chunchi urbano			Chunchi rural		
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
Lee y escribe	986	1.174	2.160	746	741	1487
No sabe	80	182	262	283	461	744
Se ignora	1	2	3	0	0	0
Total	1.067	1.358	2.425	1.029	1.202	2.231

Elaboración: Eduardo Fabara, con datos estadísticos del SINEC.

Uno de los aspectos de enorme trascendencia en la vida del Cantón Chunchi es el relacionado con la emigración y los efectos que ésta tiene en la vida de la familia y en el desarrollo de la escolaridad. En primer lugar, se constató que de un total de 809 estudiantes de cuarto y séptimo año de educación básica, 449 tenían parientes cercanos viviendo en el exterior, esto es padres, hermanos, abuelos, tíos o primos, con lo que se dedujo que un 55,5% de los niños de Chunchi están afectados por la emigración de sus familiares, pero el dato más relevante fue el de que 213 estudiantes dijeron que tenían a sus dos padres o a uno de ellos en el exterior, lo que significa que un 26,32% de los niños de Chunchi vivían en hogares fracturados por la emigración y estaban a cargo de sus abuelos, hermanos, primos, vecinos, compadres y, a veces, solos.

GRÁFICO 1 | **ANALFABETISMO EN CHUNCHI**



Esta situación repercute en la actitud y en los comportamientos de resentimiento social que demuestran estos niños y jóvenes frente a la vida, frente a la sociedad y en el lamentable descuido que se evidencia en sus estudios, puesto que muchos de ellos viven a la espera de que sus padres les envíen los pasajes, sin importarles el estudio y sus obligaciones escolares. Pero, los que se quedan, conforman pandillas juveniles, además hay un alto porcentaje de embarazos precoces y un índice de repetición y deserción escolares, superior al promedio nacional.

Muchos padres, desde el exterior, pretenden compensar la falta de afecto para sus niños, con el envío de dinero, a veces abundante, el mismo que sirve para gastos superfluos, como el celular, el nintendo, el play station, la moto o la música rockera.

Con esto se confirman los datos del Censo de 2001, según el que se calculaba que un 30% de la población había emigrado al exterior. Luego, los profesores que respondieron la encuesta de condiciones de trabajo y salud de los docentes, cuando se los averiguó acerca de los problemas sociales de la localidad, más de un 75% coincidió en afirmar que la emigración era el mayor problema social.

Otra de las constataciones fue la relacionada con los bajos niveles de rendimiento escolar, según los resultados proporcionados por el LLECE, en el cuarto año de básica el promedio en Lenguaje era

de 7,43/20 y Matemática de 4,35/20. En tanto que en séptimo año se tuvo 11,23/20 en Lenguaje y 9,67/20 en Matemática. Hay que resaltar que estos promedios son ligeramente inferiores a los promedios nacionales.

En cuanto a los aspectos relacionados con el desempeño docente se evidenció que de 210 docentes encuestados, 93 que representan el 44,4% vivían fuera de la localidad, muchos de ellos en poblaciones lejanas y hasta en otras provincias. Ello explica que muchas escuelas permanecen cerradas, que algunos profesores asisten de martes a jueves y que no hacen vida en la comunidad ni se interesan por los problemas de los niños.

CUADRO 6 | SITUACIÓN DE LOS DOCENTES DE CHUNCHI

No	Tipo Institución	Hombres	Mujeres	Total	Vive en Chunchi	Vive fuera
1.	Escuelas Unidocentes	5	8	13	1	12
2.	Escuelas Pluridocentes	15	31	46	6	40
3.	Es. Compl. Urbanas	10	26	36	28	8
4.	Es. Compl. Rurales	8	18	26	11	15
5.	Colegio "4 Julio"	20	22	42	34	8
6.	María Auxiliadora	5	6	11	11	--
7.	Agr. "Chunchi"	14	8	22	20	2
8.	Coleg. Rurales	6	8	14	6	8
TOTAL		83	127	210	117	93

Elaboración: Eduardo Fabara, con datos obtenidos de la encuesta.

En la encuesta de condiciones de trabajo y salud de los docentes se evidenció que los profesores no están afectados por enfermedades físicas, pero sí por problemas psicológicos que se manifiestan en el estrés, dolores en la espalda, angustia, insomnio, dificultad para concentrarse, todos los cuales tienen una mayor connotación existencial, originados por preocupaciones de carácter económico, familiar y profesional, antes que por malestares de carácter orgánico o derivado de enfermedades, pero que tienen una enorme repercusión en el desempeño docente y en su relación con padres y estudiantes.

Llamó la atención la referencia de que la mayor parte de docentes lleva una vida sedentaria, porque su tiempo libre lo dedican a ver televisión, a juntarse con amigos, pasear con familiares o leer libros y revistas, pero no para realizar deportes y ejercicios físicos o para colaborar con actividades comunitarias.

A pesar de que es un Cantón con una dinámica propia, no existían mecanismos de interacción entre los diferentes centros educativos, cada uno actuaba de manera individual y no había estrategias de coordinación para asegurar una política cantonal uniforme. El supervisor de la zona realizaba un trabajo adecuado.

Otro dato relevante es el de que de 23 directores de escuelas primarias, solamente 12, es decir, algo más de la mitad tenía título universitario para el ejercicio de la docencia, y apenas uno había seguido estudios de cuarto nivel para desempeñarse como principal de una institución.

Las decisiones políticas

¿Qué hacer frente a este panorama de difícil solución?

Una de las decisiones del equipo fue la de dar a conocer al país lo que estaba aconteciendo en esta localidad y tratar de crear en las autoridades locales y nacionales una conciencia de la gravedad de los problemas detectados y de la urgente necesidad de trabajar sin tregua hasta lograr algunos resultados.

Se mantuvieron varias reuniones de trabajo con el alcalde y los concejales, quienes fueron los principales protagonistas de la acción futura. Se sostuvieron varias conversaciones con autoridades educativas y políticas de la provincia y en el nivel nacional, particularmente con autoridades del Ministerio de Educación, entre las que se encontró una gran receptividad.

Se organizaron algunos seminarios nacionales e internacionales para dar a conocer las dificultades detectadas, el mismo alcalde fue expositor en varios eventos realizados. De igual forma, se contó con la colaboración de varios periodistas, quienes relataron la gravedad de los hechos.

COMITÉ DE GESTIÓN LOCAL

La primera decisión tomada por consenso fue la de organizar un Comité de Gestión Local que vigile y haga el acompañamiento de la educación en el Cantón, conozca los acontecimientos educativos y apoye todos los cambios e innovaciones que se proponían.

Este Comité estuvo conformado por representantes de las autoridades locales, de los profesores, alumnos, padres de familia y de organizaciones de la sociedad civil. El Comité cumplió un papel importante, puesto que actuaba como interlocutor entre los promotores del proyecto y las instancias locales.

El Comité se reúne periódicamente y recibe información de los acontecimientos suscitados en los últimos días y toma resoluciones que son apoyadas por la Supervisión Escolar y la propia Alcaldía. El Comité ha cumplido con varias iniciativas, como las de vigilar el ausentismo de los docentes, asegurar la matrícula para el primer año de educación básica, gestionar los incrementos presupuestarios ante los gobiernos local y nacional, entre otras.

SISTEMA DE INFORMACIÓN LOCAL

Se visitaron todas las instituciones educativas de la localidad y se construyó un sistema de información con los datos de todos los centros educativos, inclusive se realizó un trabajo de georreferenciación que permitió identificar la ubicación exacta de las escuelas y colegios, el estado de los locales escolares, la dotación, los caminos de acceso, los servicios públicos, el número de alumnos y profesores.

Esa información ha sido de mucha utilidad, puesto que se la ha tomado como referencia para las peticiones de atención en materia de infraestructura y de dotación de mobiliario y recursos didácticos para las escuelas, igual en el aspecto relacionado con la construcción de baterías sanitarias.

ORGANIZACIÓN DE CIRCUITOS ESCOLARES

Con esa referencia geográfica se organizaron los Circuitos Escolares, que son redes de escuelas ubicadas en territorios cercanos, en las que se procuró que existan todos los niveles escolares, esto es educación inicial, básica y bachillerato, para asegurar la continuación de estudios de todos los alumnos. Pero, además, se organizaron planes estratégicos para cada circuito, tomando en cuenta las características y necesidades de cada sector. Además, muchos procesos de formación permanente de los docentes se dieron considerando esta división geográfica.

En el futuro se piensa hacer una dotación didáctica completa para que los docentes puedan compartirla según el desarrollo curricular de cada salón de clases.

FORTALECIMIENTO DE LA AUTORIDAD LOCAL EN MATERIA EDUCATIVA

Los municipios en el Ecuador tienen limitadas atribuciones en el campo educativo, sólo para infraestructura y dotación de recursos, pero el Municipio de Chunchi creó una plaza de trabajo para un técnico

en educación que apoye los procesos de mejoramiento escolar que se estaban dando. De igual forma el Municipio hizo asignaciones presupuestarias superiores a las de años anteriores para atender los problemas detectados. También inició la revisión de su Plan de Desarrollo Local con el propósito de incorporar otros elementos de desarrollo educativo que no se habían considerado anteriormente.

CUADRO 7 | PRESUPUESTO DEL MUNICIPIO DESTINADO A EDUCACIÓN

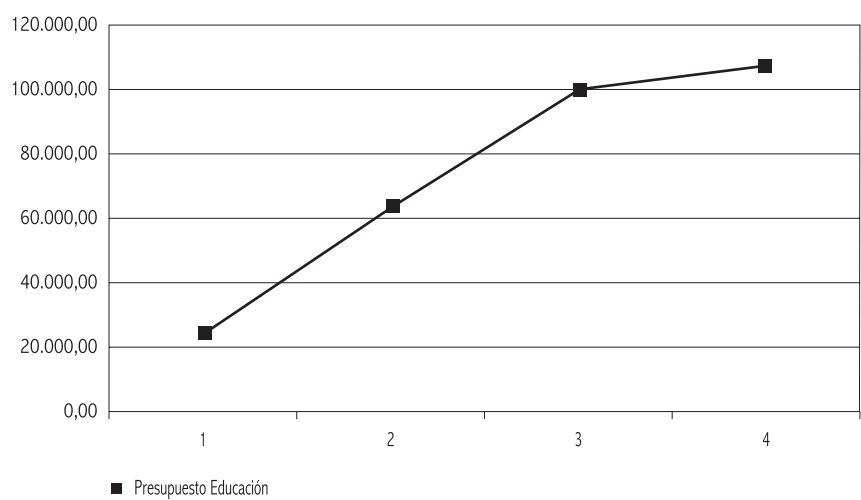
Año	Monto	Ámbitos de inversión
2002	24.355,39	Centro de Apoyo para niños con necesidades especiales. Construcción de locales escolares.
2003	63.630,91	Construcción de la Casa del Maestro en comunidades. Construcción de viviendas de maestros.
2004	99.756,89	Construcción de comedores infantiles. Construcción de espacios recreativos.
2005	107.588,99	Mantenimiento de locales escolares. Programa de atención a hijos de emigrantes. Capacitación de docentes.

Elaboración: Eduardo Fabara Garzón, con datos obtenidos del Municipio de Chunchi.

Además, siguiendo las leyes ecuatorianas, el Municipio inició el trámite ante las autoridades nacionales para la obtención de mayores competencias en el campo educativo, particularmente en el relacionado con la formación continua de los docentes, que es una de las mayores necesidades.

GRÁFICO 2 | EVOLUCIÓN DEL PRESUPUESTO PARA EDUCACIÓN EN CHUNCHI

Elaboración: Eduardo Fabara Garzón, con datos obtenidos en el Municipio.



CREACIÓN DE UN CENTRO DE ATENCIÓN PARA NIÑOS HIJOS DE EMIGRANTES

Debido a que los niños hijos de emigrantes no tienen quienes les ayuden en el trabajo escolar, en muchos casos tampoco quienes velen por su salud y alimentación, el Municipio creó el Centro de Atención, donde se les proporciona a los niños el almuerzo, la atención de salud y el apoyo para que cumplan sus tareas y obligaciones escolares con la contratación de una sicopedagoga que colabora permanentemente con ellos y una aula con recursos didácticos y bibliográficos para realizar los trabajos escolares.

Se consideró también la posibilidad de que este Centro de Atención concentre las calificaciones escolares en una página electrónica, de modo que los padres en el exterior puedan mirar periódicamente el progreso de sus hijos y puedan establecer contacto con los profesores y las autoridades escolares.

PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN

El Municipio efectuó un contrato con Cuba para implantar el programa “Yo sí puedo” de alfabetización de adultos, el mismo que inició en el año 2005 y continúa hasta la actualidad. Se espera que con la aplicación de este programa se pueda reducir el analfabetismo a límites menores que los actuales.

PROGRAMA DE VIVIENDAS PARA MAESTROS

El Municipio hizo una asignación presupuestaria para continuar con el plan de construcción de viviendas cercanas a la escuela para los maestros del área rural, con el fin de evitar que los docentes abandonen los centros escolares y para que tengan las condiciones apropiadas para llevar una vida sin mayores privaciones. Estas construcciones son parte de un proyecto que ejecuta a nivel nacional el Ministerio de Educación con otros organismos del Estado.

PROGRAMA DE CAPACITACIÓN EN LIDERAZGO ESCOLAR

La UNESCO organizó un programa de capacitación para directores de escuelas y líderes educativos del sector, el mismo que se ejecutó entre los años 2005 y 2006, habiéndose capacitado a 40 docentes en tres seminarios consecutivos.

Estos seminarios tuvieron el propósito de ofrecer a los participantes las herramientas necesarias para el ejercicio de la dirección de los centros educativos con criterios modernos y con una visión de futuro.

PROGRAMA DE CAPACITACIÓN A DOCENTES

El CENAISE ejecutó un programa de capacitación de docentes, utilizando los circuitos escolares y mediante un proceso de trayectos, por el que se fijaba una meta común que tenía que ser alcanzada por todos en varias etapas.

Las principales áreas de intervención fueron las de la enseñanza de las Matemática, del Lenguaje, la de evaluación de los aprendizajes y también de la educación en valores, como eje transversal.

UNIVERSALIZACIÓN DE PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA

El Ministerio de Educación hizo efectivas cinco plazas para docentes a fin de dedicarlas a cubrir las necesidades de universalización del primer año de educación básica.

Se logró en el primer año incorporar a un 30% de los niños que estando en edad escolar no concurrían a los planteles educativos.

EDUCACIÓN AMBIENTAL

Debido a que Chunchi es un sector eminentemente rural, con un tipo de vegetación correspondiente al páramo andino, tiene serios problemas por el mal uso que se da a la tierra y al agua, así como a los bosques primarios existentes.

En estas circunstancias, el desarrollo de un programa de Educación Ambiental es una necesidad que fue muy bien recibida por la comunidad local y por los propios estudiantes y profesores.

Aspectos pendientes

Lamentablemente el financiamiento de la UNESCO y el tiempo previsto para el proyecto expiraron ya y quedaron muchas tareas pendientes, entre otras:

- La profesionalización de los docentes sin título universitario,
- Un proyecto de desarrollo personal de maestros,
- Un proceso de acompañamiento para mejorar la enseñanza de Lenguaje y Matemática.

El CENAISE ha previsto continuar con algunas acciones en un nuevo proyecto que se ejecuta con canje de deuda con España denominado ELICE. El mismo que ha iniciado en el presente año 2007 con el estudio de la línea de base y que abarca otras localidades rurales del Ecuador, además de Chunchi.

La experiencia de Educavida ha sido uno de los principales antecedentes para que se diseñe y ejecute el proyecto ELICE, el mismo que tiene similares características del anterior y que busca el mejoramiento de las condiciones de vida de las zonas rurales del país.

Todavía no se ha evaluado el impacto que tuvo Educavida en el desarrollo educativo de Chunchi.

Conclusiones

- Una conclusión es que la investigación es un gran instrumento para conocer las realidades que se encuentran escondidas, pero para que se puedan resolver los problemas es necesario contar con autoridades que se empoderen de la problemática y tengan la disposición de luchar para lograr su solución mediante decisiones acertadas y oportunas.
- Se concluye que los programas de desarrollo educativo pueden tener buenos resultados cuando se sensibiliza a las autoridades locales y nacionales y éstas apoyan decididamente los procesos planteados en la planificación del proyecto.
- Para el buen desarrollo del proyecto se requiere de la participación activa de la comunidad, en vías de acompañar las acciones previstas, establecer un sistema de rendición de cuentas y de contraloría social.
- Otra conclusión es que dos años es un período demasiado corto para resolver problemas que tienen larga data y que no se deben dejar trancos los procesos, por el riesgo de que no se logre el impacto deseado.
- La conclusión final es la de que si se puede intervenir con éxito en las zonas rurales, en especial en aquellas que tienen muchas carencias y que esa intervención puede generar una corriente favorable de opinión entre los miembros de las comunidades.

Bibliografía

OREALC/UNESCO (2004). *Programa de educación a poblaciones rurales: EDUCAVIDA*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

INEC (2002). *Sexto censo de población nacional y cuarto de vivienda*. Quito: INEC.

INEC (2004). *Proyecciones de la población. 2001-2010*. Quito: CEPAL.

SINEC (2004). *Boletín estadístico, 2002-2003*. Quito: Ministerio de Educación.

A large, light gray, stylized number '7' graphic that serves as a background element on the left side of the page. It has a horizontal top bar and a diagonal stem that tapers slightly towards the bottom.

La investigación sobre eficacia escolar

Un ingrediente para la toma de
decisiones de mejora de la escuela y del
sistema educativo.

Análisis desde el contexto y experiencias
mexicanas

MARGARITA ZORRILLA

Profesora Investigadora del Departamento de Educación,
Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.

Introducción

Concebimos la educación como un derecho fundamental de todos los individuos, a la vez que una tarea prioritaria para el desarrollo de un país. Por ello, en los distintos países, según su propio contexto y necesidades, se busca mejorar la escuela y sus sistemas educativos. Unos más que otros comprenden y asumen que el Estado/Gobierno tiene la responsabilidad de realizar y dar vigencia al derecho a la educación.

El derecho a la educación significa asegurar el derecho a aprender. Esto es, a que cada individuo disponga de condiciones y oportunidades de aprendizaje. Ahora, hacemos un énfasis en que no se trata sólo del “derecho a la educación”, sino a una “educación de calidad y que ésta sea para todos” (OREALC/UNESCO, 2007). Por tanto, las implicaciones para la política educativa y para la práctica educativa son múltiples y variadas.

La educación de las personas es un asunto relevante y no sólo para los educadores, sino para todos. Si bien ahora comprendemos que la educación y los sistemas educativos no son el *factotum* del desarrollo social y cultural, sí representan un factor determinante para ello.

Para que la educación se produzca de la mejor manera para todos y cada uno de los individuos en una sociedad, se requiere del concierto equilibrado de definiciones y concepciones, voluntad y decisión, conocimiento probado y sabiduría de la vida, actores e instituciones, procesos y relaciones, juventud y experiencia, de recursos diversos, y de otros elementos más.

Una característica de prácticamente todos los sistemas educativos del mundo es su naturaleza “pública”. Por esta razón, una buena parte de la investigación educacional se genera con el propósito de influir en la práctica escolar, así como en el diseño e implementación de políticas educativas (Santibáñez, 2007). No obstante estos buenos propósitos, sabemos que se necesita de la concatenación, alineación y concierto de las más diversas circunstancias para que la investigación sea pertinente a las necesidades de la práctica y de la política. Al menos sabemos que dicha influencia no se da de manera inmediata; tampoco es lineal, ni mecánica.

En esta contribución nos hemos planteado como propósito compartir información, conocimiento y reflexiones acerca del uso de la investigación sobre eficacia escolar en la toma de decisiones de política educativa. Decisiones que se encuentren explícita o implícitamente orientadas a mejorar la eficacia de la escuela básica comprendida como una unidad esencial del sistema educativo. Se trata de un análisis desde el contexto y experiencias de la educación mexicana.

Argumentos de partida

Importa en nuestra reflexión sobre la relación entre investigación educacional y su uso para la toma de decisiones, el plantear algunas distinciones y nuestros argumentos de partida.

1. La investigación educacional en general y la Investigación sobre Eficacia Escolar (IEE) en particular son, por su naturaleza, una actividad científica cuyo propósito esencial es generar conocimiento sobre actores, instituciones y procesos educacionales.

Hoy día el conocimiento se valora, más que en otras épocas, como fuente de transformación y riqueza. El proceso de gestión del conocimiento implica a su vez varios procesos que son: generación, difusión/divulgación, así como el uso/aplicación.

La sociedad del conocimiento, el aprendizaje a lo largo de la vida, asegurar el derecho a una educación de calidad para todos, son los nuevos desafíos que enfrentan la educación, los sistemas educativos y la investigación educacional. Tanto la educación como la investigación deben participar de manera más activa en la generación de innovaciones. Este es el enfoque promovido por el *Center for Educational Research and Innovation* (CERI) de la OCDE. En el libro *Knowledge Management in the Learning Society* (OECD-CERI, 2000), se señala la importancia de sustituir la vieja cadena de generación, difusión y uso del conocimiento por una nueva, fincada en una interacción más directa entre la investigación y los usuarios. Asimismo, bajo una nueva concepción de la gestión del conocimiento, se busca fomentar una mayor y mejor articulación entre las políticas públicas de investigación y desarrollo, la investigación y las prácticas innovadoras, así como la toma de decisiones.

2. Las políticas públicas en general y las políticas educativas en particular (también públicas) representan el conjunto de decisiones gubernamentales que buscan modificar (enfaticar, eficientar, desarrollar) uno o varios de los componentes de un sistema y de la relación entre ellos (salud, vivienda, desarrollo rural/urbano, educacional) con el propósito de producir cambios o nuevos equilibrios en el sistema. Estos componentes tienen que ver con insumos, procesos y resultados, así como también con actores, instituciones y sus relaciones.

Los instrumentos de política pública a través de los cuales se busca conseguir los propósitos que una sociedad se ha propuesto lograr, como es el caso del ámbito educativo, son fundamentalmente de cuatro tipos (De Ibarrola, 2007): a) de tipo normativo que hace referencia a la creación o supresión de leyes, normas o reglamentaciones específicas; b) de tipo financiero relacionado con la

asignación o supresión de recursos; c) de tipo institucional con la creación, modificación o supresión de instituciones, programas o proyectos y d) de creación de consensos entre los actores que participan en la modificación de las prácticas. Estos instrumentos no son excluyentes entre sí y tampoco se producen en el vacío.

3. Por razones de distinta índole, el desarrollo de la investigación educacional es heterogéneo en los distintos países del mundo. No obstante, como actividad científica, es un proceso pautado sobre el que existen consensos básicos que permiten cuidar y constatar su validez tanto interna como externa, así como la confiabilidad de sus hallazgos. Los dilemas y tensiones que están sobre la mesa de la discusión acerca de diversos asuntos teórico/epistemológicos, metodológicos y técnicos forman parte del proceso que permite el avance continuo en este campo científico.

4. Por su parte, la definición y diseño de las políticas educacionales es un proceso de naturaleza distinta. Confluyen para su realización motivos e intereses, experiencia y conocimientos, de actores (sociales e individuales) de disímil procedencia. Así, nos encontramos al menos con los gobiernos, los grupos de la sociedad con distintos grados de organización y los diferentes profesionales de la educación. Además, junto con los actores se pone en juego conocimiento de distinta naturaleza; entre lo más significativo se encuentra el conocimiento político, cultural, práctico y el conocimiento científico.

5. Por su parte, la práctica educativa —la que ubicamos en el contexto de cada aula y de cada escuela— requiere para su mejor realización y orientación hacia los fines de la educación propuestos por una sociedad, de distintos elementos que transitan por la formas de profesionalización y de experiencia acumulada de los educadores, que no siempre se encuentra organizada y sistematizada. Esto en parte se debe a las características de la formación y, en su sentido más amplio, de la propia profesionalización docente, la definición del currículo y los apoyos para la enseñanza, por la cultura pedagógica existente, entre muchas otras características.

6. La relación entre IEE y Política Educativa en general es una relación compleja. Esta relación es a su vez objeto de investigación. ¿De qué manera la investigación educativa, su realización, hallazgos y difusión consiguen traspasar la esfera de la toma de decisiones en el sector educativo por diversos canales como serían: acceso a la información, presión de la sociedad civil, asesorías especializadas,

o la generación más amplia y diversificada de conocimiento que logre formar parte del acervo de herramientas para el diseño, implementación y evaluación de políticas públicas en educación?

Esta misma pregunta es válida para referirnos a la relación entre la investigación educativa y la práctica. ¿De qué manera el conocimiento producido por la IEE traspasa la esfera de la práctica cotidiana de los educadores en los salones de clase y de la escuela? ¿Cuáles serían los circuitos más fecundos para entablar un diálogo productivo entre la investigación y la práctica educativas?

7. Nos encontramos frente al objeto de conversación para el que hemos sido convocados: El uso de la IEE (como conocimiento) en la toma de decisiones. Una pregunta obligada es ¿quiénes toman decisiones en el sistema educativo? Lo hacen distintas personas que se ubican en diferentes niveles de la estructura de un sistema educativo. Decide el docente en su salón de clases, deciden las autoridades escolares como el director en la escuela y el supervisor en la zona escolar y deciden las autoridades educativas de una región, estado o país.

Se tiende a asociar *toma de decisiones* con los niveles superiores de autoridad que correspondan en cada país o región a la estructura de su sistema educativo. Sin negar la especificidad de la toma de decisiones en este nivel, no podemos olvidar que existen otros niveles de toma de decisiones cuyo impacto en el aseguramiento del derecho a la educación de calidad para todos es innegable.

8. La utilización de los resultados de la IEE depende de factores diversos. Pareciera que se requiere de un tipo de alineación de los astros para que dicha utilización ocurra de la mejor manera posible. Para que esto suceda entran en juego elementos de forma y elementos de fondo o contenido que los sujetos implicados en la investigación y en la toma de decisiones utilizan o no para orientar de la mejor manera la acción educativa.

Un factor importantísimo es la calidad de la investigación. Desde el ámbito de la producción del conocimiento, los investigadores no podemos permitir que se tomen decisiones, en cualquier nivel del sistema educativo, con base en resultados de cuya validez y confiabilidad no estamos seguros.

El conocimiento científico sabemos que es probabilístico y que necesitamos contar con numerosas aproximaciones empíricas y teóricas que contribuyan a la construcción colectiva de mejores comprensiones. El planteamiento de que *el niño no es un adulto chiquito* tiene por lo menos un siglo de existencia y la investigación educativa, así como los estudios sobre desarrollo humano han proveído de evidencias cada vez más sólidas sobre sus distintos significados. O cómo comprendemos ahora el derecho a la educación, a principios del siglo XX básicamente significaba tener un mesabanco en

un aula, un profesor y una escuela. Hoy, por la investigación educacional y la reflexión continua sobre distintas dimensiones de la realidad educativa, hemos desarrollado una comprensión más amplia y compleja de lo que significa *tener derecho a la educación*.

Sirva lo antes dicho para afirmar la necesidad de realizar más y mejor investigación educacional, que nos permita comprender la realidad actual, advertir los caminos para el desarrollo futuro, así como señalar y denunciar aquello que bloquea o impide la realización del derecho a la educación de todas las personas.

9. Sobre la relación entre investigación y política educativa Carlos Muñoz Izquierdo (2002) escribió esta sugestiva reflexión: La influencia del conocimiento en las políticas públicas que repercuten en los fenómenos educativos ha sido tradicionalmente analizada como si se tratara de un proceso de naturaleza solamente técnica. Por eso se ha afirmado que el grado en el cual las investigaciones educativas pueden modificar dichas políticas depende del que son incluidos en cada proyecto de investigación. Entre esos componentes se encuentran: a) la generación de conocimientos disciplinares en sí misma; b) el diseño de políticas (planeación educativa); c) el desarrollo de métodos y sistemas educativos; d) el desarrollo de tecnologías educativas; y, por último, e) la intervención en los comportamientos y actitudes de los agentes (mediante acciones que se conocen como *investigación-acción*).

Sin embargo, continúa diciendo Muñoz Izquierdo (2000), esa conceptualización del problema no toma en cuenta la circularidad (o retroalimentación) que existe entre los componentes mencionados, ni las contradicciones que pueden existir entre las motivaciones y valores de los participantes en ese proceso. Como sabemos (porque lo hemos observado en distintas ocasiones), la simple acumulación de los componentes mencionados (lo que en el fondo se refiere a un proceso de comunicación unidireccional) no siempre ha generado cambios en las conductas de los agentes educativos y por el lado contrario también hemos observado, en diversos momentos, que algunas investigaciones que no reunieron todos los elementos mencionados fueron conocidas por los tomadores de decisiones e incidieron (aunque no siempre en el sentido esperado por los investigadores) en el contenido de las políticas públicas¹.

Coincidimos también con lo que Muñoz Izquierdo (2000:5) afirma en el sentido de que:

es necesario que nuestros estudios se adelanten a los cambios educativos; lo que implica rebasar en todo momento los intereses y necesidades inmediatos de los tomadores

1 Ver el libro de McGinn y Reimers (2000), quienes dan cuenta de su experiencia en cuanto al uso y el peso que tiene la investigación educacional en la toma de decisiones de política educativa.

de decisión. De este modo, la investigación “iluminará” la realidad desde nuevos ángulos y permitirá descubrir nuevos problemas, así como las causas y consecuencias de los mismos. Además, debemos contribuir a preparar las plataformas que son necesarias para el cambio educativo y someter constantemente a prueba nuestros paradigmas y propuestas de solución.

10. La relación entre investigación y toma de decisiones se construye; no podemos suponer que es algo dado. En dicha construcción nos parece importante señalar la necesidad de crear interfaces que permitan una interlocución fluida y fecunda entre investigadores y tomadores de decisiones. Desarrollar comprensiones tanto sobre la actividad investigativa, como sobre el quehacer de la política significa que investigadores, políticos y educadores establezcan relaciones de respeto, entendimiento y escucha mutuos. Esto no es fácil, pues todos sabemos que la lógica y los tiempos de la investigación difieren a los de la práctica educativa y a los de la política; sin embargo, éste es sin duda el desafío por enfrentar y resolver. Y nos parece que en buena medida es una tarea que nos compete y podemos llevar a cabo los investigadores a través de iniciativas diversas.

A modo de enunciación: aportaciones de la investigación sobre eficacia escolar

El objeto de estudio de la IEE se ha ido construyendo a lo largo de las últimas cuatro décadas y existe consenso de que se encuentra conformado por: a) el estudio de los efectos escolares y sus propiedades científicas, b) el estudio de los factores de eficacia escolar a través de la utilización del modelo contexto-insumo-proceso-producto, c) el estudio de la mejora escolar y d) el estudio de la mejora de la eficacia escolar

El desarrollo teórico, metodológico y técnico es considerable; basta ver los *Handbooks of Effectiveness Research* de Reynolds y Teddlie (2000) y el nuevo que dirigió Townsend (2007) para apreciarlo en su cantidad y calidad.

Este último *Handbook* se editó en dos tomos y está integrado por siete secciones y cincuenta y un capítulos escritos por los expertos de distintos países del mundo. En esta ocasión se incluyen por primera vez varios capítulos que refieren la experiencia en Iberoamérica y en particular en América Latina. Así, el quinto capítulo escrito por Javier Murillo centra su atención en caracterizar la investigación

sobre eficacia escolar en Iberoamérica; el capítulo diez es responsabilidad de Beatrice Ávalos y en él la autora expone las innovaciones sobre la mejora escolar en América Latina entre 1980 y 2006; el capítulo veintiocho de la autoría de Emanuela Di Gropello trata sobre la relación entre descentralización y *accountability* en la región de América Latina y el Caribe y el capítulo cuarenta y seis, de Claudia Jacinto y Ada Freytes, aborda el tema de la política educativa y la estrategia para escuelas secundarias en contextos de pobreza a partir de estudios de caso en América Latina.

Podemos afirmar que el enfoque de la investigación sobre eficacia escolar es más bien reciente en los países de la región Latinoamericana. Las resistencias y rechazos provienen a nuestro juicio de posturas filosófico-ideológicas, ya que se suele identificar o hacer un paralelismo de la “eficacia” y la “eficiencia” con paradigmas vinculados al neoliberalismo.

No obstante, en Iberoamérica un indicador del desarrollo de la investigación sobre eficacia y cambio escolar es el trabajo que ha venido realizando la *Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar* (RINACE, <http://www.rinace.net>). En la revista electrónica de esta red, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (REICE) a partir de enero de 2003 y hasta enero de 2008 se han publicado 16 números y varios centenares de artículos. En ella podemos observar el desarrollo de este movimiento de investigación cuya importancia se manifestó en el *Primer Congreso Iberoamericano de Eficacia Escolar y Factores Asociados* celebrado en Santiago de Chile en el mes de diciembre de 2007².

De “la abundancia del corazón habla la boca”, no obstante, no tenemos la pretensión de exhaustividad y rogando no caer en injusticias, a manera de enunciación se exponen aportaciones de la IEE que consideramos significativas para el desarrollo científico y para la toma de decisiones de mejora de la escuela y la educación.

- La IEE propone y aporta elementos teóricos y empíricos que apoyan una nueva forma de entender a la institución llamada “escuela”. Esto es, se concibe la escuela como el lugar y la organización en que acontece el aprendizaje, asignándole una importancia sustantiva en la realización del derecho a la educación, en la construcción de la calidad y de la equidad como elementos consustanciales de la educación como un derecho de todos. Esto significa comprender y asumir que una escuela eficaz es aquella que

2 Ver en la página de REICE en el 2007, Volumen 5, Nº 5 (e) Aportaciones al I Congreso Iberoamericano de Eficacia Escolar y Factores Asociados, donde se podrán encontrar los textos in extenso de los trabajos presentados. Es un buen botón de muestra de lo que ya es la Investigación de Eficacia Escolar en Iberoamérica.

consigue el desarrollo integral de todos sus alumnos y lo hace superando las condicionantes de su origen sociocultural y educativos previos (Murillo, 2005). Esta concepción trasciende aquellas otras que han centrado su atención, sólo en el aula o sólo en el macro sistema y tanto la investigación como la práctica educativas han ido mostrando su enorme potencial para mejorar y cambiar la educación.

- La IEE a través de los estudios sobre factores escolares de eficacia, que son los más conocidos y aceptados por la comunidad de educadores en su sentido más amplio, aportan conocimiento acerca de los factores escolares de contexto, insumo, proceso y producto que nos ayudan a comprender el funcionamiento de la escuela de cara a sus resultados. Entre los factores escolares destacan aquellos que hacen referencia al liderazgo académico y el papel del directivo escolar, a la formación pertinente y continua del profesorado, el monitoreo constante del avance en el aprendizaje de los alumnos, la existencia de un clima escolar y de aula que favorecen el trabajo de la escuela, la enseñanza y el aprendizaje, una disciplina centrada en el mejoramiento de la convivencia entre los integrantes de la comunidad escolar, la relación de la escuela con los padres y madres de familia, y con la comunidad en la que se encuentra.

Asimismo, de manera muy significativa se enfatiza el trabajo colegiado de los docentes como estratégico en la toma de decisiones e impulsor de la autonomía escolar y por qué no decirlo, de la construcción de una cultura democrática que incluso va más allá de las paredes de la propia escuela. También se identifica como esencial para el éxito de la escuela contar en la comunidad escolar con unidad de propósitos de manera que todos trabajen por un mismo fin. Además, se encuentra el factor “expectativas”; esto es, tener expectativas elevadas sobre el desempeño de los alumnos y de su desarrollo futuro, así como expectativas altas acerca del desempeño de cada docente, lo que ha mostrado de manera consistente sus efectos en el mejoramiento de los resultados educacionales.

- Con énfasis, la IEE aporta conocimiento, tanto sobre los elementos que generan inequidad, así como sobre los factores (ver supra) que habría que considerar en el diseño e implementación de políticas cuyo propósito sea el aseguramiento de la calidad con equidad; esto es, ofrecer oportunidades educativas para aprender que sean equiparables o equivalentes para los educandos provenientes de distintas poblaciones y con

diferentes condiciones socioeconómicas y culturales. En este sentido, se insiste en la necesidad de proporcionar un tratamiento diferencial que permita “ofrecer más a quien menos tiene”, o expresado de otra manera, “ofrecer a cada quien lo que necesita”, tanto si se piensa en los alumnos, los salones de clase, los docentes, las escuelas o las zonas escolares.

- Los estudios sobre la innovación, cambio o mejora de la escuela nos enseñan acerca de lo que hacen las escuelas que se plantean como propósito innovar, cambiar o mejorar. Murillo (2003) sistematiza las lecciones más relevantes del movimiento de mejora que a continuación se enuncian:

Uno de los aprendizajes se refiere a la identificación de la existencia de tres grandes fases del proceso de mejora. Dichas fases son: iniciación, desarrollo e institucionalización.

Otra lección importante es el reconocimiento de los factores que resultan esenciales en la mejora de la escuela: junto con la existencia de un cambio planificado, destacan cinco factores: a) la escuela como centro del cambio, el cambio centrado en la escuela; b) el cambio depende del profesorado; c) el papel determinante de la dirección; d) la escuela como comunidad de aprendizaje, y e) el cambio en la forma de enseñar (Murillo, 2003:17-22).

Junto con la IEE los estudios sobre la mejora de la escuela nos muestran la existencia de una “cultura escolar” que en lo general, parece ser más universal de lo que tal vez estaríamos dispuestos a aceptar los educadores. Esta afirmación no significa que las escuelas son iguales en todo el mundo, sino que existe una serie de componentes que son compartidos, a la vez que podemos apreciar la riqueza de la diversidad. A nuestro juicio, la fuerza cultural y social de la institución escolar radica en aquello que comparten las escuelas en todo el mundo.

Continuamos en el siguiente apartado con una descripción sucinta de la reforma de la educación básica en México, ya que es en este contexto en el que se ha generado una mayor relación entre investigación educacional y diseño e implementación de políticas educativas. Por un lado, la reforma se encuentra con una comunidad científica de investigadores educativos más desarrollada y, por otro, la propia reforma ha sido más exigente en cuanto a la demanda de información y conocimiento que fundamenten las decisiones de política.

Elementos de la reforma de la educación en México

Las transformaciones educativas impulsadas en distintas partes del mundo nos indican la importancia de la educación para responder a los nuevos desafíos. Los cambios que se exigen a los sistemas educativos tienen que ver con dos asuntos cuya centralidad es incuestionable. Los elementos de su propuesta pedagógica: currículo, enfoques pedagógicos, años de escolaridad obligatoria o la compensación de las desigualdades; y, los componentes de una nueva gestión institucional del sistema: descentralización y autonomía escolar, planeación, evaluación, rendición de cuentas, financiamiento, formación de cuadros directivos o también llamados gerenciales, modernización de la administración, formación de docentes, investigación e innovación, entre lo más importante. Por su trascendencia, las políticas educativas han adquirido un papel central, tanto por lo que se refiere a su diseño, a su implementación y a la valoración de sus resultados.

En el marco de la reforma del Estado, los sistemas educativos de distintos países en el mundo empezaron a vivir también procesos de reforma desde la década de los ochenta del siglo XX. Las llamadas reformas de primera generación se dirigieron a cuestiones como la descentralización y la focalización del financiamiento. Las reformas de segunda generación incorporaron más elementos, relativos éstos a transformaciones del currículo y de los enfoques pedagógicos, a la formación inicial y en servicio de los maestros, a la renovación de las leyes de educación y a la introducción de la evaluación como una medida que se relaciona con la calidad. Finalmente, las denominadas reformas de tercera generación son aquellas que dirigen sus esfuerzos a la transformación de la escuela.

En el caso de México, la reforma del Estado se puede ubicar desde los años setenta del siglo pasado. En el sistema educativo tiene lugar la desconcentración de la Secretaría de Educación Pública en 1978. Este proceso puede considerarse como el antecedente más inmediato de lo que sería en 1992 la descentralización, o lo que Alberto Arnaut (1998) denomina la “federalización descentralizadora”³.

En el sexenio del Presidente Salinas de Gortari en 1992, Manuel Bartlett ejerciendo como secretario de educación pública no logró concretar una reforma substantiva del sistema educativo nacional. Es hasta mayo de ese año con Ernesto Zedillo al frente del sector educativo que se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB).

3 Este autor señala que el concepto de “federalización” adquiere su significado según la circunstancia política e histórica en la que se utiliza. Así, federalizar un sistema centralizado significa “descentralizarlo”, mientras que la federalización de los años treinta representó una “centralización”.

Con el ANMEB se reorganiza el sistema educativo mediante un proceso de transferencia del gobierno federal a los gobiernos estatales, de los servicios de educación básica que incluye los niveles de educación preescolar (3-5 años), de primaria (6-11) y de secundaria (12-14), así como los servicios de formación de maestros; se le apuesta a una mayor autonomía de las escuelas y por ello se requiere transferir el poder de decisión del nivel central a niveles intermedios. Además, se planteó una reforma del currículo y un sistema de estímulos dentro de lo que en este Acuerdo se denominó la “revaloración de la función magisterial”.

El ANMEB significó una combinación de reformas de primera y de segunda generación y es, sin duda, la respuesta mexicana al movimiento más amplio de transformación de los sistemas educativos en distintas partes del mundo. La Conferencia Mundial de Educación para Todos, realizada en Jomtién, Tailandia, en 1990 y el documento conjunto de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Oficina Regional de la UNESCO (OREALC) publicado en 1992 y titulado *Educación y Conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad* constituyen los marcos de referencia internacionales para la reforma del sistema educativo nacional.

Si bien lo más conocido de la reforma educativa mexicana, impulsada a principios de los noventa, es la descentralización, también incluye una profunda reforma curricular y pedagógica; cambios en el esquema de financiamiento; presencia de la evaluación como un mecanismo de mejoramiento de la calidad; programas compensatorios para contrarrestar desigualdades (entre regiones, estados, escuelas y alumnos); recuperación del papel de la centralidad de la escuela como el lugar donde acontece el aprendizaje; políticas y programas de mejoramiento del profesorado a través de Carrera Magisterial o el Programa Nacional de Actualización de los Maestros, entre lo más significativo.

Este proceso de cambio del Sistema Educativo Mexicano (SEM) es acompañado por una transformación de su marco jurídico con la reforma del artículo tercero constitucional en 1993, en la cual se define la educación básica como aquella integrada por los niveles de preescolar, primaria y secundaria, estableciendo este último nivel como obligatorio, incrementándose así a 9 años la escolaridad básica obligatoria para el Estado y para los individuos⁴. Asimismo se promulga en ese año una nueva ley reglamentaria del artículo tercero, la Ley General de Educación.

4 El 12 de noviembre de 2002 se promulgó una nueva reforma del artículo tercero de la Constitución por la cual se hace obligatoria la educación preescolar para los niños de 3, 4 y 5 años. De esta manera, la educación básica obligatoria pasa de 9 a 12 años. El contenido de esta reforma consiste en hacer obligatorio para el Estado impartir la educación preescolar y para los mexicanos, hacer que sus hijos concurran a obtener esta educación. De esta manera, la educación preescolar, primaria y secundaria conforman ahora la educación básica obligatoria en todo el país.

Por lo anterior, afirmamos que el SEM, en la última década del siglo XX, ingresa a una nueva etapa de su desarrollo. El ANMEB es el acontecimiento detonador de un amplio proceso de reforma de la educación básica y de la formación de maestros para atenderla. Este hecho no es aislado, se inserta, como lo hemos dicho, en un contexto más amplio de la reforma del Estado mexicano y significa uno de los pactos políticos más importantes del siglo al plantear decisiones sobre dos asuntos fundamentales para el desarrollo futuro del sistema: la descentralización del sistema educativo y una reforma curricular y pedagógica para la educación básica obligatoria y la formación inicial y en servicio de los docentes.

La descentralización de la educación básica y la formación de maestros son una decisión política y han provocado que los estados asuman sus nuevas responsabilidades de muy diversa manera. Este proceso de descentralización y la reforma educativa han producido una nueva gama de problemas, escenarios inéditos y heterogéneos, así como una combinación inestable de consensos, rechazos, expectativas, incertidumbres y viejas prácticas. Al ingresar nuevos actores en el escenario de la política educativa nacional aparecen o se hacen evidentes dificultades y obstáculos, o nuevas posibilidades para la conducción del sistema educativo y para su desarrollo futuro.

En este contexto de transformaciones profundas de nuestro sistema educativo, los investigadores de la educación han participado de distinta manera. Algunos transitaron a puestos de decisión de la política educativa nacional como subsecretarios o directores generales. Algo similar se produjo en algunos estados del país. Otros investigadores colaboraron como asesores tanto del gobierno federal como de los gobiernos estatales para apoyar la definición de los programas del sector educativo. En particular, en la llamada “transición democrática” del año 2000 participó un número significativo de investigadores educacionales e incluso varios de ellos llegaron a ocupar puestos de responsabilidad en la administración gubernamental federal de la educación mexicana del año 2000 al 2006.

Es un hecho que la política educativa en México ha adquirido una importancia central para el desarrollo del sistema educativo en particular para la educación básica y la formación de docentes y se ha convertido en objeto de estudio de los científicos de la educación. Por efecto de muchas décadas de centralismo, los estados de la república no se habían ocupado en conocer sus sistemas educativos y menos de actuar a favor de su desarrollo. Algo similar ha ocurrido en la comunidad de investigadores de la educación, salvo excepciones de algunos pocos investigadores y en particular del grupo de investigadores relacionados con el diseño y desarrollo curricular, así como de la enseñanza en sus dimensiones pedagógica y didáctica, que se encontraban trabajando y preocupados por incidir de manera explícita en las definiciones gubernamentales para la conducción de la educación nacional.

En resumen, los complejos procesos de reforma se caracterizan fundamentalmente por la transformación de la gestión a la vez que por una renovación significativa en el ámbito pedagógico. Dicho así, podría parecer una simplificación extrema de la complejidad de la reforma. Quien conozca de cerca un sistema educativo se podrá representar lo que significa *reformular la gestión y transformar la pedagogía*. Estos aspectos de la acción educativa están relacionados con decisiones que tienen que ver con variadas cuestiones como la centralización o descentralización de la administración; los montos del financiamiento, así como su distribución, destino y uso; la ampliación de la educación obligatoria; introducción de sistemas de evaluación; implementación de programas compensatorios; formación inicial y continua de los docentes; la centralidad de la escuela para atender los propósitos de calidad y equidad; y vinculación entre la educación básica, la educación media y la educación superior, entre otras.

Sin embargo, aunque se utilizan las mismas palabras para hablar de las características y componentes de las reformas, en cada país existen especificidades que responden fundamentalmente a la forma en que dicho país se fue conformando a lo largo de su historia y a la manera en que creó y organizó el servicio educativo.

De entonces a la fecha y reconociendo la existencia de equilibrios frágiles e inestables, el sistema de enseñanza básica en México amplió de manera considerable su cobertura fundamentalmente debido a la ampliación de la educación obligatoria que ahora es de los 3 a los 14 años de edad, lo que incluye, como hemos dicho, la educación preescolar, la primaria y la secundaria básica. Se han desplegado programas y acciones orientados a la reforma curricular y pedagógica, al mejoramiento de la formación inicial y en servicio de los docentes, a la promoción de la mejora de la gestión escolar, a la producción de libros de textos gratuitos y materiales educativos diversos, a la evaluación de los resultados educacionales y de las condiciones en que se realiza el hecho educativo, a la diversificación del financiamiento, a mejorar la equidad de la educación y otros más. Sin embargo, existe una profunda insatisfacción por los resultados educacionales que hemos sido capaces de producir. Aunque ahora conocemos mejor el rostro de la desigualdad educativa que sin duda es un reflejo fiel de la desigualdad social, no sabemos aún qué y cómo hacer para que el sistema educativo en lo general y cada escuela en particular se conviertan en factores reales de equidad social.

Como suele suceder, no se trata del vaso medio vacío, o medio lleno, sino de identificar y reconocer fortalezas (lo que sí somos), a la vez que lo hacemos también para nuestras debilidades (lo que no somos).

En este contexto que es dinámico y que se encuentra lleno de luces y sombras, la investigación educativa está jugando un papel cada vez más relevante para la confección de políticas públicas que

orienten el desarrollo de la educación mexicana, tanto en su dimensión nacional como local. En el siguiente apartado buscamos ilustrar cómo es que la IEE ha tenido efectos sobre decisiones de política educacional en lo que se refiere al diseño de programas y proyectos de desarrollo educativo.

El uso de la IEE en la toma de decisiones de reforma de la escuela

Descentralizar el sistema educativo significa, entre otros elementos, acercar las decisiones de solución al lugar donde ocurren los problemas; este planteamiento se extendió más allá del territorio de un estado o un municipio hasta llegar a la “escuela”, lo que significa que las escuela debe disponer de facultades y atribuciones para tomar decisiones que resuelvan su quehacer cotidiano. Por ello, de diferentes maneras se ha planteado que el objetivo estratégico del desarrollo de la educación es la autonomía escolar o dicho de otra manera, ampliar la capacidad de gestión de la comunidad escolar para atender sus necesidades educacionales. Esto es así, porque poco a poco, entre discurso y discurso, entre realidad y realidad, hemos ido comprendiendo que la calidad de la educación, así como la equidad en la distribución de oportunidades para aprender, es algo que ocurre en cada escuela. Tratando de hacer un breve recorrido histórico intentaremos mostrar en qué decisiones de política educativa identificamos la influencia explícita o implícita de la IEE o dicho de otra manera, la utilización de conocimiento producido por la IEE para tomar decisiones. Nos referiremos a decisiones de política que fueron tomadas en el nivel de las autoridades de la Secretaría de Educación Pública (Ministerio Nacional de Educación)⁵.

La influencia de la IEE en el caso de México se puede observar en las siguientes decisiones de política educativa.

PROGRAMAS COMPENSATORIOS

Desde 1991, a un año de haber signado la Declaración Mundial de Educación para Todos en Jomtién, Tailandia, el Gobierno Federal se plantea como objetivo prioritario abatir las disparidades en

5 Rebase los propósitos de este documento la posibilidad de hacer una reflexión y análisis sobre la influencia de la IEE en el ámbito de la práctica escolar y de la toma de decisiones de dos de sus principales actores: los docentes y directivos escolares. Por esta razón, nos referiremos fundamentalmente a las decisiones de política educativa ubicadas en el nivel macrosistémico del sistema educativo mexicano.

la atención a la demanda educativa y con el propósito de mejorar las oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos de los niños y niñas de las escuelas rurales e indígenas, de localidades aisladas y de difícil acceso y de zonas urbano-marginadas.

A fin de atender dicho objetivo, se diseñaron e implementaron políticas compensatorias mediante las cuales se apoya con recursos específicos a los gobiernos de las entidades federativas. Se focaliza el universo de atención en las zonas del país con mayor rezago educativo (inasistencia a la escuela, repetición, reprobación y baja eficiencia terminal de la educación primaria y la secundaria). Las políticas compensatorias buscan generar acciones de manera integral y flexible que correspondan a las problemáticas y demandas locales. Asimismo, buscan fomentar una activa participación social que vincule estrechamente a la escuela con la comunidad.

A través de la influencia y financiación de la banca internacional, las políticas compensatorias en educación se manifiestan a partir de 1991, mediante el diseño y operación de los *programas compensatorios*. Estos programas se encuentran regidos bajo un marco de acción orientado a mejorar la equidad del sistema educativo y reforzar el apoyo a las escuelas generales, rurales e indígenas con mayores niveles de marginación para reducir la deserción, la reprobación, mejorar la eficiencia terminal y en consecuencia incrementar los índices de eficiencia educativa en cada entidad federativa. A partir de 1991, se han diseñado y operado cinco Programas Compensatorios orientados a revertir los efectos del rezago educativo en el medio rural e indígena, los que se gestionan desde el Consejo Nacional de Fomento Educativo, A.C. (CONAFE): el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE, 1991-1996), el Proyecto para el Desarrollo de la Educación Inicial (PRODEI, 1993-1997), el Programa para Abatir el Rezago en la Educación Básica (PAREB, 1994-1999), el Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE, 1995-2000) y el Programa para Abatir el Rezago en la Educación Inicial y Básica (PAREIB, 1998-2006).

El origen de cada uno de estos programas obedece a las condiciones particulares de cada entidad federativa, con el propósito de otorgar una mejor oferta educativa a las poblaciones rurales con carencias y limitaciones económicas y sociales más acentuadas. Allí, donde el rezago educativo se manifiesta como producto de condiciones adversas y de la extrema marginación social existente, la escasa o nula inversión en infraestructura, la carencia de insumos educativos indispensables para apoyar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, el predominio de escuelas con organización incompleta y unitarias, así como la existencia de un trabajo docente caracterizado por el ausentismo y una excesiva rotación, no por falta de voluntad de los maestros, sino por la carencia de estímulos, capacitación, actualización pedagógica y de un eficaz proceso de supervisión.

El Gobierno Federal, a través de los Programas Compensatorios busca cumplir con el mandato que tiene de promover la equidad, orientando recursos y voluntades hacia las zonas del país con mayores disparidades en su desarrollo.

El primer conjunto de acciones que se implementaron fue a través del programa que se conoce como PARE-I, con un horizonte de acción de cinco años, el cual atendió a las cuatro entidades cuyos indicadores educativos y de marginación presentaban el mayor rezago con respecto de la media nacional (Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Oaxaca)⁶. Este Programa, proporcionó apoyos adicionales a los programas regulares del sector educativo, para compensar las desigualdades prevalecientes en las escuelas rurales e indígenas con relación a las de carácter urbano.

En 1994, se incorpora el Programa para Abatir el Rezago en Educación Básica (PAREB o también conocido como PARE-II) el cual incluye a otras 10 entidades que se encontraban por debajo de la media educativa nacional: Campeche, Durango, Guanajuato, Jalisco, Michoacán, Puebla, San Luis Potosí, Tabasco, Veracruz y Yucatán.

En 1993, inicia su operación el Proyecto para el Desarrollo de la Educación Inicial (PRODEI) en materia de educación no escolarizada, el cual contempla a 10 de las 14 entidades que contaban con acciones compensatorias. El propósito es dar integralidad al fomento de la cultura en favor de la niñez y promover la participación social, el mejoramiento de las condiciones de vida de los infantes menores de cuatro años de edad y el fortalecimiento de la relación padres e hijos, con la estimulación oportuna y armónica de las capacidades físicas, cognoscitivas y afectivas sociales de niñas y niños.

Ante la conclusión de los ciclos operativos de estos programas, se negoció que las cuatro entidades donde operaba el PARE y las 10 del PRODEI fuesen incorporados a las acciones del PAREB, con el propósito de consolidar y extender los beneficios educativos por un plazo mayor.

El objetivo general del PAREB (ampliado) es propiciar la equidad de acceso y la permanencia de los alumnos, garantizando el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo, incrementando los niveles de aprendizaje y coadyuvando al mejoramiento de la calidad de la enseñanza en aquellas regiones con bajos índices educacionales y en grupos con condiciones sociales y económicas en desventaja. El programa se enmarcó en tres ejes de acción: el desarrollo de los recursos humanos; los materiales educativos que incluyen la infraestructura física, y el fortalecimiento institucional de las

6 México está dividido en 31 estados y un Distrito Federal (D.F.). Cuando se habla de estados se excluye a D.F. y cuando se habla de "entidades federativas" se incluye a este último.

instancias y equipos de trabajo responsables de este tipo de programas en cada entidad federativa. A partir de 1995, y bajo nuevos criterios de operación, se instrumenta el Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo, el cual considera dentro de su marco de atención a las 17 entidades federativas no incluidas con anterioridad en los Programas Compensatorios y refuerza su atención en las 21 entidades en materia de Educación Inicial No Escolarizada. El PIARE tiene como objetivo principal contribuir a elevar el nivel de vida de unos tres millones de mexicanos provenientes de familias del decil de menores ingresos, a través del mejoramiento del nivel de educación primaria.

Los objetivos específicos del PIARE son: incrementar el acceso de los niños con más desventajas y los niveles de aprendizaje en el sistema de educación primaria formal; contribuir a mejorar los hábitos de crianza del niño en los primeros años de vida a través de un programa de educación inicial no escolarizado para padres con escasa educación o analfabetos; propiciar el acceso a la educación comunitaria de un número creciente de comunidades pequeñas y aisladas que no pueden sostener una escuela formal, y propiciar la alfabetización de adultos en las zonas y comunidades más difíciles de atender con los mecanismos y programas regulares de educación de adultos.

Por lo anterior, el PIARE se divide en dos grandes subprogramas: educación primaria y educación comunitaria. El primero atiende lo relacionado con la educación primaria formal, esto es, la que se proporciona a niños de 6 a 14 años, en sus modalidades general e indígena; y el segundo tiene cuatro elementos: educación inicial no escolarizada, educación preescolar comunitaria, educación primaria comunitaria y alfabetización de adultos.

Por último, el PAREIB se planteó para lograr los siguientes objetivos:

- Mejorar la calidad de la educación pública inicial, preescolar y básica, expresada en una recuperación de indicadores educativos y de desempeño.
- Asegurar la permanencia de acciones de mejoramiento en escuelas de educación básica en desventaja, integrando todos sus niveles e incluyendo el contexto urbano.
- Alentar y fortalecer experiencias que respondan a la diversidad cultural, regional y local.
- Fortalecer la capacidad institucional en el sector de la educación pública para la planeación, la evaluación, la programación y la administración del sistema, y la ejecución a niveles federal y estatal.

El PAREIB se desarrolla en los ejes integrador y gradual. El primer eje prevé la atención a zonas rurales y urbano-marginadas en los niveles de educación inicial no escolarizada, educación preescolar, educación primaria y educación secundaria. Se basa en un marco flexible que permite incorporar acciones generales e iniciativas locales en un proceso de rediseño permanente a partir de la experiencia y la evaluación. Asimismo, prevé, a través de fondos concursables, formas nuevas en el financiamiento de proyectos de innovación o de mejoramiento presentados por los estados, orientados hacia la escuela, la participación social, la supervisión escolar y el fortalecimiento institucional (planeación, administración y evaluación). El segundo eje se planteó para desarrollarse en tres etapas:

1. Telesecundaria y posprimaria, atención a niños emigrantes y de áreas urbano-marginadas.
2. Se continúa con las actividades que cubren los niveles de educación inicial, de preescolar, de primaria y de secundaria.
3. Evaluación y consolidación de acciones compensatorias permanentes.

De lo anteriormente expuesto, podemos derivar algunas de las características esenciales de estos programas (que seguramente es muy parecida a la que tienen programas similares en otros países de la región), nos referimos a cuestiones como: la focalización de la población a ser atendida (primarias rurales, preescolares y primarias rurales, telesecundarias, las escuelas suburbanas marginales, entre otras) y por otro la determinación de componentes a los cuales se destinan los recursos.

Los componentes bajo los cuales se organizaron y actuaron los programas compensatorios PAREB, PIARE y PAREIB son: recursos didácticos, capacitación a docentes y directivos, reconocimiento al desempeño docente, apoyos a la supervisión escolar; infraestructura y equipamiento, participación de los padres de familia en el apoyo a la gestión escolar y fortalecimiento institucional y la evaluación.

Señala Santibáñez (2004:5-6) que según documentos de las instituciones financieras, así como del propio CONAFE, algunas de las lecciones derivadas de la implementación de los programas compensatorios son:

- Trabajar dentro de un marco general de políticas. Reforzar la autoría y participación (de los distintos actores) durante todo el proceso de implementación y diseño del proyecto.

- Hacer que los mecanismos de selección sean lo más preciso posible para que las escuelas que reciban la acción compensatoria sean realmente las que más lo necesitan.
- Identificar de mejor manera los factores que contribuyen más al aprendizaje de los estudiantes. Flexibilidad para adaptar las intervenciones a las necesidades locales y a la experiencia que va adquiriéndose. Esto implica descentralizar la toma de decisiones y ajustar las reglas del programa a distintas condiciones locales.
- Combinar capacitación docente con asistencia técnica en el salón de clases con el propósito de generar beneficios duraderos en el aprendizaje.
- Los cambios profundos necesitan cambiar también la cultura y las relaciones institucionales existentes.
- Mejores sistemas de información para llevar a cabo evaluación y monitoreo.
- Utilizar programas piloto para evaluar los resultados potenciales de una intervención y anticipar los retos.

Podemos advertir la “influencia” de la IEE en la definición de los componentes de los programas compensatorios, así como en las lecciones aprendidas identificadas por Santibáñez (2004). Sin embargo, en la documentación disponible sobre estos programas (CONAFE, 2000), no encontramos una mención explícita al movimiento de investigación sobre eficacia escolar, lo que no significa ausencia de su influencia. No es el objetivo de este texto hacer una valoración de los resultados de estos programas, pero tenemos muchas interrogantes acerca de su eficacia.

No obstante las interrogantes, es importante señalar que ha habido evaluaciones tanto de enfoque cualitativo como cuantitativo que han puesto a la luz pública diversas cuestiones relativas al funcionamiento del programa compensatorio y también han develado aspectos importantes del funcionamiento del sistema educativo y de la escuela (Ezpeleta y Weiss, 1996; Ezpeleta, et al., 2000; Ezpeleta, 2004a y 2004b).

Una nota relevante: el componente de evaluación de aprendizajes de los programas compensatorios se aprovechó como una oportunidad para la introducción de proyectos de evaluación de aprendizaje en todo el sistema de educación básica, así como para participar en proyectos de evaluación internacional como TIMSS y el Primer Estudio del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).

PROYECTO DE INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN LA GESTIÓN DE LA ESCUELA PRIMARIA Y EL PROGRAMA TRANSFORMACIÓN DE LA GESTIÓN ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

Hacia el año 1996 se diseñó un Programa orientado explícitamente a la mejora de la escuela. A través del Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España, se diseñó e implementó el Programa *La Gestión de la Escuela Primaria*, el cual se definió como un proyecto de investigación e innovación.

Para ilustrar la influencia de la IEE, es en el marco de este programa que se traduce y publica el libro de Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998). *Características clave de las escuelas efectivas*. Cuadernos. Biblioteca para la Actualización del Maestro. México: SEP. (Traducción autorizada del original en inglés: Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. London: OFSTED)⁷.

Este programa tuvo un impulso muy fuerte y contó con todo el apoyo del que en ese momento era el Secretario de Educación del país. El tema de la “escuela” estuvo presente en las reuniones de autoridades educativas de todo el país durante varios años⁸.

Entre las principales acciones destaca: La elaboración del diagnóstico escolar (*Conocer nuestra escuela*) como fundamento del diseño de un proyecto escolar (*Transformar nuestra escuela*); la reactivación del Consejo Técnico Escolar como el espacio privilegiado para el trabajo colegiado de los docentes; el señalamiento de la importancia de la función directiva con el consecuente apoyo a la formación de directivos escolares; el papel de la comunidad y de los padres de familia en la mejora de la escuela. La participación de las escuelas era voluntaria. El diseño se llevó a cabo a nivel central en la Secretaría de Educación Pública y para su implementación se conformaron “equipos técnicos estatales”, los que recibían capacitación para a su vez trabajar con los centros escolares.

En este caso podemos apreciar la clara influencia de la IEE tanto en el diseño como en la implementación de este programa que tuvo cobertura en 26 estados del país.

7 De la traducción de “effectiveness” por “efectividad” creemos que deriva una confusión acerca de la eficacia escolar y de la investigación sobre eficacia escolar.

8 Esta mención está sustentada en la experiencia y testimonio de quien escribe. De manera particular, recordamos la reunión de autoridades educativas de los estados, presidida por Miguel Limón Rojas, quien era el Secretario de Educación de México, hacia los últimos días del mes de noviembre del año 1998, realizada en Aguascalientes, México. En dicha reunión el propio Secretario presentó los avances del programa y expuso una sugestiva reflexión sobre el papel e importancia de la escuela y su mejoramiento.

Con la información disponible (SEP, 2002c) se identifica que este programa dirigió sus baterías a la transformación de procesos de gestión escolar comprendida como soporte de la gestión pedagógica. Sabemos que la transformación de los procesos implica a las personas que los llevan a cabo y que requiere de tiempos largos de aprendizaje que no suelen ser compatibles con los tiempos políticos de las gestiones gubernamentales. El proyecto de innovación e investigación *La Gestión en la Escuela Primaria* se concibió como experimental en la fase de 1997 a 2001. Las enseñanzas derivadas del trabajo de este periodo permitieron:

- a) diseñar y probar una estrategia de formación para equipos técnicos estatales expertos en promover la innovación en la gestión escolar, b) contar con una estrategia y materiales probados para impulsar la transformación de la gestión escolar mediante la capacitación y la asesoría a directivos y a escuelas, c) obtener información sistemática sobre el funcionamiento cotidiano de las escuelas, y d) identificar los factores asociados a la gestión escolar que influyen en el logro de los propósitos educativos (Secretaría de Educación Pública, 2003:2).

A partir del año 2003, el programa *La gestión de la escuela primaria* se amplió para dar lugar al programa *de Transformación de la Gestión Escolar en la Educación Básica*, cuyos principios, fundamentos y estrategias fueron prácticamente los mismos para atender al personal directivo, técnico y docente de los niveles de educación preescolar, la primaria y la secundaria (Secretaría de Educación Pública, 2003:3).

El programa de *Transformación* [...] amplía sus horizontes al incluir no sólo escuelas de educación primaria, sino también de educación preescolar y secundaria y a las 32 entidades federativas del país. Los objetivos del programa de Transformación enunciados en el documento de las Reglas de Operación (Secretaría de Educación Pública, 2003: 2) fueron:

- a) Promover la transformación de la organización y funcionamiento cotidiano de las escuelas básicas para asegurar que el personal docente y directivo de cada escuela asuma colectivamente la responsabilidad por los resultados educativos, establezca relaciones de colaboración entre sí y con el entorno social de la escuela, y se comprometa con el mejoramiento continuo de la calidad y equidad de la educación, b) Impulsar una transformación integral de la organización escolar de la escuela básica que propicie, en los tres niveles educativos, el trabajo colegiado de docentes y directivos para asegurar

el logro de aprendizajes por parte de los alumnos y c) Promover la articulación de los tres niveles de la educación básica, para garantizar la continuidad curricular desde la educación preescolar hasta la enseñanza secundaria, estableciendo una congruencia pedagógica y organizativa a lo largo de este tramo educativo⁹.

Los montos de recursos federales con los que contó el programa fueron para el año 2002 poco menos de un millón de dólares y de 1,4 millones de dólares en el 2003 (Secretaría de Educación Pública, 2002b y 2003).

Por razones de naturaleza política, el programa de Transformación fue minimizado en sus alcances para dar paso a otro programa que enseguida se comentará. Varias preguntas, pocas respuestas: ¿Se truncaron procesos?, ¿se afectaron escuelas, de qué manera?, ¿qué pasó y qué le sucedió a la gente comprometida con el desarrollo de este programa?, ¿se aprecian algunos efectos derivados de este programa?, ¿contribuyó el programa a la creación de una nueva manera de ver el trabajo escolar?, ¿se contribuyó al proceso de instalación de una cultura para la mejora de la escuela? y muchas otras más. Por ahora, estas preguntas no tienen una respuesta que pueda fundamentarse con evidencia empírica construida para ello.

En todo caso y de manera independiente del curso de los acontecimientos en la definición de la política educativa mexicana, lo que podemos apreciar tanto en el proyecto de Gestión de la Escuela Primaria, como en el Programa de Transformación de la Gestión Escolar, es la presencia de varios de los elementos aportados tanto por la IEE como por el Movimiento de Mejora de la Escuela, aunque no se hayan explicitado de esta manera.

PROGRAMA ESCUELAS DE CALIDAD

En el año 2001, en el contexto de la alternancia partidista, la nueva administración del Gobierno Federal se propuso mejorar de manera sustantiva la infraestructura escolar de la educación básica. Con

9 Hacia el mes de noviembre de 2000 en el contexto de la transición partidista asume la responsabilidad del Ejecutivo Federal (Presidente de la República y Secretarios de Estado) nuevos funcionarios federales. En Educación tres fueron las prioridades declaradas del Presidente Fox: la infraestructura en las escuelas de educación básica, becas para estudiantes de educación media superior (bachillerato) y de educación superior y la creación de un organismo independiente y autónomo para la evaluación de la educación.

En este ambiente de cambio gubernamental se generó lo que nos atrevemos a nombrar como “la disputa por la gestión de la escuela de educación básica”. El proyecto de gestión de la escuela primaria amplía sus horizontes y cambia por el programa de Transformación de la Gestión Escolar y por otro lado surge el programa Escuelas de Calidad.

base en un análisis mediante el cual cada entidad federativa realizó una estimación del costo que implicaba en ese momento “poner al día la infraestructura educativa”, el nuevo equipo gubernamental se percató de la magnitud de recursos que se necesitaban. Después de un largo proceso de construcción de propuestas alternativas de acción, se decidió diseñar un programa que permitiera destinar fondos de manera directa a la escuela a fin de ampliar la capacidad de gestión y con ello favorecer la calidad de la educación. Dichos fondos deberían atender, a través de un proyecto escolar de mejora, los aspectos de infraestructura y equipamiento básicos y además se les solicitaba a las escuelas “algo más” que redituara en la calidad de la educación. Así, nació el Programa Escuelas de Calidad (PEC).

Tuvimos la oportunidad de estar en las discusiones iniciales de dicho programa, lo que permite ser testigo y constatar que explícitamente se utilizó el conocimiento derivado de la IEE, así como el diseño de programas similares en varios países de la región y de otras partes del mundo.

Los recursos financieros que se destinan a las escuelas son concursables en los términos en que se defina en las reglas de operación del Programa (Secretaría de Educación Pública, 2007). Desde el primer año de operación del PEC (2001) los fondos se destinan en proporciones que han ido cambiando en el tiempo a: infraestructura, mobiliario y equipamiento, material didáctico y capacitación docente.

Los fondos federales destinados al PEC fueron de 113,4 millones de dólares para el año 2005 y de 107,8 millones de dólares en 2007 (Secretaría de Educación Pública, 2005, 2007)¹⁰. A estos montos habría que añadir el financiamiento de cada una de las 32 entidades y de otras fuentes como los municipios, los padres de familia y las comunidades donde se ubican las escuelas que deciden concursar en este programa, que tienen un amplio rango de variabilidad según la entidad y localización del centro escolar.

Las reglas de operación del PEC (Secretaría de Educación Pública, 2007:2-3) explícitamente afirman que este Programa:

forma parte de la política nacional de transformación de la gestión institucional y escolar que busca superar diversos obstáculos para el logro educativo, como son el estrecho margen de la escuela para tomar decisiones, el desarrollo insuficiente de una

10 Se utilizó una tasa de cambio de 11 pesos mexicanos por un dólar a fin de estandarizar la información. Lo importante es observar los montos de recursos federales destinados al PEC y los destinados al programa de Transformación de la Gestión Escolar.

cultura de planeación, la ausencia de evaluación externa de las escuelas y de retroalimentación de información para mejorar su desempeño, los excesivos requerimientos administrativos que consumen el tiempo de los docentes, directores, supervisores y jefes de sector, las condiciones poco propicias para el desarrollo de un liderazgo efectivo de los directores, supervisores y jefes de sector, la escasa vinculación real de los actores escolares, el ausentismo, el uso poco eficaz de los recursos disponibles en la escuela, la limitada participación social, las prácticas docentes rutinarias, formales y rígidas con modelos únicos de atención a los educandos, así como las deficientes condiciones de infraestructura y equipamiento.

Se busca transformar el diseño de la política educativa, de una formulación central, que concentra todas las decisiones acerca de las prioridades, las estrategias, los recursos y su distribución, hacia un esquema que permita generar un nuevo modelo de gestión con enfoque estratégico desde la escuela hacia el sistema educativo, que involucre a las autoridades responsables de los tres niveles de gobierno.

El propósito general del PEC es mejorar la calidad de la educación que se imparte en las escuelas públicas de educación básica, con base en el fortalecimiento, articulación y alineación de los programas federales, estatales y municipales a través de la construcción de un nuevo modelo de gestión escolar con enfoque estratégico, que permita transformar la cultura organizacional y el funcionamiento de las escuelas públicas que voluntariamente se incorporen al Programa, enfocado a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, la práctica docente, la participación social y la rendición de cuentas.

El PEC sitúa a la escuela de educación básica como unidad de cambio y aseguramiento de la calidad educativa, y a los alumnos como centro de toda iniciativa, reconociendo la capacidad de los alumnos, docentes, directivos y padres de familia, en suma de la comunidad educativa, para lograr una transformación del centro escolar aun en condiciones poco favorables para cumplir su misión y alcanzar su visión.

El PEC declara y asume una concepción de la escuela que textualmente dice (Secretaría de Educación Pública, 2007:3):

Una Escuela de Calidad es aquella que asume de manera colectiva la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de todos sus alumnos y se compromete con el mejoramiento continuo del aprovechamiento escolar. Es una escuela que procura la

operación basada en normas, compartiendo sus experiencias e impulsando procesos de autoformación de sus actores. Una Escuela de Calidad es una comunidad educativa integrada y comprometida que promueve la equidad y garantiza que los educandos adquieran los conocimientos y desarrollen competencias, habilidades y valores necesarios para alcanzar una vida personal y familiar plena, participar en el trabajo productivo y continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida.

Es muy claro el primer enunciado de lo que en el PEC se considera una escuela de calidad como aquella que “asume de manera colectiva la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de todos sus alumnos y se compromete con el mejoramiento continuo del aprovechamiento escolar”. Esta postura coincide con la propuesta de Murillo (2005), que comentamos en el apartado sobre las contribuciones de la IEE.

El PEC se focalizó de manera inicial en escuelas primarias ubicadas en la marginalidad de los centros urbanos. Posteriormente, amplió su focalización a todas las escuelas de educación básica estableciendo prioridades para ello (Secretaría de Educación Pública, 2007). En la actualidad se encuentran en el PEC más de 38.000 centros escolares, de un total de cerca de 205.000 escuelas de educación básica existentes en el país. La participación de las escuelas en el concurso de los fondos es voluntaria y éstas tienen que cumplir con determinados requisitos como presentar un diagnóstico y proyecto escolar¹¹. De manera paulatina se ha ido construyendo y ampliado una concepción nueva de la escuela. El Programa Nacional de Educación 2001-2006 (Secretaría de Educación Pública, 2001) expresó la aspiración de la escuela que queremos que resumimos enseguida:

1. Una escuela que funcione de manera regular, que disponga de los recursos materiales necesarios para realizar su tarea y que utilice de manera efectiva el tiempo destinado a la enseñanza.
2. Una escuela que promueva el desempeño profesional de sus docentes e impulse el trabajo conjunto como estrategia central para la toma de decisiones, a partir del establecimiento de metas compartidas.
3. Una escuela en que el conjunto del personal docente y directivo asuma su responsabilidad respecto de los resultados educativos, que evalúe su quehacer de manera

11 Para saber más, consultar: http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_2764_escuelas_de_calidad

- sistemática y utilice la evaluación tanto para fortalecer lo que hace bien como para corregir lo que no funciona y propiciar una mejora continua.
4. Una escuela abierta a la comunidad, que informe a las madres y los padres de familia o tutores acerca del trabajo que en ella se realiza y los incluya como aliados en la tarea educativa.

Como podemos advertir, es a partir del diseño e implementación del PEC que el ingrediente de conocimiento derivado de las aportaciones de la IEE y de la Mejora Escolar se hizo más explícito. Las enseñanzas derivadas tanto del diseño como de la implementación del PEC son ya objeto de diversas investigaciones, su discusión y análisis serían motivo de otro trabajo.

EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

La IEE también ha tenido una clara influencia en el diseño de las evaluaciones nacionales, sobre todo en lo que se refiere a los cuestionarios de contexto al incluir indicadores de factores de eficacia escolar.

Las evaluaciones a gran escala del aprovechamiento escolar de los alumnos de primaria y secundaria han sido realizadas desde hace un buen tiempo por la Secretaría de Educación Pública (Zorrilla, 2004). Sin embargo, hemos padecido la falta de publicación, difusión y divulgación de los resultados con las consecuencias que este hecho significa: ausencia de desarrollos teóricos, metodológicos y técnicos en materia de evaluación de la educación, ocultamiento o manipulación de la información, desvinculación entre la evaluación y la toma de decisiones, por mencionar algunas.

También en el marco de la transición partidista del año 2000, el Gobierno Federal se propuso otorgarle una prioridad sustantiva a la evaluación de la educación. El instrumento de política que se utilizó fue la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en agosto de 2002. El INEE es una institución de carácter fundamentalmente técnico y con un grado amplio de independencia y autonomía en la toma de decisiones y en el uso de los recursos. El INEE maneja la evaluación de aprendizajes en gran escala, tanto a través de pruebas nacionales alineadas al currículo de la educación básica, como de pruebas internacionales como *Programme for International Student Assessment* (PISA) y el LLECE; desarrolla y diseña un sistema nacional de indicadores educativos para la educación básica y además coloca un énfasis en la evaluación de escuelas al contar con una Dirección de área denominada “Evaluación de Escuelas”.

En apenas cinco años de vida, el INEE ha realizado numerosos estudios, publica un informe anual sobre el estado de la calidad de la educación básica, publica un anuario de indicadores y desarrolla variadas acciones de publicación, difusión y capacitación¹².

La influencia de la IEE está presente en el diseño de los estudios evaluativos del INEE sin que la eficacia escolar en sentido estricto se haya convertido en una línea de investigación/evaluación de esta institución.

PROGRAMA NACIONAL PARA LA ACTUALIZACIÓN PERMANENTE DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN SERVICIO (PRONAP)

El PRONAP es un Programa del Gobierno Federal cuyo propósito es la formación de maestros de educación básica que se encuentran en servicio. Fue puesto en marcha en 1995. Teniendo como centro el mejoramiento de la calidad de la educación que se realiza en cada centro escolar, el PRONAP ha desplegado en estos años acciones relevantes tendientes a promover, fomentar y atender el impulso a la actualización permanente de los docentes, la construcción y definición de trayectos formativos, la acreditación de saberes profesionales por parte de los docentes, la promoción e impulso del trabajo colegiado en los centros escolares, el fortalecimiento y profesionalización de la función directiva y la transformación de la función de apoyo técnico-pedagógico. Todos ellos representan indicadores que evidencian la presencia del conocimiento producido por la IEE.

Como botón de muestra, entre los componentes desarrollados para atender de la mejor manera la complejidad que significan los enunciados anteriores, el PRONAP diseñó y ha puesto en operación, hasta la fecha, más de 500 Centros de Maestros equipados y con una basta y actualizada biblioteca; desarrolló materiales para apoyar la formación continua de docentes y directivos de educación preescolar, primaria y secundaria. Asimismo, diseñó e implementó un sistema de evaluación y acreditación de docentes en servicio fundamentado en el conocimiento de la asignatura que se enseña, en el manejo del enfoque pedagógico propuesto en el currículo y en la capacidad para derivar estrategias didácticas. Por otro lado, bajo el nombre de Biblioteca de Actualización del Maestro (BAM), se cuenta con un acervo significativo. En el acervo se encuentran obras como

12 Para ampliar la información sobre esta institución, ver <http://www.inee.edu.mx> donde el lector podrá encontrar en línea documentos institucionales, publicaciones diversas y las actividades que este año se están emprendiendo para promover y fomentar el uso de los resultados de las evaluaciones.

por ejemplo: *Características clave de las escuelas efectivas* de Sammons, Hillman y Mortimore y *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar* de Andy Hargreaves, autores clásicos de la IEE¹³.

ORIENTACIONES SOBRE EL GOBIERNO Y FUNCIONAMIENTO DE LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA

Una de las consecuencias normativas del ANMEB fue la promulgación de la Ley General de Educación (1993), ley que se caracteriza por definir la distribución de facultades y atribuciones entre los tres órdenes de gobierno, de plantear la equidad como una función primordial del sistema educativo, de reconocer la necesaria participación social, de definir la función evaluativa, entre las novedades más significativas.

Sin embargo, el desarrollo de la normatividad derivada no se ha hecho. Ante la identificación de un vacío normativo, la Secretaría de Educación Pública, a través de la Subsecretaría de Educación Básica, realizó un trabajo de definición de un conjunto de Orientaciones Generales que les permitieran a las entidades federativas diseñar su propia normatividad sobre el *Gobierno y Funcionamiento de las Escuelas de Educación Básica*.

Para llevar a cabo este trabajo, la Secretaría conformó un grupo técnico con investigadores educativos de México y otros países, con profesores y autoridades estatales de educación básica. El conocimiento producido por la IEE estuvo presente con una influencia decisiva en el trabajo de construcción, deliberación y acuerdos que sustentan el producto final. Es un documento publicado por la Secretaría de Educación Pública que se encuentra en circulación en todo el país. Algunas entidades han empezado a tomar decisiones de carácter normativo respecto a la construcción de nuevos marcos de actuación a fin de promover una nueva manera de gobierno y funcionamiento de sus centros escolares de educación básica. No se cuenta aún con evidencias de los efectos que el documento esté generando en las entidades.

13 En la dirección electrónica <http://lectura.dgme.sep.gob.mx/acervos/bam/indice.html> se puede consultar la lista de los títulos del acervo de la BAM. Como dato interesante, de cada título suelen publicarse entre 5.000 y 50.000 ejemplares, cuya distribución es gratuita.
Para mayor información del PRONAP ver: <http://pronap.ilce.edu.mx>

DIPLOMADO SUPERIOR EN GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO E INNOVACIÓN EDUCATIVA. FLACSO-MÉXICO

Muy recientemente (en octubre 2007), la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-México ha diseñado y se encuentra en franca implementación de un programa formativo dirigido a supervisores escolares y docentes de todos los niveles de educación básica. Se trata del Diplomado Superior en Gestión del Conocimiento e Innovación Educativa. Está estructurado en tres Unidades. La segunda de ellas denominada “Gestión del conocimiento” incluye explícitamente en el segundo tema la eficacia escolar. Esta iniciativa de formación permite hacer llegar a quienes participan como estudiantes en el programa del diplomado, literatura y discusiones en torno a la IEE. Se discuten aspectos relativos a su desarrollo, cuestiones conceptuales y metodológicas. Fundamentalmente, se están utilizando algunos de los textos de Javier Murillo, ya que se valoraron como un aporte esencial por dos razones: son sistemáticos y se encuentran escritos en castellano, lo que facilita el acceso al conocimiento producido por la IEE.

Para cerrar: conclusiones y reflexiones

Podemos apreciar la influencia y utilización de la IEE en la política educativa mexicana que se manifiesta en la toma de decisiones por parte del Ejecutivo Federal a través de la Secretaría de Educación Pública. Las decisiones afectan esencialmente proyectos o programas de desarrollo a los que se asignan recursos financieros, así como la creación de instituciones. En ambos casos, el mandato o encomienda es el mejoramiento de la educación. Y aunque no siempre se dice de manera explícita, se trata de construir desde distintas trincheras la realización y vigencia del derecho a la educación para todos.

Encontramos también que por primera vez un programa de formación continua de docentes y directivos escolares de educación básica incluye contenidos explícitos sobre la eficacia escolar. Sin duda, el ámbito de la formación de profesionales de la educación (en las escuelas normales, los centros de actualización, las universidades y otras instituciones) resulta privilegiado para la difusión y el estudio del conocimiento producido por la investigación educativa en lo general y por la investigación de la eficacia escolar en particular.

No obstante la constatación de que hay presencia de la IEE, podemos decir que es un movimiento investigativo que por distintas razones, entre ellas con un peso específico las ideológicas, genera rechazo, suspicacia o un sentimiento de agobio por la exhaustividad en la búsqueda de factores de eficacia

escolar, pareciera que en ocasiones está buscando la piedra filosofal. Esto puede deberse en buena medida a la o las formas en que se han difundido o divulgado las contribuciones de la IEE tanto sobre la educación, como acerca de los sistemas educativos y, sobre todo, las relativas a la escuela.

En realidad, los factores de eficacia escolar están presentes en distinto grado en los centros escolares; esto es, la eficacia de una escuela puede deberse a la presencia de algunos factores y no de otros, o distinto grado de presencia de varios de ellos. El conocimiento producido por la IEE puede contribuir a ir esclareciendo la naturaleza de estos asuntos escolares y educativos. A la vez, la realidad educativa interpelará a la IEE para que ésta enriquezca su perspectiva científica y produzca nuevos conocimientos.

Diseñar y llevar a cabo estudios diversos sobre la eficacia escolar en el contexto mexicano (o en otro) contribuirá por un lado a los propósitos de la ciencia de producir conocimiento y, por otro, a comprender la naturaleza y funcionamiento de las escuelas en el contexto específico de una sociedad¹⁴.

Por su parte, el diseño de las políticas públicas, así como su implementación, suponen complejos procesos de toma de decisiones en distintos ámbitos y niveles de la estructura de los sistemas educativos. En dichos procesos intervienen factores de distinta naturaleza, la investigación científica es sólo uno de ellos y su presencia depende de las personas implicadas.

Producir conocimiento sobre la realidad escolar con el propósito de contribuir a que sus actores tomen decisiones encaminadas a su mejoramiento no es un objetivo trivial. Muchas conversaciones y reflexiones habremos de sostener educadores, investigadores, políticos y otros actores sociales para ir encontrando los puntos de confluencia y de apoyo mutuo entre responsabilidades, visiones, comprensiones, tareas y aspiraciones, con el propósito de garantizar el derecho a una educación de calidad para todos.

Reconocer que los sistemas educativos no son máquinas, sino arenas de conflicto, y que lo que hacen los sistemas educativos refleja cómo construyen las personas sus roles respecto a esos sistemas, permitirá que los investigadores puedan facilitar el desarrollo de conocimiento y aprendizaje organizacional sostenido. Las guías claves son el diálogo democrático, el otorgamiento de facultades, el tiempo, la persistencia y la paciencia (McGinn y Reimers, 2000:236).

14 En lenguaje coloquial diríamos a "mexicanizar" o "tropicalizar la investigación educativa y la investigación sobre la eficacia escolar.

Como anécdota, recuerdo que en el tiempo que se estaba definiendo el Programa Escuelas de Calidad, un funcionario de la SEP que había leído algún informe europeo de investigación de eficacia escolar, había encontrado en su lectura que los recursos no eran importantes. Y dijo, "ya ven, los recursos no son los que hacen la diferencia, sino otros factores de la escuela como el liderazgo de director...". Me quedé pensando, "esta conclusión no puede ser generalizada", y mi comentario fue, "en los países en los que se realizó el estudio, países desarrollados, los recursos no son una variable, sino que todas las escuelas disponen de recursos similares; por ello, no es un factor que explique las diferencias. Pero en nuestro país la realidad es otra".

Bibliografía

- ARNAUT, A. (1998). *La federalización educativa en México, 1889-1994. Biblioteca de Actualización*. México: SEP-COL-MEX-CIDE.
- CONAFE (2000). *Memorias de la gestión 1995-2000*. SEP: México.
- DE IBARROLA, M. (2007). *Observaciones al Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, octubre de 2007, documento inédito.
- EZPELETA, J. (2004a). Innovaciones Educativas. Reflexiones sobre los contextos de su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol.9, núm. 21, pp.403-424.
- EZPELETA, J. (2004b). "Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma educativa", en Tenti, F.E. (Organizador) (2004). *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO, pp. 163-177.
- EZPELETA, J., WEISS, E. et. al. (2000). *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Retazo Educativo*. México: DIE-CINVESTAV.
- EZPELETA, J., y WEISS, E. (1996) "Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 1, Nº 1, pp. 53-69.
- MCGINN, N. y REIMERS, F. (2000). *Diálogo Informado*. México: Centro de Estudios Educativo, A.C.
- MUÑOZ IZQUIERDO, C. (2002). *Investigación educativa y políticas públicas*. Texto preparado para el panel sobre experiencias en el uso del conocimiento generado por los investigadores educativos, llevado a cabo en el Taller sobre el mismo tema. Ouro Preto, MG. Brasil, del 1 al 5 de julio de 2002, bajo los auspicios de la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC) y de la Fundación Ford.
- MURILLO, F.J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- MURILLO, F.J. (2004). "Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21, pp. 319-360. <http://www.comie.org.mx>. Consultado el 15 de septiembre de 2007.
- MURILLO, F.J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Murillo.pdf>. Consultado el 15 de septiembre de 2007.
- OECD-CERI (2000). *Knowledge Management in Learning Society*. París: OECD-CERI.
- OREALC/UNESCO (2007). *Educación de Calidad para Todos. Un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT-PRELAC) del 29 y 30 de marzo de 2007 en la ciudad de Buenos Aires, Argentina. Consultado en http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/documento_base_educacion_calidad_para_todos_asunto_derechos_humanos_ept_prelac_espanol.pdf el 30 de octubre de 2007.
- SANTIBÁÑEZ, L. (2007). "El impacto de la investigación en la mejora educativa: conceptualización y experiencias", Aguascalientes, México. En prensa.
- SANTIBÁÑEZ, L. (2004). *Equidad en la educación. La experiencia de los programas compensatorios en México*. Consultado el 30 de noviembre de 2007 en <http://www.equip123.net/equip1/excell/esp/docs/Equidad%20y%20Calidad%20Educativa%20Compensatorios%20ponencia.pdf>
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2007). *Reglas de operación del programa Escuelas de Calidad*. Diario Oficial de la Federación, 28 febrero: México.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2005). *Reglas de operación del programa Escuelas de Calidad*. Diario Oficial de la Federación, 13 junio: México.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2003). *Reglas de operación del programa de Transformación de la Gestión Escolar en Educación Básica*. Diario Oficial de la Federación, 25 de junio: México.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2002a). *Reglas de operación e indicadores de gestión y evaluación de los programas que opera el Consejo Nacional de Fomento Educativo*. Diario Oficial de la Federación, 27 de febrero: México
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2002b). *Reglas de operación del programa de Investigación e Innovación "La gestión en la escuela primaria"*. Diario Oficial de la Federación, 16 de enero: México.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2002c). *La gestión en la escuela primaria. Proyecto de Innovación e Investigación*. Informe final. Documento Inédito. Preparado por la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP.
- REYNOLDS, D. and TEDDLIE, Ch. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. Londres:Routledge.
- TOWNSEND, Tony (Ed.) (2007). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Review, Reflection and Reframing. Series: Springer International Handbooks of Education, vol. 17.
- ZORRILLA, M. (Coord.) (2004). *La evaluación de la educación básica en México 1990-2000. Una mirada a contraluz*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.



Sistemas de evaluación

como herramientas de políticas.
La experiencia en Chile

**M. LEONOR CARIOLA, GABRIELA CARES
Y ROSARIO RIVERO**

Las tres autoras trabajan en el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación (SIMCE) del Ministerio de Educación de Chile. L. Cariola es la coordinadora técnica de estudios Internacionales, G. Cares, asistente de esta área y R. Rivero es la coordinadora de Análisis para Usos de Política Educacional.

Introducción

La evaluación cobra creciente importancia en todos los ámbitos de la vida pública. Al mismo tiempo, desde hace años se viene discutiendo por qué el diseño de políticas, especialmente en el campo de la educación, no presta mayor atención a los resultados de investigación. Con distintas denominaciones se hace referencia a esta necesidad: Política basada en evidencia, lecciones aprendidas, transferencia de políticas, entre otras (Evans, 2004).

El diseño de políticas educacionales tiene complejidades adicionales a otros campos de la política por dos motivos a lo menos. Por una parte, la relativa ausencia de recomendaciones claras y unívocas para emprender acciones, ha hecho posible que muchas veces los políticos desdeñen los resultados de la investigación en ciencias sociales, tachándolas de teóricas o poco prácticas. Por otra, la relación entre investigación y diseño de políticas en el caso de la educación está mediada por una opinión pública que en cualquier caso se considera a sí misma ilustrada y conocedora de la realidad. Esto obedece a que todos tenemos experiencias directas con la educación, sea como alumnos o como apoderados, y adicionalmente se reconoce que la educación tiene una gran relevancia en la vida personal y para la sociedad en su conjunto.

Concretamente, nos referiremos a la experiencia del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) en Chile. El SIMCE entrega información sobre logros de aprendizaje de los estudiantes y sobre factores que permitan contextualizar y/o explicar sus diferencias. El tipo de información que recogen y entregan los sistemas de evaluación se relaciona con el enfoque político y el uso que se le quiera dar desde el sistema educacional en cada momento histórico.

Lo que pretendemos mostrar aquí es cómo la evidencia producida por la evaluación estandarizada de los aprendizajes incide en la política de una manera tal vez lenta e indirecta, pero decisiva.

En la siguiente sección describiremos brevemente el Sistema de Evaluación en Chile y el tipo de información que recoge, para contextualizar una tercera parte, donde haremos referencia explícita al análisis de factores asociados y su incidencia en la política educacional, así como los condicionantes que aparentemente gatillan el éxito de esta relación. En una última sección, se describen los proyectos en curso tendientes a perfeccionar la evidencia proporcionada por el SIMCE para incidir en el diseño de política.

El sistema de evaluación de aprendizajes en Chile

HISTORIA Y CARACTERÍSTICAS DE LA PARTICIPACIÓN EN EVALUACIONES ESTANDARIZADAS

La evaluación en Chile tiene una larga data. Comienza en los años 60, con la participación en el estudio internacional comparativo de la IEA, denominado “*Six Studies*” en referencia al número de áreas del conocimiento que cubrió. En los 70, se intentó usar pruebas estandarizadas al final de la educación básica como certificación de los aprendizajes alcanzados en este nivel, pero esta iniciativa no perduró.

Entre los años 1982 y 1985, se aplicó el Programa de Evaluación del Rendimiento (PER), a cargo de la Universidad Católica de Chile. Mediante este sistema, se buscaba que los establecimientos y autoridades, al enfrentarse a los datos de la evaluación, reaccionaran modificando o reforzando las prácticas educativas. Finalmente, en 1988 se inaugura el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), que por un tiempo estuvo a cargo de la Universidad Católica y cuyos objetivos serán expuestos en esta sección.

CUADRO 1 | SÍNTESIS HISTÓRICA DE EVALUACIONES ESTANDARIZADAS DE APRENDIZAJE

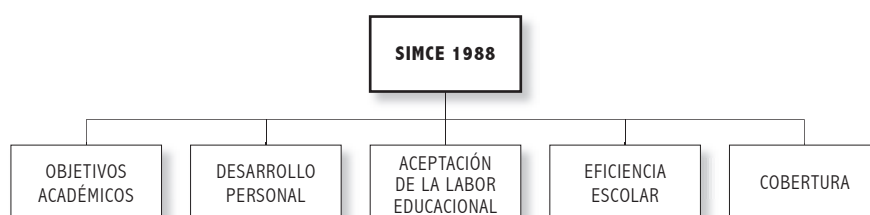
Años	Sistema de Medición	Institución
1982 - 1985	PER	Universidad Católica - Subsecretaría de Educación
1988 - 1990	SIMCE	Universidad Católica - Subsecretaría de Educación
1991- a la fecha	SIMCE	Ministerio de Educación

El SIMCE surge en el gobierno militar como un elemento complementario a la privatización y municipalización de la educación, consonante con la economía de mercado que se imponía en ese momento. Bajo los supuestos que los padres buscarían la mejor educación para sus hijos, que tendrían libertad para cambiarlos de establecimiento educacional y que serían ampliamente informados sobre los resultados en la prueba SIMCE, se esperaba que el mercado, provisto de información para todos los actores, regulara por sí mismo la calidad de la educación. La expectativa era que los establecimientos, para no perder financiamiento, movilizarían acciones de promoción de calidad: Por ejemplo, al no querer perder matrículas y sus respectivas subvenciones y, en la búsqueda de aumentar sus ingresos, harían lo posible por mejorar la calidad de los aprendizajes y retener a los estudiantes.

Contradictoriamente, en los inicios del SIMCE, no se entregó información pública de los resultados de escuelas individuales, que es la información requerida por el mercado para operar. Más que describir y explicar la diversidad de rendimientos entre las escuelas, el interés era hacer un diagnóstico de los resultados lo más acabado posible para entregar información a la comunidad escolar. Los resultados de la escuela le eran entregados en privado, aunque se suponía debía compartirlos con el resto de la comunidad escolar. En los primeros reportes se entregaba muchísima información respecto a distintos aspectos y a logros de los estudiantes, tanto académicos como de su desarrollo personal¹. A modo de ejemplo, se puede citar el primer informe de resultados desarrollado por el SIMCE en 1988, donde se dedica un volumen completo a los indicadores de “desarrollo personal” y de “aceptación de la labor educativa” (SIMCE, 1988).

En el Gráfico 1 se muestran los indicadores de calidad de la educación evaluados en 1988², donde los objetivos académicos representan los contenidos propios del Currículum de la época; Desarrollo personal y Aceptación de la labor educacional corresponden a factores afectivos que pueden incidir sobre el rendimiento académico o ser considerados como logros en un sentido amplio; Eficiencia escolar a la medición anual de tasas de aprobación, reprobación, retiro y retención de estudiantes en cada establecimiento; y cobertura alude al nivel de Cobertura curricular declarada por los profesores.

GRÁFICO 1 | **INDICADORES DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN MEDIDOS POR EL SIMCE EN 1988**



1 Nos referimos a logros no académicos en el sentido que los describe PISA, donde se señala que: los niños llegan a la escuela con curiosidad y ganas de aprender. Mantener estas inquietudes, desarrollar actitudes propicias para aprender y ser capaces de manejar su propio aprendizaje, tanto para aprender en la escuela como a lo largo de la vida, se puede considerar como un logro. (OECDa, 2003, pág. 120).

2 Denominados en la época “estimadores de la calidad de la educación”.

En 1990, un día antes de asumir el gobierno democrático, se promulgó en Chile la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE) que obligaba a los gobiernos posteriores a evaluar el aprendizaje de los estudiantes y a hacer públicos los resultados de las escuelas (no de los alumnos). Junto con esta exigencia, se aseguraba el financiamiento del sistema nacional de evaluación de aprendizajes, que pasó a formar parte del Ministerio de Educación.

El ministerio, una vez en democracia, reconoce la importancia de la evaluación, pero también comprende que el mercado por sí solo no mejoraría la calidad de la educación, por lo que al enfoque informativo se incorporan iniciativas de apoyo a las escuelas. El Estado refuerza su rol subsidiario, con programas de mejoramiento universal de las escuelas y focalizando apoyos en aquellas con menores rendimientos. Así, por ejemplo, surge el Programa P-900 para ayudar a las escuelas con más bajos rendimientos (Meckes y Carrasco, 2006).

En los informes SIMCE de los primeros años en democracia, se mantienen con fuerza los mensajes sobre indicadores del área afectiva, expresados de manera reiterada en los reportes de resultados. En el Cuadro 2 se observa que durante sus primeros siete años, el SIMCE reportó mediciones sobre dos variables afectivas que pueden influir el aprendizaje de los estudiantes: *Desarrollo personal*, evaluado mediante cuestionarios a alumnos, y *Aceptación de la labor educacional*, para lo cual se aplicaron cuestionarios a alumnos, apoderados y docentes. Por otra parte, la *Eficiencia escolar* era medida a través de un instrumento aplicado a todos los establecimientos al final de cada año académico, por el Ministerio de Educación.

CUADRO 2 | INDICADORES DE CALIDAD DEL RENDIMIENTO REPORTADOS POR EL SIMCE 1988-1997

Año	Niveles evaluados	Indicadores de calidad reportados
1988	4º básico, censal	
1989	8º básico, censal	
1990	4º básico, censal	Indicadores de calidad medidos recurrentemente:
1991	8º básico, censal	- Desarrollo personal
1992	4º básico, censal	- Aceptación de la Labor Educacional
		- Eficiencia Escolar
1993	8º básico, censal	Indicadores de calidad incorporados en algunas mediciones durante los 90:
	2º medio, muestral	- Desarrollo de la creatividad (1995, 1996)
1994	4º básico, censal	- Estrategias de aprendizaje (1993, 1994, 1995)
	2º medio, censal	- Actitudes hacia el ambiente (1993, 1994, 1995, 1996)
1995	8º básico, censal	
1996	4º básico, censal	
1997	8º básico, censal	Se aplica un cuestionario específico para medir autoestima en alumnos (antes contenida en "desarrollo personal"). Deja de medirse "Aceptación de la labor educacional". Los cuestionarios a docentes se especifican de acuerdo a su área de enseñanza (lo cual se mantendrá hasta la fecha). Se siguen aplicando cuestionarios a padres y apoderados.

Para recoger información sobre las variables afectivas que influyen en el rendimiento académico, se emplearon instrumentos que, al no tener continuidad ni un marco de referencia común entre años, fueron perdiéndose en el tiempo. Si bien había un marcado interés en variables afectivas y de percepción de alumnos, padres y docentes (desarrollo personal y aceptación de la labor educativa), no se mantuvo una estrategia consistente y sostenida en la medición de éstas.

Desde principios de los 90 se impulsa en Chile una importante reforma al currículum, apostando principalmente en ello, el progreso del sistema educacional. Por su parte, los instrumentos de evaluación aplicados por el SIMCE no experimentaron cambios de gran envergadura hasta una vez que se inició la implementación del nuevo currículum.

Al inicio de los noventa, la primera señal de apoyo a los establecimientos fue utilizar los resultados del SIMCE para la detección de escuelas con requerimientos de apoyos específicos, realizando una labor de discriminación positiva.

En el año 1992, los reportes del SIMCE a cada escuela introdujeron una asociación entre los puntajes y la dependencia administrativa de los establecimientos. En 1993 se incluyó información agregada de los resultados nacionales en función del nivel socioeconómico de los establecimientos.

En 1995, por primera vez se dan a conocer en un inserto de prensa los resultados por escuela, donde además se enviaba un mensaje público sobre la importancia de focalizar los recursos en los establecimientos con menor rendimiento. En 1996, los resultados del SIMCE estuvieron disponibles por primera vez en el sitio Web del Ministerio de Educación. La entrega pública de los resultados se asume como una ganancia en transparencia y permite responsabilizar y controlar a las escuelas. Por lo mismo, se quiere también dar más apoyo y empieza un movimiento en búsqueda de retroalimentar a cada establecimiento con los logros de sus estudiantes, a fin de que pueda mejorar este proceso de enseñanza aprendizaje.

En el transcurso, entre la creación del SIMCE y el segundo quinquenio de los 90, se percibe un doble movimiento. Por una parte, la medición se concentra en los resultados de aprendizaje, abandonando la medición de variables socioafectivas. Por otra, se mueve hacia la entrega de información más precisa y retroalimentación a los establecimientos. De esta manera se complementa la información dirigida al funcionamiento del mercado, con apoyos para mejorar la calidad educativa desde “adentro” de la escuela. En este sentido, la revisión de los reportes de resultados generados por SIMCE a través de los años permite observar un formato y redacción cada vez más amigables y enfocados a sus públicos objetivos.

A partir de 1997, pero ya más concretamente en 1998, cambia el tipo de información recogida por los cuestionarios del SIMCE, los cuales son aplicados cada año a padres y apoderados y a docentes.

En pocas ocasiones también se aplicaron a directores y estudiantes. En esta nueva etapa, desde 1998 hasta la fecha, se ha dado especial relevancia a la recolección de información de variables familiares, especialmente nivel socio-económico de la familia, que permite hacer comparaciones más justas entre escuelas.

En el Cuadro 3, se muestran los factores asociados que actualmente mide y reporta el SIMCE.

CUADRO 3 | FACTORES ASOCIADOS Y FUENTES DE INFORMACIÓN PARA LA ENTREGA DE RESULTADOS DEL SIMCE

Reporte de factores asociados	Fuentes
Dependencia	
Género del alumno (hombre / mujer)	
Género del establecimiento (mixto, hombres o mujeres)	
Ruralidad	
Modalidad de enseñanza (Científico-humanista o Técnico-profesional)	- Base de Datos RECH
Tamaño del establecimiento	(Registro de Estudiantes de Chile)
Financiamiento compartido	- Base de datos de subvenciones
Niveles impartidos por el establecimiento	- Directorio de establecimientos
Multigrado	
Tamaño de los cursos	
Cantidad de establecimientos a cargo de un mismo sostenedor	
Región	
DEPROV (Departamentos Provinciales de Educación)	
Comuna	
Grupo socioeconómico	
Índice de vulnerabilidad del establecimiento	
Escolaridad del padre	- Cuestionario de padres y apoderados
Escolaridad de la madre	- Cuestionario de profesores
Expectativas de los profesores	- Índice de vulnerabilidad construido por JUNAEB
Cobertura curricular	
Preparación para enseñar	
Prácticas pedagógicas	
Expectativas de los padres	

En la actualidad, el SIMCE tiene como misión contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en Chile, para lo cual se encarga de proveer información acerca de los resultados de aprendizaje a nivel nacional y de establecimientos educacionales. Los actuales propósitos del SIMCE son (MINEDUC, 2003):

- Monitorear la evolución de los resultados del sistema escolar y orientar decisiones de política educativa nacional.

- Orientar y retroalimentar acciones de docentes y directivos.
- Promover el compromiso responsable de escuelas, sostenedores y apoderados.

Para cumplir estos objetivos, el SIMCE ha trabajado en aumentar y mejorar la precisión de la información que distribuye, orientándola además a un mayor número de públicos. Los resultados del SIMCE se informan anualmente a través de la prensa, con los datos de cada establecimiento del país; en el *Informe de resultados a profesores y directivos* se entrega información individualizada de cada escuela; y en el *Informe de resultados a padres y apoderados* se presentan los datos de la escuela en una versión simplificada. Además, se elabora un *Informe nacional* que entrega los datos del país y por regiones.

Por otra parte, se ha hecho un gran esfuerzo en la construcción y continuo mejoramiento de la página Web, donde se incluyen todos los reportes de resultados generados por el SIMCE, informes de estudios internacionales, bases de datos y una herramienta de análisis de resultados. En general, cada tipo de información está especialmente diseñado para un perfil de usuario (educador, investigador o apoderado).

Desde fines de los 90, Chile se incorporó de manera sistemática en evaluaciones de aprendizaje internacionales, las que presentan un nuevo panorama de posibilidades metodológicas, influyendo en el tipo de cuestionarios aplicados por el SIMCE a nivel nacional y en el mejoramiento de la metodología de elaboración y análisis de las pruebas cognitivas.

CUADRO 4 | ESTUDIOS INTERNACIONALES EN LOS QUE CHILE HA PARTICIPADO DESDE LA DÉCADA DE LOS '90

Estudio	Año aplicación	Foco principal	Ejemplos de factores de contexto evaluados
SERCE	1997 2006	Lenguaje y Matemática	- Características del sistema educacional de cada país (por ejemplo: contenidos curriculares, financiamiento de las escuelas, duración jornada escolar).
TIMSS	1998 2002	Matemática y Ciencias Naturales	- Características de los establecimientos (por ejemplo: dependencia administrativa, ubicación urbano/rural, gestión organizacional, recursos humanos y materiales con los que cuenta, proyectos extracurriculares).
CIVED ICCS	1999 2008	Conocimientos cívicos y habilidades de interpretación, actitudes cívicas	- Características de los estudiantes y sus familias (por ejemplo: nivel de educación de los padres, nivel socioeconómico, bienes materiales y culturales en el hogar).
PISA	2001 (plus) 2006	Alfabetización en Lectura, Matemática y Ciencias Naturales	

Las evaluaciones internacionales permiten tener información sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes chilenos con relación a otros países y de algunos factores posiblemente asociados a los resultados, contrastados con referentes internacionales.

En los párrafos anteriores se puede observar cómo el SIMCE ha profundizado en su rol de informar sobre los aprendizajes de los estudiantes en Chile, a la vez que se ha ido acompañando de manera creciente, por políticas educacionales de apoyo al rendimiento de las escuelas.

Actualmente, el SIMCE busca cada vez más apoyar a las escuelas con información que sea relevante para ellas y que les permita diseñar acciones para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes. En este sentido, se ha ampliado y diversificado la comunicación de los resultados del SIMCE, a la vez que la recolección y análisis de la información se ha hecho en forma cada vez más rigurosa, tanto de las pruebas de evaluación de aprendizaje como de los cuestionarios de contexto. Si bien durante este último período los cuestionarios se han ido desarrollando en base a requerimientos contingentes, cabe destacar que, actualmente, el SIMCE impulsa un proyecto con el objetivo de mejorar estos instrumentos, elaborando un marco de referencia posible de proyectarse en el mediano y largo plazo, con un plan de análisis que seguirá una determinada racionalidad.

Como ya se ha señalado, la forma en que se analicen y entreguen los resultados de la evaluación, incide fuertemente en las consecuencias que esta tenga tanto para los actores, como para la política educacional en general.

Habiendo descrito la evolución de la información que se recoge y analiza en el SIMCE, en el punto siguiente analizaremos el rol que han jugado los factores asociados con esta evolución.

RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS FACTORES ASOCIADOS

Entre los factores asociados que se miden y analizan con relación a los resultados en pruebas estandarizadas, hay factores internos y externos a las escuelas. Los factores internos son aquellos que dependen del manejo propio de la escuela, tales como rotación de profesores, capacitaciones docentes, manejo curricular, gestión y organización, entre otros. Por otra parte, los factores externos a las escuelas se caracterizan porque ésta no los puede alterar por sí misma. En este grupo tiene gran injerencia el nivel socioeconómico, cuyo análisis en Chile demuestra históricamente una asociación importante con el rendimiento académico de los estudiantes. También aquí se encuentran variables como género, área urbano-rural, entre otras. Los factores externos permiten hacer comparaciones de rendimiento más justas, ya que a partir de ellos se puede

categorizar escuelas semejantes según una o más variables que no dependen de la gestión del establecimiento.

Para recoger información sobre factores asociados, hemos visto que el SIMCE administra cuestionarios autoaplicados a apoderados y docentes, los cuales se distribuyen en conjunto con los instrumentos de evaluación de aprendizajes. También las evaluaciones internacionales contemplan este tipo de cuestionarios, dirigidos a alumnos, apoderados y directores de escuela. Estas herramientas recogen la información censal, en el caso de las pruebas nacionales, o muestral en estudios específicos y evaluaciones internacionales.

Al interior del SIMCE, los equipos técnicos se encargan de sistematizar y analizar la información recopilada en los cuestionarios, la cual posteriormente, es puesta a disposición de investigadores para que realicen los análisis que estimen pertinentes.

El análisis de factores asociados consiste en identificar formas de elevar el aprendizaje a través de la alteración de dichos factores. Estos análisis, en general, no pretenden determinar causalidad en el sentido más estricto, pero sí se espera aislar el impacto de distintas variables y buscar aquellas que son posibles de modificar a través de políticas o medidas tomadas a distintos niveles de decisión³. Esto exige una tremenda cautela para no tomar medidas y decisiones en base a información sesgada.

Con la publicación de los resultados obtenidos el año 2000, se empezó a entregar información por “grupos comparables” según nivel socioeconómico. Con esto se buscaba hacer una entrega más justa de resultados, ya que así se podría comparar el rendimiento académico de establecimientos con características internas y de entorno semejantes. Además, se buscaba posicionar el tema en la opinión pública, donde hasta ese entonces se asignaba fuerte relevancia al efecto de la dependencia administrativa sobre los resultados académicos, empañando la importancia del nivel socioeconómico de los estudiantes (Meckes y Carrasco, 2006).

Los “grupos comparables” se forman categorizando a los establecimientos en función de las siguientes variables:

- Nivel educacional de la madre
- Nivel educacional del padre
- Nivel de ingreso de las familias
- Índice de vulnerabilidad escolar

3 Para un análisis detallado de la importancia de determinar causalidad para la política educacional y sobre metodologías y sus riesgos, ver Cook y Gorard (2007).

Con estos datos se establecen cinco grupos socioeconómicos, que permiten comparar establecimientos que entre sí tienen una composición socioeconómica de su alumnado similar.

Los factores asociados permiten observar los contextos en los cuales se enmarcan los resultados de aprendizaje, así como establecer variables que acompañan al mejor o peor rendimiento de los estudiantes. En general, estos análisis se cuidan de caer en determinismos difíciles de establecer en ciencias sociales y, consecuentemente, se habla de “factores asociados” en oposición a causales o determinantes. Sin embargo, se sabe que el interés es conocer qué se puede hacer para incrementar el aprendizaje de los estudiantes, qué es lo que funciona. Algunos autores advierten este riesgo, enfatizando la necesidad de utilizar métodos experimentales y otros consideran la necesidad de refrendar las conclusiones con distintos métodos, antes de considerar que las conclusiones de las investigaciones son evidencia para el diseño de políticas (Cook y Gorard, 2007).

En la medida que los sistemas de evaluación quieren mejorar los resultados de aprendizaje y fomentar la responsabilidad de la comunidad escolar en estos logros, intentarán entregar información que sea útil tanto para diseñar políticas a nivel nacional o local y/o para orientar las prácticas de docentes y directores.

Construcción de evidencia para política

A partir de los datos obtenidos por el SIMCE, se espera promover la generación de políticas educacionales específicas, coherentes con la evidencia, que tiendan a solucionar, mejorar y/o promover las situaciones observadas, tanto a nivel de las escuelas como del sistema educacional en su conjunto.

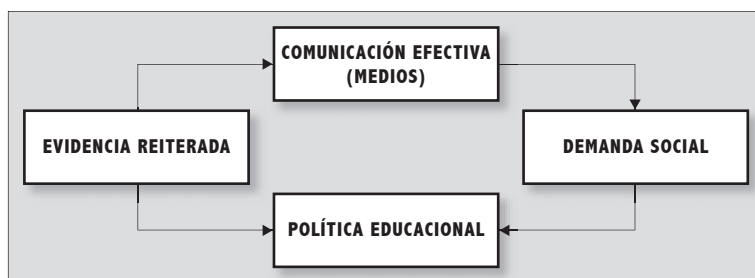
La evidencia puesta a disposición de la comunidad escolar, investigadores y políticos, debe ser robusta, clara y accesible. La validez y confiabilidad de los datos están en la base del éxito de cualquier intento por intervenir en educación de manera informada. La certeza sobre lo que se está comunicando constituye un compromiso ético y es parte de la cultura laboral con que se trabaja en el SIMCE, como debería ser en cualquier sistema de medición. Además, los sistemas de medición deben hacerse cargo de informar cómo se cumplen los requisitos técnicos de la medición, con fines de documentación y de difusión a los especialistas que seguramente querrán examinar la información con todo detalle. La credibilidad y legitimidad del sistema es uno de los bienes más preciados que hay que resguardar y desarrollar.

Por otra parte, es necesario que la información presentada haga sentido en el ámbito de la opinión pública, que tenga “*face validity*”. Es problemático ir contra el sentido común de la gente o intentar posicionar en la agenda pública un tema cuyos componentes sean demasiado técnicos y complejos. Aunque sea redundante, la evidencia debe ser “evidente” para muchos.

Considerando la importancia que juega la opinión pública como mecanismo de coacción hacia el mundo político y el interés del sistema por impulsar políticas basadas en la evidencia de evaluaciones estandarizadas, es necesario un esfuerzo por simplificar los mensajes comunicacionales, de modo que éstos puedan ser absorbidos por un máximo de personas, internas y externas, al campo de la educación, pero también entre los que están a favor y en contra del gobierno. Como se señalaba al principio de este artículo, cada persona y sociedad tiende a tener una postura crítica frente al sistema educacional. En la medida que esta crítica sea más informada, se convierte en un mecanismo de presión más valioso y efectivo para la generación de nuevas y mejores prácticas educacionales.

En el Gráfico 2, se muestran dos posibles mecanismos de generación de políticas educacionales a partir de la evidencia. Hacia la derecha, creemos que se refleja la demanda y conquista de iniciativas políticas de gran envergadura que, la gran mayoría de las veces, son mediadas por la opinión pública. Por otra parte, también existe una forma de generación de políticas con influencia más directa desde la evidencia, lo que podría ejemplificarse en el impacto del SIMCE sobre programas de otras unidades del Ministerio de Educación. En general, es difícil que una iniciativa de política educacional no sea mediatizada, antes de su puesta en marcha.

GRÁFICO 2 | MECANISMOS DE GENERACIÓN DE POLÍTICAS A PARTIR DE LA EVIDENCIA



Se puede constatar que, a pesar de las constantes críticas al sistema de medición por sus posibles efectos no deseados, finalmente, a la larga, la información entregada va permeando a la opinión pública y llega a constituir evidencia, contribuyendo así al diseño de políticas más coherentes con la realidad.

La teoría de redes sociales habla de “hacer puentes” (*brokerage*) mediante intermediarios que vinculen actores dentro de una misma o varias estructuras. En el caso que revisamos significaría vincular el conocimiento que puede surgir a partir de la evidencia, con la toma de decisiones políticas. La OCDE ha demostrado interés por el estudio y promoción del *brokerage* entre investigadores y tomadores de decisiones políticas en distintos ámbitos. En un estudio enfocado específicamente al ámbito de la Educación (OECD, 2003) se señala que la política educacional basada en evidencia enfrenta principalmente las siguientes dificultades:

- Bajos niveles de inversión en investigación educacional
- En general, bajos niveles de capacidad para investigación, especialmente cuantitativa.
- Débil vinculación entre investigación, política e innovación.

El diseño de política basado en evidencia (*Evidenced Informed Policy*) es el uso conciente y explícito de la evidencia al tomar decisiones o al elegir entre políticas alternativas (OECD/CERI, 2007). Davies (2004), contrasta esta forma de hacer política con el diseño de política basado en la opinión, que usa evidencia selectivamente o se sustenta en puntos de vista individuales. La política basada en evidencia requiere una búsqueda sistemática de información, de una evaluación crítica de los estudios identificados y de una comprensión equilibrada de las fortalezas y debilidades de la evidencia entregada por la investigación.

En este artículo no se pretende insinuar que toda la información recogida y/o difundida por el SIMCE constituye evidencia para política, de acuerdo al señalado enfoque. Ni siquiera que haya habido una acción sistemática e intencionada en esa dirección. Para constituir evidencia para el diseño de políticas, la información, además de robusta y clara, debe estar disponible de manera fácil y oportuna. Creemos que esto último sí se ha cumplido crecientemente en el caso de la información entregada por el SIMCE, pero aún no se ha hecho el procesamiento requerido de juntar y complementar resultados de otras investigaciones.

En un afán por aumentar su llegada al público, el SIMCE ha avanzado en la ampliación de la información entregada y en la generación de bases de datos válidas, que puedan ser útiles para los

investigadores. Aun cuando el SIMCE forma parte del Ministerio de Educación, permanece el desafío de promover una mejor gestión de la información generada por esta unidad, de modo de vincular más directamente los resultados de la evaluación y la toma de decisiones políticas.

Habiendo dicho lo anterior, queremos señalar que la información entregada por este sistema de evaluación puede y debe, como lo ha hecho en ocasiones, entregar evidencias ampliamente consideradas en el diseño de algunas políticas.

Lo que postulamos y queremos ejemplificar en las siguientes secciones es que al no haber intermedio oficial, como los *brokerage* que menciona Burns y Schuller (2007) o los que existen en Gran Bretaña (Davies, 2004), la opinión pública y los medios de comunicación pueden ser un canal útil para articular el mundo de la investigación y de los datos (incluido el SIMCE) con el mundo político. Para lograr posicionar un tema en la agenda pública creemos que hay aspectos del sistema de evaluación que inciden. La duración en el tiempo, la credibilidad y la rigurosidad del sistema de evaluación (Meckes y Carrasco, 2006) son características claves que posibilitan la recepción de la información evaluativa tanto por parte de la opinión pública como del mundo político.

Consideraremos tres tipos de variables que han tenido distinto peso y desarrollo en la historia del SIMCE y cuya influencia en la política nacional ha variado. Éstas son: nivel socioeconómico, prácticas de enseñanza y género.

GRUPOS DE ESCUELAS SEGÚN NIVEL SOCIOECONÓMICO

Como ya se ha señalado, el nivel socioeconómico es el factor asociado que se ha trabajado por más tiempo y con insistencia.

A partir de los resultados del año 2000, la entrega pública de los resultados por escuelas ha sido contextualizada según el nivel socioeconómico, de tal modo que es posible comparar los rendimientos de las escuelas, teniendo en cuenta estas características.

Los datos SIMCE han entregado evidencia de grandes inequidades en la calidad de la educación y de las diferencias en los aprendizajes de los estudiantes, con lo cual se ha ayudado a crear consenso sobre la importancia del contexto socioeconómico en los aprendizajes. Indiscutiblemente la equidad educativa está posicionada como un hito ineludible de la agenda pública y el SIMCE ha contribuido a ello.

Con los resultados de PISA 2000 (MINEDUC/UCE, 2007) se hipotetiza que algunos establecimientos pueden lograr un rendimiento superior al que se esperaría según su condición socioeconómica.

Luego, en el Informe Nacional SIMCE 2006 se comprueba con información censal la hipótesis anterior y además se entrega evidencia de las características diferenciales de los establecimientos con rendimiento sobre y bajo lo esperado dentro de su grupo socioeconómico. Se demuestra así que a partir de sus decisiones y gestión interna, las escuelas pueden impulsar el aprendizaje de sus estudiantes, sin estar determinadas por su nivel socioeconómico.

Recientemente, los resultados de PISA 2006 entregan evidencia adicional sobre la inequidad, lo cual permitirá seguir profundizando este tema en el tiempo.

El efecto de esta evidencia en las políticas educacionales se puede apreciar en el diseño e implementación de políticas educativas que promueven la equidad a nivel nacional.

Posterior al “Programa de las 900 escuelas”, que también utilizó información SIMCE, se implementó el programa de Escuelas Prioritarias, Liceo para Todos y el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educacionales Subvencionados (SNED), entre otros. El SNED entrega un premio al 35% de los establecimientos con mejores desempeños entre aquellos que son comparables, considerando tipo de enseñanza, región, niveles impartidos y nivel socioeconómico.

El proyecto de ley sobre Subvención Escolar Preferencial, promulgada en febrero del año en curso, busca que las escuelas que atiendan alumnos con mayores carencias socioeconómicas, reciban un bono adicional a la subvención común. Con esto, al igual que con la exigencia que todo establecimiento subvencionado incluya en su matrícula al menos un 15% de niños vulnerables, se estimula a los establecimientos a fomentar la integración social.

El gran movimiento social de estudiantes secundarios denominado de los “Pingüinos”, desarrollado en 2006, sirve para graficar cómo el conjunto de evidencias de inequidad, proveniente del SIMCE y de otras fuentes, se cristalizó en acciones que obligaron al país en general a buscar nuevas propuestas y acuerdos en educación. Así el país ha sido testigo de la discusión sobre la Ley de Subvención Escolar Preferencial y la reforma a la Ley General de Educación, donde la equidad ha estado al centro del debate con medidas como la no selección de alumnos y la supresión del lucro.

FACTORES RELATIVOS AL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Estos factores serían de los más potentes, pero tienen complejidades inherentes, que dificultan las certezas de las conclusiones a las que se puede llegar. Por una parte, las fuentes de información con que cuenta el SIMCE son cuestionarios autoaplicados y la información es, en cierta medida, de carácter subjetivo, ya que las personas responden de acuerdo a sus propias percepciones. Por otra

parte, aunque se tenga información censal y un gran número de casos, es difícil controlar todas las variables intervinientes en un proceso de tal complejidad que involucra relaciones humanas y asuntos cognitivos en contextos que pueden ser muy diversos.

Es aquí donde mejor se ejemplifica la necesidad de recopilar y procesar evidencia proporcionada por distintas investigaciones y fuentes, así como de ratificarla con diversas metodologías. Frente a estos mayores requerimientos, debemos reconocer que no se ha trabajado con una intensidad equivalente. Sin embargo, en un esfuerzo por apoyar la labor docente, los informes de resultados en los últimos años han señalado la asociación entre el rendimiento de las escuelas y los siguientes factores internos a la escuela:

- Preparación para enseñar (cuán preparados se sienten los profesores)
- Cobertura curricular (objetivos curriculares cumplidos)
- Expectativas de profesores y padres (nivel educacional que esperan para sus hijos)
- Usos de resultados SIMCE (si se analizan en la escuela)
- Algunas características de las prácticas pedagógicas

Con este tipo de análisis y la evidencia que ellos arrojan, se busca informar a las escuelas en la forma más clara y explícita posible, para afectar tanto sus políticas, como las prácticas docentes.

A través de estudios específicos, el SIMCE analiza el impacto de la información que llega a las escuelas, lo que permite determinar en qué medida se logran transmitir mensajes comprensibles y útiles, a la vez que entrega pistas sobre cómo se podría mejorar la comunicación para incidir más, tanto en la gestión de las escuelas, como en sus prácticas pedagógicas.

GÉNERO

Este factor ha sido el menos analizado y ejemplifica una preocupación incipiente, surgida de análisis parciales, en distintas mediciones y según distintas fuentes.

En un análisis realizado por el SIMCE⁴ sobre la asociación entre el rendimiento de los estudiantes y el género, se resumen los siguientes resultados:

4 SIMCE, 2006: Análisis de las diferencias de logro en el aprendizaje escolar entre hombres y mujeres.

- En la prueba del año 2004 de 8° Básico, las mujeres superan a los hombres en Lenguaje y Comunicación y los hombres alcanzan mayores niveles de aprendizaje que las mujeres en Educación Matemática, Estudio y Comprensión de la Naturaleza y Estudio y Comprensión de la Sociedad.
- La diferencia en Lenguaje y Comunicación es significativa en todos los grupos socioeconómicos, y tiende a aumentar entre los estudiantes de sectores más acomodados.
- Así como en el SIMCE, en PISA 2001 las mujeres también tuvieron un mayor logro que los hombres en Lenguaje.
- En TIMSS 2002, los hombres alcanzan un mayor nivel de aprendizaje que las mujeres, en Matemática y Ciencias.
- En la prueba PISA 2001, donde los alumnos debieron contestar preguntas de situaciones de la vida real e integraron conocimientos y habilidades de Ciencias y Matemática con habilidades de interpretación de información y reflexión, mujeres y hombres tienen un similar desempeño.
- Entre la prueba SIMCE 2000 de 8° Básico y la prueba SIMCE 2004 del mismo nivel, la brecha del puntaje entre mujeres y hombres se mantuvo constante en Lenguaje y Sociedad.
- En este mismo período, la brecha entre mujeres y hombres aumentó en Matemática y en Naturaleza. Este aumento se debió a que sólo los hombres mejoraron su rendimiento entre el año 2000 y el 2004.
- Al comparar las diferencias entre mujeres y hombres en las pruebas SIMCE 2002 para 4° Básico, SIMCE 2004 para 8° Básico y SIMCE 2003 para 2° Medio, tanto en Lenguaje como en Matemática se observa que la brecha entre hombres y mujeres aumenta en el transcurso de la enseñanza básica: hay mayores diferencias en el rendimiento de 8° Básico que en 4° Básico.
- En 2° Medio, la distancia entre mujeres y hombres es menor que en 8° Básico, pero sigue siendo importante: a las mujeres les va mejor en Lenguaje, a los hombres les va mejor en Matemática.
- Las mujeres tienen actitudes más positivas hacia la lectura que los hombres: disfrutaban más de ella, de comentar libros, e ir a bibliotecas; por su parte, los hombres declaran en mayor medida que leen por obligación y que leer es una pérdida de tiempo.
- Los hombres perciben más apoyo y mayor presión de sus padres para rendir bien en el

colegio: declaran obtener más ayuda para estudiar y hacer las tareas y se sienten más exigidos para sacarse buenas notas que lo que declaran las mujeres.

Actualmente, los resultados de PISA 2006 han impactado aún más, ya que las diferencias por género en Chile difieren a los resultados de otros países. En la mayoría de ellos el rendimiento en Ciencias o bien no se diferencia por género o la diferencia es a favor de las mujeres. Chile está entre los pocos países con una diferencia importante e inferior en el rendimiento en Ciencias de las mujeres. Además, la diferencia a favor de los hombres en el aprendizaje de Matemática, en Chile, es mayor que en todos los otros países evaluados en PISA. Finalmente, en Lectura la diferencia es a favor de las mujeres y la brecha se ha acortado en relación a PISA 2001.

Para llegar a una evidencia que permita fundamentar el diseño de políticas, habrá que desarrollar análisis más profundos para especificar dónde y en qué casos se genera esta inequidad y si es posible establecer a qué factores se asocia y determinar si hay o no discriminación por género.

Con estos ejemplos se ha querido mostrar que a medida que más se informe y se vuelva sobre los temas, los medios de comunicación y la opinión pública más se apropian de las ideas, las que luego se transforman en demanda social por políticas educacionales que favorezcan los rendimientos.

Entre los avances y progresos que están desarrollándose en el SIMCE, en la siguiente sección señalaremos aquellos que nos ayudarán a comunicar y mostrar mejor la evidencia recogida por el SIMCE.

Proyectos en curso

VALOR AGREGADO

Actualmente se encuentra en desarrollo el proyecto de valor agregado, el cual pretende ser un gran paso en la línea de caracterizar el trabajo de los establecimientos, manteniendo bajo control las variables externas.

La forma actual de entregar resultados de aprendizaje (puntajes promedios y niveles de logro) permite mostrar una “fotografía” del rendimiento de los estudiantes en un momento determinado del tiempo. Sin embargo, el rendimiento de los estudiantes es influenciado por las “diferencias de entrada”, o mejor

dicho por el bagaje cultural que traen los estudiantes desde su familia. Por lo tanto, las diferencias de puntaje entre establecimientos no sólo responden a diferencias en la calidad de la enseñanza impartida y resulta más justo responsabilizar a las escuelas por lo que efectivamente aportan.

En este contexto, nace y cobra relevancia el proyecto de “valor agregado”, mediante el cual se busca realizar comparaciones más justas y válidas de los resultados de las escuelas, evaluando el *progreso* de los estudiantes y la *agregación de valor* por parte de sus establecimientos.

Desarrollar medidas de este tipo pone el foco en la equidad, al reconocer las diferencias de los estudiantes al inicio de la vida escolar. Así se destacan y valorizan las escuelas que logran superar las posibles desventajas de sus estudiantes y no ser reproductoras de las condiciones con que llegan los estudiantes.

Con el proyecto sobre valor agregado se espera avanzar en los siguientes aspectos:

- Identificar escuelas que entregan más y menos valor agregado, lo que permitirá comparaciones más justas.
- Determinar los factores asociados a las variaciones en el valor agregado que entregan las escuelas. De esta manera se podrán fomentar las características de los establecimientos que son relevantes para que los estudiantes tengan un alto progreso, independiente de sus condiciones de entrada.

El proyecto de valor agregado plantea al SIMCE el desafío de comunicar de manera sencilla una metodología compleja, tanto a la comunidad escolar como a las autoridades y la opinión pública.

Conclusiones

En este artículo hemos mostrado cómo la información desarrollada por el SIMCE ha constituido insumo para las políticas educacionales en el país.

Si bien éste ha sido un proceso lento y probablemente no planificado con anterioridad, el solo hecho que exista información y se haga disponible hace que los medios y la opinión pública tengan un conocimiento más sofisticado de las restricciones y posibilidades de la política educacional.

En un contexto de gran visibilidad de los resultados de aprendizaje y de centralidad de la educación, la formación e información a la opinión pública puede constituirse en un mecanismo poderoso para

promover políticas educacionales, como ha quedado ejemplificado en Chile con el “movimiento de los pingüinos”.

El ministerio debe enfrentar el desafío de entregar más y mejor información. La tarea pendiente para la sociedad en su conjunto es desarrollar un mecanismo de procesamiento científico de la evidencia, donde ésta pueda ser contrapuesta, analizada, evaluada y complementada, a fin de avanzar con mayor rapidez y certeza hacia una mejor educación.

Bibliografía

BURNS, T. y SCHULLER, T. (2007). The Evidence Agenda. En *Evidence in Education. Linking Research and Policy*. Paris: CERI/OECD.

COOK, T. y GORARD, S. (2007). What Counts and What should Counts as Evidence. En *Evidence in Education. Linking Research and Policy*. Paris: CERI/OECD.

DAVIES, P. (2004). Is Evidence-based Government Possible? *4th Annual Campbell Collaboration Colloquium*. Washington D.C.

EVANS, M. (2004). At the interface between Theory and Practice-Policy Transfer and Lesson Drawing. En *Learning from Comparative Public Policy: a Practical Guide*. New York: Routledge.

MECKES, L. y CARRASCO, R. (2006). SIMCE: Lessons from the Chilean Experience in National Assessment Systems of Learning Outcomes. *World Bank Conference on Latin American Lessons in Promoting Education for All*. Cartagena de Indias, Colombia.

MINEDUC (2003). *Evaluación de aprendizajes para una educación de calidad. Comisión para el Desarrollo y Uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación*. Santiago de Chile: MINEDUC.

MINEDUC/UCE (2007). *PISA 2006: Rendimientos de los estudiantes de 15 años en Ciencias, Lectura y Matemática. Resumen ejecutivo*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación.

OECD (2003). *Literacy Skills for the World of Tomorrow. Further Results from PISA 2000*. Paris: OECD/PISA.

OECD/CERI (2003). *New Challenges for Educational Research*. Paris: OECD.

OECD/CERI (2007). *Evidence Informed Policy. Linking Research and Policy*. Executive Summary. Paris: OECD.

SIMCE/Ministerio de Educación (1988). *Manual de interpretación de resultados y orientaciones pedagógicas*. Santiago: MINEDUC.

SIMCE/Ministerio de Educación (1990). *Manual de orientaciones pedagógicas*. Santiago: MINEDUC.

SIMCE/Ministerio de Educación (1991). *Manual de interpretación de resultados*. Santiago: MINEDUC.



Factores asociados al rendimiento

escolar y sus implicancias para la
política educativa del Perú¹

LILIANA MIRANDA

Jefe de la Unidad de Medición de la Calidad Educativa del
Ministerio de Educación del Perú.

¹ Esta ponencia, con algunas modificaciones, ha sido publicada en: Benavides, M. (Ed.) (2008). *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú. Contribuciones empíricas para el debate*. Lima: GRADE.
La autora agradece los comentarios hechos por José Rodríguez a una presentación resumida del presente documento. Asimismo agradece a Andrés Burga y a Mary Tam por sus sugerencias.

Introducción

Si bien en las últimas décadas la educación se ha ido posicionando como un tema prioritario en la agenda pública², también se ha ido desarrollando un sentimiento creciente de insatisfacción respecto del grado de éxito que han logrado las reformas educativas impulsadas a partir de la década de los noventa. Este sentimiento de insatisfacción tiene orígenes diversos; sin embargo, se ve reforzado por una evidencia creciente y sistemática: los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales muestran que el grueso de la población escolar de nuestro país, y de sus similares de la región latinoamericana, no alcanza los estándares requeridos en competencias básicas de aprendizaje. En efecto, esta evidencia indica que los esfuerzos realizados durante los últimos años o no han ido en la dirección correcta o no han sido suficientes para que el sistema educativo se aproxime al cumplimiento de su objetivo central: asegurar de modo equitativo no sólo el acceso al sistema, sino también el logro de aprendizajes que permitan a las personas como individuos y como colectividades desarrollar sus capacidades y potencialidades, así como enfrentar los desafíos del mundo actual.

En este sentido, nos encontramos en un momento crucial, en el que aquellos que aún persistimos en una terca apuesta por la educación debemos continuar buscando rutas interpretativas a la luz del conocimiento acumulado para alimentar una toma de decisiones más pertinente y eficaz en política educativa. Ello con el fin de evitar que el desencanto creciente pueda llevar a una eventual pérdida de interés en el cambio educativo. En este marco, en el presente documento presentaremos los hallazgos de los estudios de factores asociados al rendimiento estudiantil que se han hecho a partir de la información recopilada en las últimas evaluaciones nacionales, y en función de éstos, discutiremos algunas posibles pistas por las que debería discurrir la política educativa³.

El documento está organizado en tres secciones además de esta introducción. En la primera se hace una breve revisión de las características y principales resultados de las evaluaciones nacionales del rendimiento estudiantil llevadas a cabo en el Perú, y se presenta el modelo de análisis que subyace a los estudios de factores asociados al rendimiento estudiantil. En la segunda sección se presentan

2 Aun cuando muchas veces esta priorización aparezca más en términos discursivos que efectivos.

3 Como ya lo han señalado diversos autores, entre ellos F. Reimers (1997), la relación entre investigación y toma de decisiones en política pública tiende a ser problemática. Es necesario tener presente que el conocimiento basado en investigación se construye dentro de marcos valorativos específicos, y que las decisiones no se fundamentan solamente en la evidencia basada en la investigación. En este sentido, si bien somos conscientes que de los estudios de factores asociados no se pueden derivar de manera automática recomendaciones de política educativa, consideramos que éstos sí pueden servir para acumular un mayor conocimiento y comprensión de la realidad educativa que ayude a fundamentar ciertas opciones de política durante el proceso de debate y negociación de ésta (Ravela 2006).

los principales resultados del análisis de factores asociados. En la tercera sección se discuten las implicancias de estos resultados para la toma de decisiones de política educativa, poniendo énfasis particular en aquellas que tienen que ver con la política pedagógica.

Evaluaciones nacionales y análisis de factores asociados al rendimiento

A la fecha, en el Perú⁴ se han llevado a cabo cuatro evaluaciones nacionales del rendimiento escolar. En todos los casos las evaluaciones han sido muestrales con distintos niveles de representatividad; recién a partir de la evaluación de 2001 se contó con representatividad nacional. En el Cuadro 1 se presentan las principales características de las evaluaciones realizadas.

CUADRO 1 | **EVALUACIONES NACIONALES DEL RENDIMIENTO ESCOLAR EN EL PERÚ***

Año	Modelo de evaluación ^{1/}	Grados evaluados	Áreas evaluadas	Representatividad de la muestra
1996	Normas	4° de Primaria	Lenguaje Matemática	Instituciones Educativas (IE) polidocentes completas para departamentos de costa, sierra y selva, área geográfica (urbano y rural) y por tipo de gestión (estatal y no estatal).
1998	Normas	4° de Primaria 6° de Primaria 4° de Secundaria 5° de Secundaria	Lenguaje Matemática Ciencias Sociales ^{2/} Ciencias Naturales ^{2/}	IE urbanas y para departamentos de costa, sierra y selva, por tipo de gestión (estatal y no estatal), y Lima Metropolitana.
2001	Criterios	4° de Primaria 6° de Primaria 4° de Secundaria	Comunicación ^{3/} Matemática Escala de actitudes ^{4/}	Nivel nacional IE gestión estatal y no estatal IE polidocentes y multigrado Nivel departamental (sólo secundaria).
2004	Criterios	2° de Primaria 6° de Primaria 3° de Secundaria 5° de Secundaria	Comunicación ^{3/} Matemática Formación Ciudadana ^{5/}	Nivel nacional IE gestión estatal y no estatal IE estatales urbano y rural IE polidocentes y multigrado (sólo primaria).

^{1/} La evaluación normativa pone la atención en ordenar a los individuos, IE, regiones, etc. evaluados con el fin de compararlos entre sí. El enfoque criterial consiste en privilegiar la comparación del desempeño de un individuo con una definición clara y precisa de lo que se espera que conozca y sea capaz de hacer en un determinado dominio del conocimiento (Ravela 2006).

^{2/} Sólo en primaria.

^{3/} Incluye pruebas para estudiantes de IE de Educación Bilingüe Intercultural en Quechua Cusco Collao y Aimara.

^{4/} Incluye escalas de actitudes hacia la matemática, lectura, escritura y respeto por las lenguas nativas.

^{5/} Sólo en 6° de Primaria y 5° de Secundaria.

* Extraído con algunas modificaciones de Cueto (2007).

4 Un balance agudo y completo sobre las evaluaciones nacionales e internacionales que se han llevado a cabo en el Perú se puede encontrar en Cueto, 2007.

En términos generales se puede señalar que las distintas evaluaciones realizadas en el Perú muestran de manera consistente problemas importantes de calidad y de equidad en los logros de los estudiantes en comprensión de textos y matemática en todos los grados evaluados. La mayoría de estudiantes del país no alcanza los niveles de desempeño esperados para el grado. Este problema afecta a estudiantes de todos los estratos estudiados: instituciones urbanas y rurales, estatales y no estatales, varones y mujeres. En términos de equidad, los estudiantes provenientes de niveles socioeconómicos más desfavorecidos también muestran resultados más bajos en los aprendizajes evaluados (UMC, 2005). La información presentada en el Cuadro 2 muestra la situación descrita en la cuarta evaluación realizada el 2004.

CUADRO 2 | EN 2004: PORCENTAJE DE ESTUDIANTES QUE ALCANZA EL NIVEL SUFICIENTE*

Grado y área evaluadas	Nacional	Nacional		Nacional		IE Estatales	
		Hombre	Mujer	Estatal	No estatal	Urbano	Rural
2° de Primaria							
Comprensión de textos	15,1%	15,1%	15,2%	9,5%	48,5%	14,5%	2,5%
Matemática	9,6%	10,9%	8,3%	6,1%	30,4%	8,8%	2,4%
6° de Primaria							
Comprensión de textos	12,1%	11,0%	13,3%	8,2%	36,1%	11,0%	2,3%
Matemática	7,9%	9,0%	6,8%	4,4%	29,7%	5,8%	1,3%
3° de Secundaria							
Comprensión de textos	15,1%	13,4%	16,7%	10,1%	34,1%	11,1%	3,3%
Matemática	6,0%	6,7%	5,2%	2,2%	20,7%	2,4%	0,2%
5° de Secundaria							
Comprensión de textos	9,8%	8,5%	11,0%	7,0%	20,0%	7,6%	2,1%
Matemática	2,9%	3,5%	2,4%	0,8%	10,5%	0,9%	0,0%

* Los estudiantes de este nivel demuestran un dominio suficiente y necesario de las capacidades evaluadas en el grado.
Fuente: UMC 2005.

Si bien la información mostrada resulta preocupante, lo es aún más la constatación de que en casi todos los grados y áreas evaluadas la mayor parte de los estudiantes del Perú se encuentra bastante lejos de lograr un nivel adecuado de dominio de las capacidades evaluadas. Es decir, si la Evaluación Nacional 2004 consideró tres niveles de desempeño, más del 50% de los estudiantes se ubica entre el último nivel considerado y el grupo que se forma por defecto, con aquellos estudiantes que no alcanzaron el puntaje requerido para estar ubicados al menos en el último nivel de desempeño. Esto implica que la política educativa tiene ante sí un enorme desafío en los próximos años, probablemente mucho mayor que si la mayoría de los estudiantes se encontrara próximo a alcanzar el estándar considerado (UMC, 2005).

Aun cuando conocer los niveles de aprendizaje que alcanzan los estudiantes en el país es importante por sí mismo, en tanto esta información nos da una primera idea de las inequidades del sistema educativo, el panorama que describe esta información no resulta completa para evaluar la calidad de éste si no se estima o descuenta, por decirlo de alguna manera, el impacto que tiene el nivel socioeconómico en el aprendizaje, especialmente en un país como el nuestro, con grandes desigualdades sociales. Para responder a esta preocupación sirven los llamados estudios de factores asociados que buscan ponderar el peso que tienen los factores escolares y los extraescolares, así como identificar qué factores inciden en los resultados escolares, en especial, aquellos que puedan ser objeto de intervención por parte de los diversos actores del sector educativo⁵.

En efecto, los estudios de factores asociados buscan indagar por aquellos aspectos que se asocian a los resultados escolares, medidos por los logros de aprendizaje que obtienen los estudiantes en las evaluaciones del rendimiento. Para estudiar los factores asociados al rendimiento tradicionalmente se usaba modelos de regresión lineal, lo que implicaba incurrir en algunos errores metodológicos y estadísticos⁶. Sin embargo, actualmente se usan los *modelos jerárquicos lineales*⁷ que proponen una estructura de análisis que toma en cuenta la estructura jerárquica y anidada del funcionamiento de los sistemas educativos en los cuales tenemos diferentes niveles de agregación: estudiantes que se encuentran agrupados por aulas, las que a su vez se encuentran agrupadas en un nivel superior constituido por las escuelas⁸. Estos modelos tienen ventajas sobre los modelos de regresión lineal tradicionales en tanto permiten, entre otras cosas, contar con estimadores más precisos al tomar en cuenta la posible correlación entre factores agrupados en el mismo nivel; distinguir cuánta de

5 Si bien los estudios de factores asociados nos proveen de información valiosa, es importante precisar que estos estudios, como cualquier aproximación a la realidad, tienen algunas limitaciones. Una primera está referida a que los estudios de factores asociados sólo logran explicar una parte limitada de la varianza de los resultados de los estudiantes, lo cual probablemente está relacionado con el tipo de instrumentos de corte más cuantitativo (cuestionarios) que se tiende a utilizar en este tipo de estudios, dada la dimensión en la que trabajan, y que muchas veces no son los más adecuados para captar dimensiones relevantes como, por ejemplo, la práctica pedagógica. De allí que sea importante complementar estos estudios con otros de corte más cualitativo. Una segunda limitación que es importante tener en cuenta es que los análisis usados en estos estudios se basan en la diferencia o variabilidad. Esto debe tenerse claro para evitar conclusiones erróneas al suponer que las variables que no resulten significativas en el análisis sean poco importantes, pues ello lo único que estaría señalando es que los rendimientos diferentes de los estudiantes no se asocian a las diferencias en las características de dicha variable. Finalmente, como señala Ravela (2006, p. 246): "Una debilidad que caracteriza a muchos de los estudios de factores asociados es su pretensión de elaborar un "modelo" universal que explique los resultados de escuelas de muy diverso tipo, lo cual implica un fuerte grado de sobregeneralización. La realidad educativa, en cambio, es muy diversa y lo que favorece el aprendizaje en ciertos contextos puede no hacerlo en otros".

6 Para una explicación de los mismos se pueden revisar Raudenbush y Bryk (2002), Murillo (1999).

7 HLM (Hierarchical Linear Models), por sus siglas en inglés.

8 Incluso podríamos considerar otros niveles superiores como el correspondiente a los sistemas educativos regionales, nacionales, internacionales, etcétera.

la variabilidad observada puede atribuirse a los diferentes niveles de agregación (por ejemplo, qué proporción de la variabilidad de los resultados de los estudiantes depende de sus características individuales, de variables propias de las aulas a las que pertenecen o de las variables propias de la escuela); y estimar simultáneamente el efecto del factor socioeconómico del individuo y el de escuela, así como sus interacciones.

Luego de estimar el modelo inicial o incondicional, el análisis multinivel especifica nuevos modelos en los que se añaden progresivamente variables de los distintos niveles relacionados con el rendimiento escolar. A medida que se van definiendo modelos que incorporan más variables consideradas en cada nivel de agregación, la varianza explicada tiende a aumentar de manera que cada vez se explica una mayor proporción de las diferencias en el rendimiento de los estudiantes en cada una de los niveles considerados.

En la siguiente sección se presentarán los resultados del estudio de factores asociados de las dos últimas evaluaciones nacionales⁹. Para ello, sólo se mostrarán dos modelos¹⁰. El primero, llamado *modelo nulo o incondicional*¹¹, permite calcular el rendimiento promedio nacional incondicional y la descomposición de la varianza total del rendimiento en las fuentes de variación consideradas en el estudio, estimando, en nuestro caso, el porcentaje de la variabilidad del rendimiento atribuida a las diferencias entre escuelas y el porcentaje de la variabilidad del rendimiento atribuida a las diferencias entre estudiantes. El segundo, llamado *modelo condicional final*¹², nos ofrecerá información sobre los coeficientes estimados que son interpretados como el efecto neto (controlado por el efecto del resto de variables incluidas en el modelo) de las variables asociadas al rendimiento, así como el aporte de las diferentes características de los estudiantes y de las escuelas para explicar las diferencias en el rendimiento individual y escolar. Se presentará sólo el último modelo, y no los intermedios, en tanto en éste permanecen los factores que tienen una asociación más fuerte con el rendimiento.

Debemos precisar que los estudios de factores asociados a los que se hace referencia en el presente documento han sido elaborados a partir de las muestras correspondientes a las dos últimas

9 Para efectos de contar con información sobre los distintos grados de la educación básica regular se ha considerado importante incluir también la información del estudio de factores asociados de la Evaluación Nacional 2001.

10 El lector interesado en conocer todos los modelos puede consultar los documentos: UMC (2007) y UMC (2004).

11 Llamado así porque no requiere de la inclusión de variables explicativas. Es decir, como su nombre lo indica, el rendimiento y las varianzas no son condicionales a ningún factor explicativo.

12 Llamado así porque a diferencia del modelo incondicional, incluye variables explicativas en cualquiera de los niveles especificados.

evaluaciones nacionales, las cuales son representativas del nivel nacional y de algunos estratos relevantes¹³, es decir, cubren toda la variedad de escuelas existentes en el Perú. Sin embargo, los modelos de factores asociados han sido estimados solamente para el nivel nacional.

¿Qué factores explican las diferencias en el rendimiento escolar?

El modelo multinivel especificado en los estudios de factores asociados de las evaluaciones nacionales 2001 y 2004 ha considerado sólo dos niveles: *i*) nivel estudiante y *ii*) nivel escuela¹⁴. Este último nivel, el de escuela, considera tanto las variables de ésta como las de la sección a la que pertenecen los estudiantes evaluados.

A continuación presentamos los resultados referidos al modelo nulo¹⁵ para los distintos grados estudiados en las evaluaciones consideradas. Esta información resulta particularmente relevante para la política educativa, en tanto permite conocer el alcance y responsabilidad de la escuela para modificar los resultados escolares. Es decir, en qué medida el sistema educativo, desde su ámbito de competencia, puede reducir el impacto de las diferencias en oportunidades sociales que los estudiantes portan a la escuela.

RESULTADOS DEL MODELO NULO O INCONDICIONAL

De acuerdo con la información presentada en el Cuadro 3, en cuarto grado de primaria el 58% de las diferencias en el rendimiento correspondiente al área de comunicación puede ser atribuido a diferencias entre escuelas; es decir, las variaciones en el rendimiento se deben principalmente a aspectos vinculados con las características de las escuelas donde estudian los estudiantes. Ahora bien, este porcentaje atribuible a diferencias entre escuelas disminuye al 46% para el caso de sexto grado del mismo nivel y a 31% para quinto grado de secundaria; por consiguiente, aumentan las

13 Véase el Cuadro 1.

14 La explicación de las consideraciones por las que se optó por un modelo de dos niveles se puede encontrar en los documentos UMC (2007) y UMC (2004).

15 Para el presente documento sólo se considerará la información correspondiente al área de Comunicación. El lector interesado en conocer los resultados del área de Matemática, puede revisar los documentos citados en la nota 15.

diferencias atribuibles a la variabilidad entre estudiantes. Así, al final de la educación básica regular, las mayores diferencias en el rendimiento estarían explicadas por las diferencias entre estudiantes y, en menor proporción, por las escuelas a las que asisten.

CUADRO 3 | DIFERENCIAS EN RENDIMIENTO ATRIBUIBLES A FACTORES ESCOLARES E INDIVIDUALES SEGÚN DIFERENTES GRADOS

Efectos aleatorios	Componentes de la varianza	Diferencias en rendimiento atribuibles a cada nivel (%)
Evaluación 2001 (4^{to} grado de Primaria)		
Varianza del rendimiento entre escuelas	2200,1	58,3 (76)*
Varianza del rendimiento entre estudiantes	1572,7	41,7 (3,2)*
Evaluación 2004 (6^{to} grado de Primaria)		
Varianza del rendimiento entre escuelas	2605,6	46,4 (87)*
Varianza del rendimiento entre estudiantes	2665,8	53,6 (10)*
Evaluación 2004 (5^{to} grado de Secundaria)		
Varianza del rendimiento entre escuelas	1506,9	31,2 (85)*
Varianza del rendimiento entre estudiantes	3321,5	68,8 (7)*

Fuente: UMC - Evaluación Nacional 2001; Evaluación Nacional 2004

* Porcentaje explicado del total de la varianza.

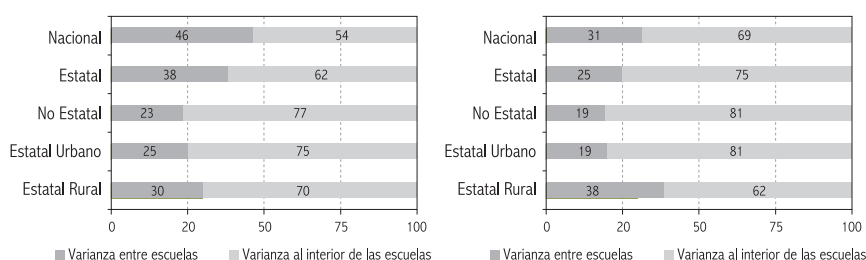
En este sentido, la información mostrada pareciera señalar que mientras se avanza en el ciclo escolar las diferencias atribuibles a los factores escolares tienden a disminuir en tanto que las diferencias atribuibles a las características individuales de los estudiantes se vuelven más importantes¹⁶. En otras palabras, hacia el final de la secundaria las escuelas se volverían más diferentes entre sí. Ahora bien, si se desagrega esta información para los diversos estratos estudiados, podemos ver que esta tendencia se agudiza.

Un resultado que salta a la vista del Gráfico 1 es que la variabilidad en el rendimiento atribuida a las diferencias entre escuelas es mayor a escala nacional que en los estratos estatal, no estatal, estatal urbano y estatal rural. Estos resultados indican que, al interior de estos estratos, el efecto de la escuela en el rendimiento es relativamente menos importante y que son las características de los estudiantes las que principalmente determinarían su desempeño. Es decir, incluso en el nivel primario, las diferencias en el rendimiento atribuidas a las características individuales de los estudiantes se incrementan cuando las poblaciones son más homogéneas. Sin embargo, no podemos dejar de

¹⁶ Es importante acotar que esta tendencia debe ser confirmada con estudios posteriores de factores asociados, más aún si se toma en cuenta que hemos tomado información de dos evaluaciones nacionales que si bien son similares, no son idénticas en sus características.

mentar nuestra sorpresa ante el hecho de que las diferencias entre escuelas en el nivel secundario tengan una mayor importancia para determinar las diferencias de rendimiento en el estrato estatal rural que a escala nacional y en el resto de los estratos¹⁷.

GRÁFICO 1 | **DIFERENCIAS EN RENDIMIENTO ATRIBUIBLE A FACTORES ESCOLARES E INDIVIDUALES SEGÚN DIFERENTES ESTRATOS**



Fuente: UMC 2007.

En efecto, estos hallazgos llaman la atención en tanto los análisis realizados a partir de los indicadores tradicionales de acceso, flujo y conclusión de la educación básica¹⁸ indicarían más bien que en nuestro sistema educativo opera una suerte de mecanismo de selección en el tránsito del ciclo escolar que implica que la población atendida por las escuelas se vuelve cada vez más homogénea hacia el final de la educación básica. En otras palabras, no era de esperar que la variabilidad en el rendimiento atribuida a las diferencias individuales hacia el término del ciclo escolar tuviera un peso tan significativo como el que parece tener de acuerdo con el análisis de factores asociados.

No contamos con suficientes elementos para responder cómo se conjugan estas dos tendencias. Por ahora sólo podemos señalar algunas ideas sueltas como una invitación a continuar acumulando evidencias que nos permitan comprender de manera más precisa los mecanismos que operan en el funcionamiento de la escuela en el Perú. Como bien señala Benavides (2007, p. 464) “No es mucho lo que se sabe sobre los mecanismos que llevan a la persistencia del efecto de las desigualdades

17 Una posible explicación, aunque sujeta a verificación, es que al haber menos escuelas secundarias en el área rural, probablemente exista una mayor dispersión de éstas, que implique un diferente grado de ruralidad de las mismas.

18 De acuerdo con el análisis realizado con un modelo de cohortes ficticias se estimó que de cada 1.000 niños que inician sus estudios primarios sólo cerca de la mitad (520) logran culminar la secundaria (Guadalupe, 2002). Asimismo, el 70% de las instituciones educativas primarias son multigrado o unidocentes, y el 89% de las mismas se ubica en el área rural; casi la totalidad de las instituciones educativas secundarias son polidocentes y el 63% de ellas se concentran en zonas urbanas y centros poblados mayores.

socioeconómicas en la educación. El proceso intrafamiliar mediante el cual los antecedentes socioeconómicos de las familias se convierten en beneficios educativos para los estudiantes es aún, objeto de investigación”.

Un primer aspecto a considerar, por demás obvio, es que si todos los estudiantes concluyeran la secundaria (es decir, si no desertaran), probablemente las diferencias entre éstos serían mayores a las que evidencian los estudios de factores asociados. En segundo lugar, se podría pensar que desde un punto de vista cognitivo, aspecto en el cual se centran las pruebas de rendimiento, la escuela está cumpliendo su rol solamente para desarrollar las capacidades más básicas; de allí que en los primeros grados de primaria las diferencias entre escuelas importen más que las diferencias entre estudiantes. Sin embargo, cuando se empieza a indagar por conocimientos y habilidades más complejas y especializadas, propias del nivel secundario, las diferencias individuales empiezan a cobrar un mayor peso, aun cuando se trate de una población menos heterogénea que en primaria¹⁹.

Un elemento que abona esta ruta interpretativa se encuentra en el Informe descriptivo de Resultados de la Evaluación Nacional 2004 (EN, 2004). En este documento se señala que si bien en esta evaluación no se ha aplicado un diseño de equiparación vertical en todos los grados evaluados²⁰, es evidente una tendencia bastante clara al incremento del porcentaje de estudiantes ubicados en el último nivel de desempeño²¹. Esta evidencia, pareciera indicar, aun cuando se trata sólo de una hipótesis, que los años adicionales de escolaridad no están contribuyendo a ampliar, desarrollar y complejizar las habilidades de los estudiantes (UMC, 2005)²². Con el fin de validar estas ideas sería deseable que la investigación educativa centre parte de sus esfuerzos en realizar estudios de corte longitudinal, así como que las evaluaciones del rendimiento no sólo incorporen diseños verticales de las pruebas, sino también una selección de muestras de varias escuelas pertenecientes a un mismo agregado geográfico (al menos dos secciones del mismo grado y dos grados consecutivos en cada

19 Estas ideas deben mucho al intercambio realizado con César Guadalupe, a quien agradezco sus sugerencias.

20 Es decir, los resultados de los cuatro grados evaluados no se encuentran en la misma escala.

21 Así, por ejemplo, en el caso del área de Matemática, mientras en segundo grado de primaria el porcentaje de estudiantes que se ubica en el grupo “debajo del previo” es de 44%, en sexto grado de primaria es de 45%, en tercero de secundaria asciende a 55% y en quinto de secundaria llega a 69%.

22 Willms (2006) en su estudio Brechas de Aprendizaje afirma que en los países que no forman parte de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) es probable que los estudiantes de bajo nivel socioeconómico no logren hacer la transición de *aprender a leer a leer para aprender* durante los años de primaria, por lo cual no podrán beneficiarse de su experiencia escolar en los años posteriores. Este hallazgo, señala el autor, requiere de estudios más detallados de las trayectorias de crecimiento de los niños en sus habilidades emergentes de lectura y escritura durante los años de la escuela primaria.

escuela). Este tipo de diseño permitiría, especialmente en las escuelas polidocentes completas, explorar con más detalle la selección de los estudiantes entre escuelas y su relación con el nivel socioeconómico de la familia, así como la asignación de estudiantes al interior de cada escuela²³.

Para finalizar este apartado, es importante precisar, sin embargo, que el hecho de que la escuela explique un porcentaje significativo de las diferencias del rendimiento no significa que dicho porcentaje sea totalmente atribuible a los procesos pedagógicos que se dan en su interior. Como se verá en las siguientes líneas, parte importante de dicho porcentaje se explica por variables que no son parte del proceso educativo y que pueden ser consideradas, más bien, como insumos o características del contexto en el que se ubica la escuela, tales como la composición socioeconómica del alumnado.

RESULTADOS DEL MODELO CONDICIONAL FINAL²⁴

En el apartado anterior presentamos la estimación del porcentaje de las diferencias totales de rendimiento que se atribuyen al hecho de que las escuelas tengan diferentes características, y aquel que se atribuye a las diferencias entre los estudiantes al interior de las escuelas. Ahora, en el modelo condicional final, al incorporar las variables consideradas en el estudio, se espera explicar parte de esas diferencias, tanto a nivel de estudiante como a nivel de escuela. Con ello se tendrá un panorama más completo sobre las condiciones en las que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje. Para ello tomaremos el caso del modelo de factores asociados que se realizó con los resultados del rendimiento de los estudiantes de sexto grado de primaria en el área de comunicación en el 2004²⁵.

Así, en las siguientes líneas buscaremos responder a la siguiente interrogante: ¿cuáles son las características de los estudiantes peruanos de sexto grado de primaria y de las escuelas que los atienden, que influyen predominantemente en su rendimiento en comunicación?

23 Adicionalmente, sería importante también que las siguientes evaluaciones incorporen el diseño de estudios de factores asociados para algunos estratos relevantes como, por ejemplo, escuelas urbanas polidocentes completas, rurales, bilingües, etcétera. Esto permitiría identificar con mayor precisión los factores que inciden en el rendimiento para cada tipo de escuelas, al reducir la heterogeneidad presente en los estudios utilizados en este documento. No obstante, se debe tener en cuenta que ello implica que la selección y operacionalización de las variables investigadas deben ser muy cuidadosas para que estas resulten significativas en la estimación de cada uno de los modelos.

24 Esta parte se basa en el documento "Factores asociados al rendimiento estudiantil 2004" (UMC, 2007).

25 El lector interesado en revisar la información de los modelos correspondientes a todos los grados presentados en la sección anterior puede revisar los documentos respectivos: UMC (2007) y UMC (2004).

De acuerdo con lo observado en el Cuadro 4, los resultados del modelo condicional muestran que, después de controlar por todos los factores incluidos en éste, las características motivacionales y actitudinales son las que tienen un mayor efecto sobre el rendimiento en comprensión de textos. Así mismo, se observa que el rendimiento promedio de un estudiante típico (324,4) se ve reducido en aproximadamente 17 puntos, si éste ha repetido de grado por lo menos una vez durante la primaria. La situación es aún más desfavorable si consideramos que aquellos estudiantes que no han tenido éxito en la escuela son los que presentan mayores dificultades en mantener una actitud positiva, la cual favorecería su desempeño en la escuela. En este caso el rendimiento promedio de un estudiante típico se reduciría en aproximadamente 69 puntos.

Otra variable importante es la percepción del estudiante respecto de la relación que tiene con su docente. Al respecto, se ha encontrado que un estudiante con características típicas en el Perú, pero que no tenga buenas relaciones con su docente, lograría un rendimiento aproximado en comprensión de textos de 313,4 (11 puntos menos que el promedio).

Por otro lado, el factor socioeconómico y cultural juega un papel muy importante en la determinación del rendimiento académico. Así, aun cuando el coeficiente no es muy alto (7,6), éste explica un alto porcentaje de la variabilidad del rendimiento. Además, muchas de las otras características analizadas están, en cierto sentido, asociadas a los recursos económicos que manejan la escuela y la familia del alumnado. Al respecto, se puede mencionar que los estudiantes de mayor nivel socioeconómico asisten, en su mayoría, a escuelas donde existen mecanismos de selección del alumnado, así como también donde se ofrecen mayores oportunidades de aprendizaje.

Cabe señalar que el nivel socioeconómico y cultural al que pertenece el estudiante no sólo explica las diferencias de rendimiento al interior de la escuela, sino también entre escuelas. Además, el porcentaje explicado de la variación del rendimiento entre las escuelas (34%) es mayor que el porcentaje explicado de la variación del rendimiento entre alumnos (1%)²⁶. Así, aun cuando se esperaría lo contrario, estos resultados muestran dos situaciones importantes. Primero, la explicación casi trivial de la desigualdad del rendimiento al interior de las escuelas podría atribuirse a la existencia de pocas diferencias en el origen socioeconómico y cultural de los estudiantes de una misma escuela, aun cuando éstas existan. Segundo, el hecho de que una característica individual explique una alta proporción de las diferencias de rendimientos grupales es indicador de la existencia de diferencias

26 Los porcentajes mencionados refieren a la porción de varianza del rendimiento explicada al incluir únicamente el nivel socioeconómico y cultural del alumno (variable a nivel de individuo).

entre escuelas en cuanto al estatus socioeconómico y cultural del alumnado que atienden. En este sentido los resultados encontrados dan indicios de la existencia de segmentación en el sistema educativo, principalmente, a partir del origen socioeconómico y cultural de los estudiantes.

CUADRO 4 | **RESULTADOS DE LA ESTIMACIÓN DEL MODELO DE FACTORES ASOCIADOS AL RENDIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES DE 6° GRADO DE PRIMARIA**

Efectos fijos	Coefficiente	Error estándar
Rendimiento promedio nacional condicional	324,4	2,66
Efecto individuales	Coefficiente	Error estándar
Características demográfica, socioeconómica y cultural		
Sexo	-2,7	1,75
Lengua materna nativa	-9,7	4,19
Nivel socioeconómico y cultural del hogar	7,6	1,23
Trabajador	-1,8	1,94
Dificultades académicas		
Dificultad para entender las clases	-20,2	1,79
Repetidor	-17,0	2,00
Características motivacionales		
Sólo lee para hacer las tareas escolares	-20,9	1,64
Bajas expectativas de asistir a la secundaria	-10,9	2,11
Vínculo con el docente		
Relación no satisfactoria con docente	-10,8	1,56
Efectos de escuela	Coefficiente	Error estándar
Características institucionales y sociodemográficas		
Gestión privada de la escuela	1,7	3,45
Ubicación rural de la escuela	-10,2	3,21
Características del grupo atendido		
Nivel socioeconómico y cultural promedio de la escuela	17,0	2,29
Alumnado mayoritariamente con lengua nativa	-18,7	5,51
Equipamiento de la escuela		
Tenencia de instalaciones y equipamiento propicio para el aprendizaje	7,0	1,46
Procesos para la enseñanza		
Menor cobertura curricular	-5,2	2,34
Habilidad del docente en el área que enseña	3,7	1,30
Motivación de los docentes		
Expectativa del docente	6,5	2,70
Satisfacción del docente	8,9	2,23
Clima de la escuela		
Relación profesor-alumno promedio en la escuela	4,8	1,72
Efectos aleatorios	Componentes de la varianza	Porcentaje explicado del total de varianza
Varianza del rendimiento entre escuelas	410,6	87
Varianza del rendimiento entre estudiantes	3307,9	10

Fuente: UMC 2007.

Negritas: significativo al 5%.

Asimismo, se ha encontrado que existe una suerte de segmentación institucional relacionada al hecho de admitir alumnos con ciertas características socioeconómicas y culturales, y una selección en función a la historia académica, condición laboral y características actitudinales del alumno. Como evidencia del resultado anterior, se ha encontrado que tales factores explican una mayor proporción de las diferencias de rendimiento entre escuelas que al interior de éstas. Por su magnitud, los efectos más importantes son los siguientes: condición de repetidor y actitud del estudiante hacia la lectura.

De otro lado, si bien la condición laboral y el sexo del estudiante no resultan significativos para explicar el rendimiento en comprensión de textos, sí explican una pequeña parte de la varianza del rendimiento. Sin embargo, es importante entender que variables como éstas operan a través de su consecuencia o influencia en otras. Así, se ha encontrado dentro de este modelo que las actitudes y comportamiento de un estudiante que trabaja, así como la relación con su docente, son las que hacen que éste tenga un rendimiento desfavorable en la escuela. La característica que mejor revela este hecho es su dificultad para comprender las clases de la mayoría de los cursos. De otro lado, la actitud hacia la lectura es la característica que hace que las estudiantes mujeres tengan un rendimiento en comprensión de textos por encima del que obtienen los estudiantes varones.

Por el lado de los efectos de escuela, se encuentra que la composición del grupo atendido²⁷ tiene el mayor efecto sobre el rendimiento en comprensión de textos. Este resultado es importante, ya que señala que el rendimiento de un estudiante es altamente afectado por las características de sus pares, con quienes comparte la misma escuela. Asimismo, el hecho de encontrar coeficientes netos más altos cuando se mide la influencia de factores socioeconómicos y culturales promedio para la escuela, que cuando se mide la influencia de los mismos a nivel individual, refuerza la conclusión anterior de la existencia de segmentación institucional en función a estos factores. Es importante resaltar que, dentro de las instituciones educativas evaluadas, se ha encontrado que aproximadamente el 10% del alumnado asiste a escuelas donde la mayoría de los estudiantes tiene una lengua materna nativa, y que éstos logran un rendimiento en comprensión de textos menor al que obtienen los alumnos que estudian en escuelas donde la mayoría tiene como lengua materna al castellano. A pesar de ello, en algunas escuelas, el aprendizaje se efectúa en castellano como primera lengua. De hecho, 63 escuelas de la muestra, que atienden mayoritariamente a un alumnado de lengua materna nativa²⁸, 34 no imparten una educación intercultural bilingüe.

27 Cabe señalar que, dentro de este aspecto, solo han permanecido en el modelo los siguientes factores: *nivel socioeconómico y cultural promedio en la escuela y alumnado mayoritariamente con lengua nativa*.

28 Se ha considerado que una escuela tiene una población con lengua materna nativa mayoritaria en sexto grado de primaria, si más del 50% de sus estudiantes de dicho grado tienen lengua nativa.

Se ha encontrado también que las escuelas cuyos docentes tienen una alta satisfacción, consiguen que sus alumnos rindan mejor académicamente. Asimismo, el hecho de que los docentes de la escuela tengan altas expectativas sobre el desempeño académico de sus alumnos favorece el rendimiento de los estudiantes. Una mejor planificación y organización en la escuela, que se traduzca en una propuesta pedagógica consensuada, un mejor clima en el aula y en la escuela, así como una mayor participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos conllevará a mejorar las expectativas de los docentes y aumentar su satisfacción, con el consiguiente impacto positivo sobre el rendimiento estudiantil²⁹.

Con respecto a los procesos de enseñanza, los que resultaron más significativos para la explicación del rendimiento en comprensión de textos fueron la cobertura curricular y la habilidad del docente, entendida como el conocimiento que tiene de los contenidos del área que enseña y que fue evaluada. Como se observa, ambas variables tienen un efecto positivo sobre el rendimiento del estudiante, aun después de controlar por el resto de los factores considerados en el modelo.

La tenencia de instalaciones y equipamiento propicios para el aprendizaje es también un aspecto altamente importante para mejorar el rendimiento de los estudiantes. Así, el desarrollo de las diversas áreas curriculares en espacios educativos apropiados y el acceso a servicios de primeros auxilios, de soporte emocional o tutoría favorecen la adquisición de capacidades en el estudiante y, por consiguiente, su desempeño en la escuela. Es importante precisar que este factor se mantiene significativo aun después de controlar por el tipo de institución, el área de ubicación de la escuela, entre otros.

De otro lado, se ha encontrado que mientras mejor se sientan los alumnos de la escuela con respecto a la relación con sus docentes, mayor será el rendimiento académico que logren. Cabe señalar que si bien el efecto promedio del vínculo profesor-estudiante en la escuela es relativamente bajo (5 puntos), éste muestra una relación bivariada con el rendimiento bastante alta, además de que este aspecto es una dimensión constitutiva del clima escolar que influye de manera significativa en el rendimiento de los estudiantes.

Resulta importante el hecho de que las diferencias de rendimiento entre instituciones educativas estatales y no estatales desaparezcan al considerar las características que hacen que estas últimas superen a las primeras. Así, las instituciones educativas estatales tienen un déficit de equipamiento

29 Cabe precisar que el índice de satisfacción del docente no incluye ningún ítem relacionado a los salarios que éste percibe.

e instalaciones, cubren menos contenidos del currículo, tienen un alumnado con bajos recursos y actitudes menos positivas hacia el estudio, así como una plana docente con menores habilidades y menos motivada. De otro lado, las escuelas del área rural siguen obteniendo un rendimiento más bajo que las ubicadas en el área urbana, aun después de controlar por todos los factores incluidos en el modelo. Lo anterior, podría atribuirse a que hay otros factores que influyen en el bajo desempeño en las escuelas del área rural y que no se están midiendo en este modelo.

Finalmente, con la inclusión de todos los factores considerados en este modelo se logra explicar aproximadamente un 10% de las diferencias de rendimiento al interior de las escuelas³⁰ y aproximadamente un 87% de las diferencias de rendimiento entre escuelas³¹. Esto corresponde a una explicación aproximada del 46% de la variabilidad total del rendimiento en comprensión de textos. Asimismo, el rango posible de variación del rendimiento promedio entre las escuelas es mucho menor al que se encontró inicialmente cuando ningún factor explicativo era considerado. Esto significa que si uniformizáramos (positivamente) entre las escuelas las características exploradas en este modelo, se podría reducir la desigualdad del rendimiento promedio entre éstas.

Cabe destacar que, aun cuando se ha explicado una porción considerable de las diferencias de rendimiento entre las escuelas, aún quedan diferencias estadísticamente significativas entre éstas. Es decir, habría otros factores que también ayudarían a explicar las diferencias entre escuelas que no se han incluido en este modelo.

Discusión. Los resultados escolares: entre la agencia de la escuela y los constreñimientos institucionales y estructurales

Como señalamos al inicio de este documento, aunque la educación está en el primer plano de las discusiones públicas desde hace ya algunos años, en la mayor parte de estos discursos la educación aparece o como la panacea que resolverá nuestros problemas o como la causa de todas nuestras dificultades. El inconveniente de estas visiones reduccionistas es que no ayudan a abordar la discusión del tema educativo de una forma apropiada que apoye a la toma de decisiones. Es necesario

30 Se logró explicar 10% del 54% de las diferencias de rendimiento que se atribuyen a las diferencias entre alumnos al interior de las escuelas.

31 Se logró explicar un 87% del 46% de las diferencias de rendimiento que se atribuyen a las diferencias entre escuelas.

recordar que si bien la educación, como toda esfera social, se encuentra limitada por restricciones institucionales y estructurales, tiene un cierto margen de discrecionalidad para ejercer sus cursos de acción.

Desde esta perspectiva, en las siguientes líneas pondremos a discusión algunas ideas sobre las cuales debería incidir la política educativa, a la luz del conocimiento acumulado en los últimos años sobre la variabilidad del rendimiento atribuible tanto a las diferencias individuales como al de las escuelas. Con este fin haremos primero referencia a algunas políticas de intervención que usualmente se aplican para elevar o reducir las desigualdades en el logro de aprendizajes de los estudiantes. Este ejercicio puede servir como un marco para reflexionar acerca de qué tipos de intervenciones podrían ser los más pertinentes y eficaces de implementar en el Perú, según los diversos contextos que se tome en consideración. Para ello nos serviremos del estudio realizado por Willms (2006).

Willms señala que una de las intervenciones tradicionalmente empleadas son las llamadas *intervenciones universales*, cuyo objetivo es el incremento del desempeño educativo de todos los estudiantes a través de reformas que se aplican de igual manera en todo el sistema educativo. El contenido de estas intervenciones abarca casi todos los aspectos de la realidad educativa: cambios en el currículo, reducción del tamaño de clases o de escuelas, aumento en el tiempo dedicado a la enseñanza, estrategias para mejorar la participación de los padres en las decisiones de las escuelas, intervenciones dirigidas a cambiar la práctica docente a través de los programas de capacitación, entre otras. Una de las intervenciones de este tipo que se está volviendo cada más frecuente es aquella que busca implementar sistemas de rendición de cuentas de las escuelas y los sistemas de enseñanza mediante la evaluación del desempeño de los estudiantes.

Otro tipo de intervenciones son aquellas *centradas en el estatus socioeconómico*, las cuales buscan mejorar el desempeño educativo de estudiantes con un estatus socioeconómico bajo, ya sea proporcionándoles un currículo especializado o recursos de enseñanza adicionales. Uno de los ejemplos típicos de este tipo de intervención son los programas de inicial o preescolares dirigidos a niños provenientes de sectores socioeconómicos bajos, o también los programas que enfocan su intervención en niños trabajadores, jóvenes en situaciones de riesgo, etcétera. Algunos de estos programas seleccionan a estudiantes sobre la base de un factor de riesgo diferente del estatus socioeconómico, pero estrechamente relacionado con éste, como el criterio de si el niño ha inmigrado recientemente, si es miembro de una minoría étnica o si vive en una comunidad de bajos ingresos. En cualquier caso, lo característico de este tipo de intervención es que estos programas seleccionan a niños basándose

en el estatus socioeconómico familiar o en algún otro factor relacionado con éste, más que en la capacidad cognitiva del niño.

Un tercer tipo son las *intervenciones compensatorias* que proporcionan recursos económicos adicionales a los estudiantes de bajo nivel socioeconómico. Éstas podrían considerarse como un subconjunto de las intervenciones cuyo objetivo es el estatus socioeconómico, ya que tienen en la mira a niños de familias de nivel socioeconómico bajo. Lo particular de este tipo de intervenciones es que hacen hincapié en mejorar las circunstancias económicas de los niños provenientes de familias pobres en vez de proporcionar un currículo especializado o recursos educativos adicionales. Algunos ejemplos de estas intervenciones son los subsidios que se distribuyen a familias pobres, como los programas de comidas gratuitas para niños. Willms señala que la diferencia entre las intervenciones compensatorias y las otras no siempre es clara. Por ejemplo, algunos programas compensatorios de financiamiento que asignan fondos educativos a escuelas, si bien se basan en el nivel socioeconómico para focalizar a su población objetivo, permiten que las escuelas usen los fondos para intervenciones centradas en el nivel socioeconómico, para intervenciones dirigidas al desempeño y para intervenciones universales. En este sentido, la caracterización de las intervenciones tiene que ver también con la unidad y escala de intervención a la que nos referimos.

Según Willms, el cuarto tipo son las *intervenciones orientadas al desempeño*. Los programas basados en esta intervención buscan proporcionar un currículo especializado o recursos de enseñanza adicionales para ciertos estudiantes basándose en su nivel de desempeño académico. Son ejemplos de este tipo de intervención los programas de prevención temprana que se ocupan de niños que, según se cree, corren el riesgo de fracasar en la escuela cuando ingresan a preescolar o que cursan los primeros grados de primaria, como los programas de recuperación para niños que no logran avanzar a un ritmo normal. En el nivel secundario, estos programas se brindan con frecuencia en escuelas alternativas. Asimismo, algunos programas orientados al desempeño buscan aportar un currículo modificado a los estudiantes con un alto desempeño académico. En términos más generales, los programas que seleccionan a algunos estudiantes para dirigirlos a diferentes tipos de programas pueden considerarse intervenciones orientadas al desempeño, porque buscan hacer corresponder el currículo y la docencia a la capacidad académica de los estudiantes.

Finalmente, se pueden distinguir las *intervenciones inclusivas*. Éstas buscan, como su nombre lo indica, incluir a estudiantes que tienden a ser marginados en las escuelas y las aulas regulares. Si bien los programas orientados por este tipo de intervención se han concentrado a menudo en la inclusión de estudiantes con discapacidades en aulas de clase regulares (en vez de segregar-

los a clases o escuelas especiales), se considera como parte de las intervenciones inclusivas los programas orientados a cualquier tipo de estudiantes que puedan ser segregados por pertenecer a minorías étnicas o a familias con bajo nivel socioeconómico. Algunas intervenciones inclusivas tratan de reducir la segregación entre escuelas basada en el nivel socioeconómico, redefiniendo los contornos en los cuales la escuela capta su matrícula, subsidiando medios de transporte para facilitar la movilidad de los estudiantes, fusionando escuelas o creando escuelas imán en lugares con bajo nivel socioeconómico, es decir, escuelas con programas y enseñanza especiales que no pueden encontrarse en otro lado e ideadas especialmente para atraer estudiantes de otros distritos y evitar la segregación. Una cuestión importante en la política educativa es que los programas que seleccionan a los estudiantes están, por lo general, en oposición a los esfuerzos por evitar la segregación de aquellos. De igual modo los programas que dan a los padres una mayor posibilidad de elegir escuelas mediante bonos o subsidios a la demanda o planes de matrícula abiertas pueden dar como resultado una mayor segregación a menos que haya cuotas decretadas que garanticen que los estudiantes con discapacidades, con bajo nivel socioeconómico o pertenecientes a minorías étnicas están proporcionalmente representados en todas las escuelas.

En el Perú, lo usual ha sido la implementación de políticas educativas universales. Nos atreveríamos a señalar que casi no contamos con ejemplos de intervenciones diferenciadas, implementadas de manera consistente y en un tiempo razonable, que permitan una ponderación del grado de éxito que éstas hayan alcanzado. La aplicación de políticas homogéneas en un contexto signado por la desigualdad social y cultural que caracteriza a nuestra sociedad ha supuesto que, en lugar de disminuir, la desigualdad haya tendido a incrementarse aún más en los últimos años. De allí que es imponderable empezar a pensar en intervenciones educativas plurales y dejar de lado la intervención universal singular.

Es necesario tener miradas diferenciadas según regiones, grupos socioeconómicos, instancias y modalidades de gestión, etcétera. Como vimos líneas arriba, existen intervenciones alternativas según el objetivo que busquemos lograr, y la escala o intervención en la cual ubicamos nuestra preocupación. Nuestra realidad social y educativa es muy diversa, de tal manera que no tendríamos por qué esperar que intervenciones similares tengan la misma efectividad en todos los contextos, para todos los grupos, incluso en todas las unidades educativas. En este sentido consideramos que la investigación educativa en los próximos años debe centrar parte de sus esfuerzos en acumular conocimiento acerca de *cómo se configuran los distintos factores escolares y extraescolares en diversos contextos* para que realmente sirvan de apoyo a la toma de decisiones a diferentes niveles.

Desde esta perspectiva, y a partir de la información mostrada de los estudios de factores asociados, queremos plantear algunos temas para repensar las intervenciones de política educativa, así como otro tipo de políticas de corte más social que indirectamente ayuden a revertir los bajos rendimientos estudiantiles³². Ello debido a que, como hemos podido observar, éstos se ven influidos por aspectos extraescolares y escolares, por lo que es necesario seleccionar con cuidado el blanco de las políticas y la forma en que éstas deben llevarse a cabo.

Efecto composición

Los estudios de factores asociados realizados en el Perú (UMC, 2007; UMC, 2004; Caro, 2004) señalan de manera consistente que un aspecto que influye en el aprendizaje de nuestros estudiantes no es tanto el origen socioeconómico de cada alumno, sino la composición social del alumnado en una determinada sección o escuela. En otras palabras, la concentración de estudiantes que provienen de sectores desfavorecidos en ciertas aulas y escuelas.

En efecto, la información mostrada indica la existencia de un efecto adicional asociado con el nivel promedio del indicador socioeconómico y cultural de los estudiantes dentro de las escuelas. Así, los estudiantes que asisten a escuelas con un alto nivel socioeconómico promedio tienden a tener mejores rendimientos que aquellos que asisten a escuelas de bajo nivel socioeconómico promedio, incluso después de haber controlado el nivel socioeconómico y cultural de los estudiantes individualmente. Willms (2006) afirma que el efecto de composición puede ser leído como un doble riesgo, en tanto los estudiantes que provienen de familias con un nivel socioeconómico bajo tienden a estar en desventaja a causa de las circunstancias particulares de sus hogares, pero si además quedan segregados en escuelas con un nivel socioeconómico bajo, es muy probable que les vaya peor. Esto supone que el efecto del nivel socioeconómico individual tiende a amplificarse una vez que se instala en un contexto marcado por la segregación escolar. Así, la manera cómo se distribuyen las escuelas tiene una influencia importante en el logro educativo de sus estudiantes, lo cual implica que puede dar cuenta de una proporción considerable de las diferencias de éste.

No obstante lo señalado, es importante acotar que este mecanismo de segregación que estaría operando en nuestro sistema educativo responde en gran medida a la segregación social, cultural

32 En los próximos estudios de factores asociados sería interesante que la selección de las variables a estudiar atienda, entre otros criterios, aquellos que estén relacionados a su posible intervención por parte de la política pública, por ejemplo: aquellas que directa o indirectamente pueden ser afectadas por políticas educativas, por políticas de corte social, etcétera.

y económica que caracteriza a nuestro país. Si bien podemos considerar que algunos grupos de estudiantes son segregados por criterios de selección en ciertas escuelas privadas o públicas, la segregación que sufre la mayoría de estudiantes se debe más bien a razones de residencia y geográficas, como es el caso de quienes viven en zonas urbano marginales o rurales³³.

Imaginar estrategias que reviertan estos hallazgos no es una tarea fácil. Si bien podríamos decir que, de manera general, es necesaria la incorporación de programas de integración escolar que minimicen y desincentiven la segregación estudiantil que se da por diversos motivos, el contenido y la manera de implementarlos constituye un gran desafío, pues dicha intención se tropieza con algunas dificultades. La primera es que existe evidencia de que las escuelas que concentran estudiantes con bajos niveles socioeconómicos constituyen contextos complejos para mantener altas expectativas, establecer un clima positivo y atraer y retener buenos docentes. Es decir, establecer este tipo de estrategias supone que se hile y controle finamente varios aspectos de la intervención y que ésta sea sostenible en el tiempo. El segundo tropiezo es mucho más difícil de atender, pues las políticas dirigidas a hacer que disminuya la segregación socioeconómica entre las escuelas se encuentran con la dificultad de que las familias con un alto y medio nivel socioeconómico tienen un fuerte interés en mantener un sistema educativo selectivo³⁴.

Aspectos motivacionales y afectivos

El aprendizaje no sólo está relacionado con aspectos cognitivos, como tradicionalmente ha sido entendido, sino también con aspectos afectivos y motivacionales. El supuesto es que el aprendizaje y la motivación están imbricados en una única relación social. Existe evidencia, como la presentada, de que las prácticas docentes caracterizadas por crear espacios estimulantes y de confianza, en los que los estudiantes se sienten valorados y seguros y pueden expresar emociones positivas, están relacionadas con una mayor motivación de estos hacia el aprendizaje.

El clima escolar no es algo dado, más bien es el resultado de una serie de factores que los actores educativos construyen en un contexto específico, signado como cualquier espacio social por

33 Pensar mecanismos que reviertan esta segmentación en zonas rurales constituye todo un reto dada la alta dispersión geográfica que caracteriza a las mismas.

34 Esto se entiende, como señala Benavides (2007, p. 468), retomando a Labaree (1997), que la escuela actualmente "cumple roles contradictorios (...) la escuela tiene que moverse en la contradicción de ser una institución que simultáneamente promueve el logro de la igualdad entre las personas y la función de diferenciación entre ellas. Se podría afirmar que tiene una meta democrática y una de "eficiencia social", vinculada a su rol "credencialista". Mientras que el rol de la igualdad democrática sostiene que la escuela debe promover la ciudadanía para todos y la igualdad relativa entre las personas, el rol de la eficiencia social busca que la escuela prepare de manera adecuada a los individuos para mejorar su productividad en el mercado de trabajo. Supone, así, que la educación es una mercancía que produce individuos con una ventaja competitiva para la lucha por mejores posiciones".

restricciones estructurales, pero también por oportunidades de cambio. En tanto los aspectos motivacionales y afectivos no se dan espontáneamente, debe ser en la escuela donde se desarrollen las capacidades y aprendizajes relacionados con éstos. En este sentido, tratando de no apelar al manido tema de proponer intervenciones que pasen por la formación continúa³⁵, quizá habría que pensar más bien en que el perfil en la selección de los futuros docentes incluya este tipo de características.

Habilidad docente

Los estudiantes que tienen un mejor nivel de desempeño tienen docentes cuya habilidad promedio en el área evaluada es mayor a la de otros docentes. En los análisis realizados, antes de controlar por factores institucionales, sociodemográficos y de grupo atendido, se ha encontrado una relación positiva entre la habilidad del docente y el rendimiento del estudiante, lo que podría estar indicando que los mejores docentes tienden a estar agrupados en las escuelas que observan un mejor desempeño. Ello implica que no bastan políticas que incidan en la mejora de la formación inicial y en servicio, sino que éstas deben estar acompañadas de políticas de equidad en la asignación y distribución de los mejores docentes a las zonas menos desfavorecidas a través de diversas estrategias, algunas de las cuales pueden estar relacionadas con ciertos incentivos.

Oportunidades de aprendizaje

Este uno de los aspectos relacionados al rendimiento estudiantil mejor estudiados en el país³⁶. Si bien en el estudio de factores asociados del presente documento solamente se ha investigado la cobertura curricular, en otros estudios se ha investigado la calidad de las capacidades y contenidos, en particular la demanda cognitiva de los que se desarrollan en el aula, los cuales parecen explicar diferencias del rendimiento. En este marco la especificación de los niveles de logro esperados en el currículo nacional, la revisión de la demanda cognitiva de las actividades propuestas en los textos escolares, así como estrategias que ayuden a los docentes a programar, secuenciar y diversificar las capacidades y contenidos curriculares son tareas pendientes.

35 Capacitación.

36 Al respecto se puede consultar, entre otros: Santiago Cueto et al. (2003). *Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en matemáticas en una muestra de estudiantes del sexto grado de primaria de Lima*. Documento de Trabajo N° 43. Lima: GRADE; Zambrano, Gloria. "Las oportunidades de aprendizaje en matemática. Un estudio para cuarto de secundaria", y "Las oportunidades de aprendizaje en lógico matemática. Un estudio para cuarto grado de primaria". En <http://www.minedu.gob.pe/umc/boletines.php>

Manejo de la diversidad

De acuerdo con la evidencia, a los estudiantes de escuelas que tienen poblaciones más homogéneas les va ligeramente mejor que a aquellos que están en escuelas con poblaciones heterogéneas. Sin embargo, los efectos son muy pequeños y no son significativos desde un punto de vista educativo. Esto implica que políticas tales como seleccionar a los estudiantes o ponerlos en programas de estudios o en un nivel de currículo basado en sus aptitudes o capacidades no tienen probabilidades de aumentar el desempeño.

No obstante, el manejo de aulas heterogéneas (estudiantes con diferentes niveles de dominio del castellano, repetidores, con distintas edades, etcétera) constituye un desafío para la labor del docente, si éste no cuenta con las herramientas necesarias que le permitan, considerando esa diversidad, aprovechar las diferencias para generar aprendizajes significativos en cada uno de sus estudiantes. En este sentido resulta válido preguntarse lo siguiente: ¿en qué medida los docentes cuentan con estrategias concretas para responder a esta diversidad de tal manera que ésta se constituya en una oportunidad y no en una restricción?. ¿Las reformas realizadas en la última década con relación a la formación inicial y continua de los docentes han respondido, al menos en parte, a esta preocupación?

Bibliografía

- ASMAD, Ursula et al. (2004). *Una aproximación a la alfabetización matemática y científica de los estudiantes peruanos de 15 años. Resultados del Perú en la evaluación internacional PISA*. Documento de trabajo N° 10. Lima: Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación.
- BENAVIDES, Martín (2007). "Lejos (aún) de la equidad. La persistencia de las desigualdades educativas en el Perú". En *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú*, Lima: GRADE.
- BENAVIDES, Martín (2002). *Para explicar las diferencias en el rendimiento en matemática de cuarto grado en el Perú urbano: análisis de resultados a partir de un modelo básico*. Documento de trabajo N° 13 - Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana (MECEP). Lima: Ministerio de Educación.
- CARO, Daniel (Coordinador) (2004). *Una aproximación a la alfabetización lectora de los estudiantes peruanos de 15 años. Resultados del Perú en la evaluación internacional PISA*. Documento de trabajo N° 6. Lima: Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación.
- CUETO, Santiago (2007). "Las evaluaciones nacionales e internacionales de rendimiento escolar en el Perú: Balance y perspectivas". En *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú*. Lima: GRADE.
- DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS Y ESTADÍSTICAS - MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2003). *Prueba SIMCE 4° Básico 2002. Factores que inciden en el rendimiento de los alumnos*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- ESPINOSA, Giuliana y Alberto TORREBLANCA (2004). *¿Cómo rinden los estudiantes peruanos en Comunicación y Matemática? Resultados de la Evaluación Nacional 2001. Informe descriptivo*. Lima: Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación.
- GUADALUPE, César (Coordinador) (2002). *La educación peruana a inicios del nuevo siglo*. Documento de trabajo N° 12 - Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana (MECEP). Lima: Ministerio de Educación.
- LABAREE, David (1997). "Public Goods, Private Goods: The American Struggle Over Educational Goals". En *American Educational Research Journal*, vol. 34, N° 1, primavera.
- MURILLO, Javier (1999). "Los modelos jerárquicos lineales aplicados a la investigación sobre eficacia escolar", *Revista de Investigación Educativa* 17 (2).
- RAUDENBUSH, S. y A. BRIK (2002). *Hierarchical linear models: applications and data analysis methods*. Newbury Park: Sage.
- RAVELA, Pedro (2006). *Fichas didácticas para comprender las evaluaciones educativas*. Santiago de Chile: PREAL.
- REIMERS, Fernando y Noel MCGINN (1997). *Diálogo informado. El uso de la investigación para conformar la política educativa*. México: Centro de Estudios Educativos.
- TEDESCO, Juan Carlos (2004). "Igualdad de oportunidades y política educativa". En J. García Huidobro (editor). *Políticas educativas y equidad. Reflexiones del Seminario Internacional*. Santiago de Chile: Fundación Ford, Unicef, Unesco y Universidad Alberto Hurtado.
- UNESCO - CEPAL (2005). *Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión en la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- UNIDAD DE MEDICIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA - UMC (2005). *Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004. Informe descriptivo de resultados*. Lima: Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación.
- UNIDAD DE MEDICIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA - UMC (2004). *Factores asociados al rendimiento estudiantil. Resultados de la Evaluación Nacional 2001*. Documento de trabajo N° 9. Lima: Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación.
- UNIDAD DE ESTADÍSTICA EDUCATIVA - UEE (2005). *Indicadores de la educación. Perú 2004*. Documento de trabajo N° 1. Lima: Unidad de Estadística Educativa del Ministerio de Educación.
- UNIDAD DE MEDICIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA - UMC (2007). *Factores asociados al rendimiento estudiantil. Resultados de la Evaluación Nacional 2004*. mimeo.
- WILLMS, Douglas (2006). *Las brechas de aprendizaje: diez preguntas de la política educativa a seguir en relación con el desempeño y la equidad en las escuelas y los sistemas educativos*. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO.

Investigación Latinoamericana sobre Enseñanza Eficaz (ILEE)¹

MARCELA ROMÁN

Investigadora del Centro de Investigación y Desarrollo de la
Educación (CIDE), Chile.

¹ Investigación financiada por el Convenio Andrés Bello (CAB) y desarrollada por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la OREALC/UNESCO Santiago, bajo la responsabilidad de F. Javier Murillo y Marcela Román (2007).

Presentación

La investigación y la experiencia en el campo educativo constatan permanentemente que los procesos que se desarrollan en el interior del aula se constituyen como el elemento que más incide en el desarrollo y resultados que alcanzan los alumnos. La dinámica e interacción social y pedagógica que caracteriza y enmarca la enseñanza y el aprendizaje en la sala de clases resulta determinante para aquello que niños y jóvenes aprenden o dejan de aprender durante su proceso escolar. Así, la articulación y sentido que adquieren para el trabajo en el aula, las actividades, rutinas, recursos y materiales educativos, estrategias de retroalimentación y evaluación, relaciones entre alumnos y docentes, expectativas, motivación e interés por enseñar y aprender, entre otros factores, se constituyen en elementos centrales para acceder al conocimiento, potenciar y desarrollar las destrezas y habilidades necesarias para la apropiación de los aprendizajes y lograr el pleno e integral desarrollo de los sujetos.

Sin embargo, no son muchas las investigaciones que logran determinar el peso o efecto concreto que tienen los factores propios del aula en el desempeño y resultados que alcanzan los estudiantes. Con este desafío, durante el año 2007 un equipo profesional del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE), apoyados por el Convenio Andrés Bello, desarrolló una investigación que profundizó en las características de la sala de clases y del trabajo pedagógico implementado en ellas, que aparecen asociadas a buenos desempeños por parte de los alumnos. Dicho estudio utilizó información proveniente de la Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar (IIEE), desarrollada durante los años 2002-2006 en ocho países de América Latina y España con el propósito de validar un modelo de eficacia escolar que —ajustado a las características sociales, culturales y educativas de Iberoamérica— proporcionara respuestas válidas respecto de la capacidad que tienen las escuelas de influir en los resultados de los estudiantes. La IIEE identifica y analiza los factores propios de la escuela y del contexto que posibilitan y definen el desempeño alcanzado por los estudiantes de Iberoamérica, cuantificando su aporte al rendimiento cognitivo y socioafectivo de los niños y las niñas que cursan los primeros años de Educación Primaria. Los resultados y hallazgos de esta investigación permiten así conocer qué parte del desempeño de los estudiantes es responsabilidad de la escuela y qué parte es responsabilidad de las características personales y familiares de ellos o del contexto local y nacional en el cual se insertan las escuelas. Entre dichos resultados se constata el hecho de que para que una escuela sea eficaz, es necesario que en ella se instalen procesos de enseñanza eficaces.

Bajo ese telón de fondo, la Investigación Latinoamericana de Enseñanza Eficaz (ILEE), que se presenta en este texto, busca determinar cuáles son los factores de aula asociado al desempeño de los estudiantes en América Latina y cuánto explican del rendimiento alcanzados por ellos.

La ILEE analiza el desempeño en Lengua y Matemática de casi 5.000 alumnos de tercer grado de primaria y las características y prácticas pedagógicas de sus 203 docentes, distribuidos en 84 escuelas públicas de ocho países de América Latina: Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, Panamá, Perú y Venezuela. Para la identificación y cuantificación de los factores y variables utiliza un Modelo Multinivel de dos niveles (estudiante y aula), desde la perspectiva analítica de valor agregado en educación. Desde dicho enfoque, para identificar y conocer el aporte concreto de un factor de aula al desempeño de los estudiantes, es necesario descontar el aporte o efecto de factores y variables externas propias del estudiante y sus familias, tales como su nivel cultural y situación socioeconómica, el género, lengua materna o los años de escolarización previa a la primaria, entre otros.

Los objetivos, hallazgos y principales resultados de la ILEE se resumen y presentan a continuación.

Problema y objetivos de la investigación

En los últimos veinticinco años, la investigación ha entregado evidencia que los conocimientos, actitudes y subjetividad de los docentes, su formación y práctica pedagógica, la pertinencia y relevancia de contenidos curriculares implementados, la utilización del tiempo, la motivación y actitud de los alumnos, o el clima en que ocurra la enseñanza —entre otros factores— aparecen fuertemente asociados a los aprendizajes que alcanzan los estudiantes². Esta investigación focaliza la mirada y el análisis en la enseñanza, en tanto proceso central de la actividad escolar, y en los resultados que alcanzan los estudiantes. De manera concreta, busca identificar y analizar los principales factores referidos a cómo se debe enseñar para conseguir que los estudiantes aprendan más y alcancen su máximo desarrollo.

Se trata así de identificar y analizar los efectos en el aprendizaje, de ciertos factores y variables propias del que enseña, del que aprende, así como del proceso de interacción en que ello ocurre,

2 Ver entre otros: Hayneman y Loxley, 1982; Himmel, 1982; Schiefelbein y Farrel 1982; Vélez, Schiefelbein y Valenzuela, 1994; Cotton, 1995; Slavin, 1996; Cox y Arancibia 2000, OREALC/UNESCO, 2001 - 2002; Muijs y Reynolds, 2001; Murillo, 2005; Murillo, 2007.

para actuar sobre aquellos modificables a fin de mejorar la calidad de la educación ofrecida a los estudiantes latinoamericanos. Una educación será de calidad si logra desarrollar en todos los alumnos, los aprendizajes que les garanticen disponer de los conocimientos, capacidades y competencias necesarias para la inclusión y movilidad social esperada y ofrecida desde los estados y sistemas educativos. En otras palabras, hablar de calidad en educación es exigir una educación de igual calidad para todos y no sólo para algunos o incluso para la mayoría. La educación es un derecho humano fundamental, por tanto, calidad y equidad no pueden estar disociadas en ella. Todos los niños y los jóvenes tienen el derecho de acceder a una educación que les entregue los recursos y ayudas necesarios para desarrollarse plenamente y acceder de igual manera al conjunto de oportunidades disponibles en las sociedades.

La investigación y especialmente la experiencia de apoyo y asistencia a escuelas que atienden población vulnerable y en contextos de pobreza han constatado sistemáticamente que la equidad educativa parte y se juega en el aula cotidianamente. Se inicia con el reconocimiento de la diversidad y heterogeneidad de los estudiantes por parte de los maestros; de su cultura, de sus saberes previos, de sus motivaciones e intereses, de sus posibilidades y limitaciones. Para desde allí ofrecer actividades y mediaciones pertinentes y relevantes que les permitan a todos y a todas acceder al conocimiento, desarrollar y fortalecer capacidades y destrezas que les permitan interactuar y funcionar plena y adecuadamente en la vida cotidiana, la escuela y la sociedad. Equidad en el aula, es implementar procesos de enseñanza que asumen la natural diversidad de los estudiantes y le entregan una atención pedagógica acorde a tales diferencias.

La identificación y cuantificación del aporte de los factores propios de la enseñanza y el aula al desempeño cognitivo de los niños y las niñas, permitirá disponer de elementos y criterios para orientar acciones y políticas educativas respecto de qué aspectos se deben priorizar de la enseñanza, qué dimensiones se deben atender desde la formación, capacitación y selección de los docentes, o cómo mejorar la participación de los padres entre otros.

Principales resultados

En esta investigación se han encontrado que tres son los grandes factores de aula con una incidencia directa en lo que el alumno aprende a lo largo de un período escolar: el Clima de aula, la Metodología didáctica, entendida en un sentido amplio y la gestión del tiempo en las aulas. A estos

factores hay que añadir otros cuya relación es indirecta —es decir—, inciden en el logro de los alumnos, pero a través de los factores anteriores. Entre ellos: la planificación de la enseñanza; disponibilidad y adecuación de los recursos e infraestructura, la participación de las familias y algunas características de los docentes.

FACTORES PRINCIPALES

Clima del aula

El clima de aula, entendido como la calidad de las relaciones entre los alumnos y de éstos con el docente es, según este estudio, el factor que más incide en el rendimiento. Según lo anterior, lo que realmente caracteriza a un aula en la que los estudiantes aprenden es la calidad del ambiente que se constituye en la sala de clase para estimular y provocar el aprendizaje de los niños y las niñas. Las estimaciones muestran que el incremento de una desviación típica en las relaciones entre los alumnos y de ellos con el docente, hace que el rendimiento de los alumnos de esa aula se incremente en 9 puntos en Matemática y 3 en Lengua.

Un aula con un adecuado clima o ambiente, se caracteriza por la incorporación y acogida de los intereses y necesidades de los niños y niñas por parte del profesor; promoción de la participación y autonomía de los estudiantes; la confianza entre alumnos y de ellos con el profesor, el reconocimiento de la vida cotidiana al proceso de aprender; existencia de reglas justas y claras; ausencia de violencia y mediación de conflictos, desarrollo de actividades motivadoras y desafiantes que consideran la diversidad; trabajo de grupo; mayor autocontrol y autodisciplina entre otros aspectos. De esta forma, como podría preverse, para que un alumno aprenda tiene que sentirse bien con sus compañeros y con el docente. Esta satisfacción afecta positivamente la mirada sobre sí mismo, sus capacidades y posibilidades de aprender, al mismo tiempo que su legítimo derecho a equivocarse.

Analizar los niveles de violencia en el aula es otra forma de profundizar en el clima que en ella se instala. Violencia que se expresa en el tipo de relación que se da entre los niños y las niñas, así como entre ellos y los docentes. La práctica de castigos por parte de los maestros resulta ser del todo relevante para que los estudiantes se sientan gratos, confiados y motivados por asistir y aprender. Los datos son claros al señalar que existe un mejor clima en las salas de clases, cuyos maestros se oponen a que se castigue físicamente a los alumnos. De esta manera la existencia de estrategias de mediación de conflictos basadas en incentivos y modelamiento de actitudes y conductas de respeto,

de tolerancia y de diálogo resultan ser esenciales para la disminución de la violencia entre los estudiantes, mejorando así el ambiente del aula.

Estos hallazgos reafirman lo encontrado en otras investigaciones que señalan que el castigo tanto verbal como físico resulta ser altamente contraproducente para la motivación y confianza en el aprender de los niños y las niñas, así como para estimular el orden y el autocontrol por parte de ellos. Ambientes gratos y relaciones de confianza son así condiciones determinantes para que los niños y niñas se dispongan al aprendizaje.

Metodología didáctica

Más compleja es la composición del segundo factor encontrado en esta investigación relacionado con el aprendizaje de los alumnos, y que se refiere a diversos aspectos de la metodología del docente. Allí se incluyen tanto las actividades que propone en docente en la dinámica del aula, como las acciones que desarrolla para atender a la diversidad, el uso de recursos didácticos y las estrategias de evaluación y retroalimentación al trabajo escolar.

La investigación muestra que las clases en las que los alumnos participan activamente y se les ofrece un repertorio variado de actividades, preferentemente lúdicas, potenciando el trabajo colaborativo entre ellos, son las que muestran ser más eficaces. Del mismo modo, se constata que los profesores que consiguen que sus alumnos aprendan más y mejor, apoyan el proceso de aprendizaje con la utilización de recursos didácticos, tanto tradicionales como relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación. El uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) ha mostrado estar especialmente asociado a mejores rendimientos de los alumnos.

Respecto a las estrategias de evaluación, el estudio destaca también la importancia de la asignación de trabajos y tareas de manera diferenciada, así como la retroalimentación que —de manera oportuna y acorde a cada niño y niña— entrega el docente a lo realizado por ellos en la escuela y la casa. La frecuente comunicación de los resultados que alcanzan los estudiantes es también una característica de la metodología de los docentes, cuyos alumnos avanzan y aprenden. De acuerdo con ello, un aula que favorece el aprendizaje de todos cuenta con un docente preocupado por conocer y comprender los niveles de avances y dificultades de sus alumnos en el proceso de aprender, para desde allí ofrecer apoyos diversos, acordes y oportunos, de manera que todos avancen y logren apropiarse de los saberes y aprendizajes implicados.

Por último, una adecuada atención de la diversidad de estudiantes en el aula hace emerger las diferencias, permitiendo que el docente implemente un manejo pedagógico de acuerdo a las caracterís-

ticas y heterogeneidad de éstos. Intereses, capacidades, actitudes y recursos materiales y simbólicos hacen del proceso de aprender algo siempre único y distinto, según los contenidos y habilidades implicadas. La enseñanza eficaz requiere de un docente que, consciente de esta diversidad, ofrezca actividades, estrategias, apoyos, evaluación y retroalimentación igualmente diferenciados para así permitir el avance de todos de acuerdo a sus posibilidades y saberes previos. Progresan así quienes están más retrasados o les cuesta más, pero también los estudiantes que se encuentran mejor preparados, y todos lo hacen con la ayuda de un maestro que los conoce y reconoce adecuadamente. Atender la diversidad de los estudiantes de manera apropiada es quizás uno de los factores que impactan más fuertemente en la equidad educativa. A través de esta mediación pedagógica se hace efectiva la oferta de procesos escolares diferentes para estudiantes diversos, en tanto mecanismos que aseguren el pleno desarrollo de cada uno de los estudiantes.

Así, la ILEE pone de manifiesto que las aulas que han conseguido un mayor desarrollo de sus alumnos, son aquellas en las cuales el docente utiliza distintas estrategias para incorporar a todos sus alumnos en el proceso de aprender y llevarlos a lograr buenos resultados. Son maestros y maestras que proponen desafíos y estímulos adecuados a la diversidad de los aprendices; que promueven y estimulan el avance tanto de los alumnos más capaces como de quienes presentan mayores dificultades o presentan mayores atrasos.

Más concretamente, en esta investigación se constata que los alumnos cuyos docentes usan tecnologías de información y comunicación en las actividades destinadas al aprendizaje, elevan en 5 puntos en Lengua y 8 en Matemática. Notable es el aumento del rendimiento en Matemática de los alumnos, cuyos docentes asumen y atienden a la diversidad de sus estudiantes durante las sesiones. Los datos constatan un incremento de 14 puntos en Matemática y de 5 en Lengua. Para Lengua, importa también el hecho de asignar tareas diferenciadas para la casa, evidenciando un aumento de 4 puntos en los alumnos, cuyos maestros les ofrecen y revisan tareas diferenciadas para el trabajo posterior a las sesiones de aula. La utilización de repertorio metodológico lúdico, así como la frecuencia con que los docentes comunican los resultados que alcanzan los alumnos, hacen que éstos eleven en 4 puntos sus rendimientos en Lengua.

Gestión del tiempo en el aula

En tercer lugar, los datos confirman que el tiempo de enseñanza está directamente asociado al logro escolar, de tal forma que cuanto mayor es el tiempo destinado al aprendizaje, mayor es el rendimiento de los alumnos. Sin embargo, tanto o más importante que la cantidad misma de tiempo disponible

es su aprovechamiento efectivo para promover oportunidades de aprendizaje. Así, el inicio puntual de las clases y la maximización del tiempo destinado a la apropiación de contenidos, desarrollo y ejercicio de habilidades resultan ser aspectos muy significativos para el logro de los estudiantes. Mientras lo primero claramente extiende el tiempo destinado al proceso de enseñar y aprender, la disminución de las interrupciones permite sostener un ritmo exigente y adecuado al grupo curso. En otras palabras, más tiempo para aprender, pero también mejor uso de este tiempo.

En efecto, la investigación pone en evidencia que las aulas donde los alumnos aprenden más son aquellas donde se pierde menos tiempo en el inicio de las actividades y en donde las interrupciones (externas e internas) son menos frecuentes y más breves. En concreto, los estudiantes cuyo trabajo en aula se ve permanentemente interrumpido, sea por factores internos o externos, ven disminuido su rendimiento en 4 puntos en Lengua, respecto de quienes no se ven afectados por ellas. Por otra parte, por cada día de clase que se suspende el rendimiento en Lengua disminuye en 0,50 puntos. Así, si en un aula se suspenden 20 sesiones de clases y en otra ninguna, los alumnos de esta última obtienen 10 puntos más en el rendimiento en Lengua.

De esta forma la calidad y estabilidad de los aprendizajes y el rendimiento escolar son una clara consecuencia de lo que ocurre durante la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Un docente que tiene éxito en lograr que todos sus estudiantes usen el conocimiento nuevo y alcancen aprendizajes pertinentes y relevantes, implementa actividades y estrategias para orientar, estimular y provocar el aprendizaje de todos los estudiantes; los organiza de manera tal que puedan reconocer avances y dificultades en el proceso de aprender de todos ellos; maximiza el tiempo destinado a la apropiación de contenidos, desarrollo y ejercicio de habilidades; implementa situaciones educativas motivadoras, significativas y contextualizadas que se hacen cargo de la diversidad de los alumnos; les ofrece actividades que les permiten ser protagonistas activos en su aprender; da los espacios y genera las condiciones para que experimenten lo aprendido a través de la manipulación de recursos didácticos; asistiéndolos y evaluándolos a partir de sus capacidades, posibilidades y desafíos.

Algunos supuestos

- La investigación muestra que un buen clima de aula, uso de las TIC y atención a la diversidad afectan positivamente el logro tanto en Lengua como en Matemática, pero especialmente en Matemática. Lo anterior puede deberse a que un ambiente grato y confiable con un docente que atienda la diversidad del curso, permite que el alumno enfrente la resolución de problemas desde una perspectiva lógica y utilizando su re-

peritorio de estrategias, así como el ensayo y error. Las TIC juegan un papel relevante en la búsqueda de alternativas de solución.

- Por otra parte, las tareas diferenciadas para la casa, uso de metodología lúdica y mejor gestión del tiempo del aula afectan principalmente el logro en Lengua. Una posible explicación de esto hace referencia a que lo lúdico aporta significación y sentido al uso del lenguaje; mientras que la maximización del tiempo da espacio para la expresión y comunicación. Las tareas diferenciadas ayudan a construir las respuestas pertinentes a cada niño y niña, poniendo desafíos a su nivel y alcance.

FACTORES SECUNDARIOS

El buen clima, la calidad de la metodología docente implementada, así como la efectiva gestión del tiempo en el aula, son consecuencia de otros factores propios de la institución escolar, como de los docentes. Entre estos factores indirectos emergen con un peso determinante la planificación de la enseñanza, la disponibilidad de recursos, en especial de las TIC; la satisfacción y expectativas de los docentes y el equipamiento e infraestructura de las escuelas.

La planificación de la enseñanza

La adecuada planificación para el trabajo a realizar en el aula permite que los docentes adelanten y dispongan de los elementos, estrategias y condiciones necesarios para guiar los procedimientos, estimular y apoyar adecuadamente el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas, para el logro de los objetivos propuestos en cada sesión. Esta preparación de la enseñanza, permite claridad en el diseño e implementación de actividades secuenciadas y referidas al currículo propio del grado y materia a enseñar, y su directa relación con los aprendizajes a intencionar en los alumnos.

Desde este estudio, dos son los elementos claves asociados a la práctica de planificación: tiempo destinado a la preparación de la enseñanza y la existencia de trabajo con otros docentes. Es muy interesante constatar, por ejemplo, la relación entre el tiempo destinado a la planificación del trabajo en el aula, el interés por reflexionar e intercambiar experiencias y estrategias con otros docentes y el tipo de ambiente que estos profesionales instalan en la sala de clases. En efecto, en esta investigación se constata que los alumnos cuyo docente destina tiempo para la planificación previa del trabajo de aula, incrementa su rendimiento en 4 puntos, tanto en Lengua como en Matemática. De esta

manera, el tiempo que el docente dedica a la preparación de las clases, ya sea de manera individual como colectiva, es un factor clave para el logro cognitivo. La planificación de la enseñanza es una dimensión clave de la estrategia pedagógica dirigida a lograr aprendizajes significativos y estables.

Satisfacción y expectativas docentes

Directamente relacionado con el factor clima de aula está el nivel de satisfacción del docente con los alumnos y con la escuela, así como las expectativas del docente hacia el aprendizaje de los alumnos y hacia el futuro educativo de éstos. En otras palabras, las buenas relaciones al interior de la sala de clases son causa y efecto de las expectativas y valoración del docente respecto de las potencialidades futuras y de aprendizaje de sus alumnos, así como de su agrado por estar y trabajar en esa escuela y con dichos estudiantes. Es importante señalar también que la satisfacción de los docentes con la escuela no aparece relacionada con su satisfacción respecto de los alumnos. De esta forma docentes que se muestren contentos y gratos con su grupo curso, no necesariamente lo estarán con la escuela y viceversa.

Así, la actitud, implicación y compromiso del docente con los alumnos y con la escuela muestran ser relevantes en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los resultados exponen claramente que la satisfacción profesional del docente se entrelaza con las expectativas que tiene respecto de sus alumnos, lo que se plasma en un ambiente propicio para el aprendizaje, donde priman relaciones de afecto, confianza y respeto hacia y entre los alumnos. De esta forma se favorece el reconocimiento de logros, actitudes y comportamiento de éstos, así como los aspectos emocionales implicados en el proceso de aprender.

Las altas expectativas del docente por sus alumnos se consolidan así como uno de los factores de eficacia más determinante, para el logro escolar. Los alumnos aprenderán en la medida en que el docente confíe en que lo pueden hacer y se los haga saber. Así, un profesor eficaz debe tener altas expectativas hacia ellos, además de darles a conocer esas altas expectativas.

Resulta del todo interesante constatar que los docentes cuyos alumnos rinden más tanto en Lengua como en Matemáticas, no sólo se sienten más satisfechos con ellos, sino también respecto de la escuela, evidenciando así la importancia que adquiere para su propio reconocimiento los resultados que alcanzan sus alumnos. Dicho de otra manera, los niveles de satisfacción de los docentes se incrementan cuando los estudiantes aumentan su rendimiento y ello traspasa al aula y la relación docente-alumno.

Por su parte, la posibilidad de desarrollarse profesionalmente, así como de trabajar con el resto de los docentes de la escuela, son también factores que se relacionan con los grados de satisfacción

que exhiben los profesores respecto de la escuela. La oportunidad de acceder a espacios para mejorar la práctica docente, como el poder intercambiar y reflexionar con los otros colegas, hacen que los profesores se sientan más cómodos y gratos con la escuela donde laboran y enseñan.

Participación de los padres

La participación de los padres en el proceso de aprender de sus hijos se ratifica como un factor asociado al desempeño de ellos, de tal forma que cuanto más participan en las actividades escolares mayor es el rendimiento que alcanzan. Esta investigación muestra que aquellos docentes que se muestran satisfechos tanto con los alumnos como con la escuela, son también quienes reconocen contar con padres que participan tanto en la escuela como en el aula. Este hallazgo es muy interesante, ya que no sólo ratifica el hecho de que los estudiantes que muestran mejores resultados son aquellos cuyos padres se involucran en las actividades de la escuela y apoyan a sus hijos en su deberes y tareas escolares, sino que esta participación se valida y legitima desde los docentes, abriendo así espacios y estrategias para articularse con los padres en el trabajo formador, especialmente con las madres.

Infraestructura y disponibilidad de recursos didácticos

Los niveles de satisfacción de los docentes aparecen fuertemente relacionados con condiciones físicas de las salas de clases, así como con la disponibilidad de recursos con que ellos cuenten para el trabajo de aula. La investigación muestra la importancia para el clima y la satisfacción docente el contar con aulas bien mantenidas, limpias y con buenas condiciones ambientales, tales como buena iluminación, adecuada temperatura y con poco ruido.

Por último, tal como fue señalado, los profesores que consiguen que sus alumnos aprendan más y mejor apoyan el proceso de aprendizaje con la utilización de recursos didácticos variados, especialmente tecnológicos. Lo anterior pone de manifiesto la importancia de disponer de recursos y materiales educativos para el trabajo en el aula (tecnológicos, tradicionales, libros de texto, literatura y medios audiovisuales, entre otros), a la vez que contar con docentes capaces de utilizarlos adecuadamente para orientar y conducir el aprendizaje.

Características del docente

La investigación ha identificado algunas características del docente que aparecen asociadas a la organización de la docencia y al clima del aula. Según este estudio, son los docentes mujeres quienes evidencian mayor preparación e innovación metodológica y destinan tiempo para la planificación de

la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Asimismo, las profesoras jóvenes que dedican tiempo a su desarrollo profesional y no defienden el uso de castigos físicos, cuentan con un mejor clima en sus aulas. La edad pudiera estar hablando también de una mayor predisposición de los docentes jóvenes a generar las condiciones y mediaciones necesarias para que los alumnos y alumnas aprendan e interactúen en un ambiente cálido y grato.

Por su parte, la edad y la lengua materna del docente son variables que aparecen relacionadas sólo a los niveles de satisfacción de estar y trabajar en la escuela. Al respecto, la investigación constata que mientras más jóvenes son los docentes, se sienten más satisfechos con la escuela donde se desempeñan. El tener una lengua materna distinta al castellano (lo que implica pertenecer a un grupo étnico originario de esta región), aparece relacionado con una menor satisfacción respecto de la escuela. Es interesante también el que los docentes que se sienten más satisfechos con la escuela, son también quienes señalan no utilizar el castigo físico para imponer disciplina. No hay evidencias que relacionen el género, antigüedad en la escuela u otras condiciones laborales con grados de satisfacción de los docentes.

Modelo Latinoamericano de Enseñanza Eficaz

De acuerdo a la evidencia disponible desde esta investigación, es posible afirmar que una enseñanza eficaz en las escuelas latinoamericanas es aquella que se caracteriza por:

1. Mantener un buen clima de relaciones entre los estudiantes y de éstos con su docente en el aula. Ello implica generar condiciones de un ambiente grato y confiado para aprender, en tanto haya ausencia de castigos y violencia en la sala de clases.
2. Sostenida en una metodología didáctica caracterizada por los siguientes tres elementos:
 - Las clases cuentan con actividades variadas y lúdicas, donde se utilizan recursos didácticos y principalmente las Tecnologías de Información y Comunicación como apoyo a la enseñanza.
 - El docente desarrolla acciones y estrategias para atender la diversidad de sus alumnos, prestando apoyo a los estudiantes dentro y fuera del aula de manera individual y utilizando las evaluaciones para diseñar actividades diferenciadas. Ello a partir del

reconocimiento de las capacidades, intereses, características familiares y saberes previos de cada uno de ellos.

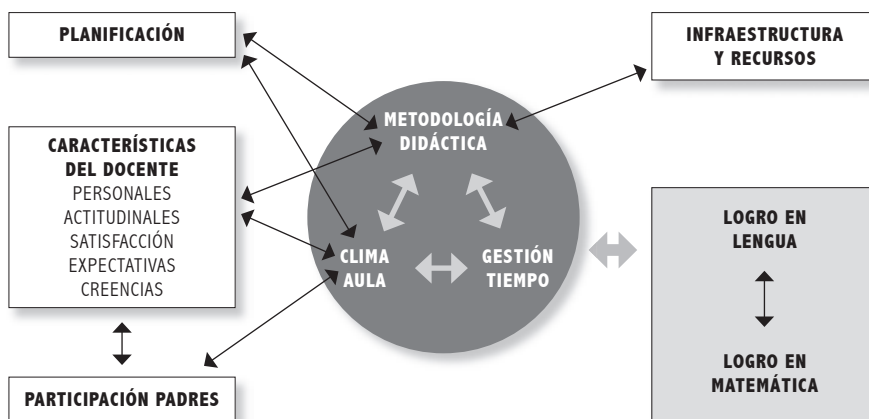
- El proceso de aprendizaje cuenta con seguimiento y supervisión frecuente de las tareas asignadas, así como de retroalimentación oportuna a los estudiantes y una evaluación diferenciada en función de las necesidades de los niños y niñas.
3. Tener una gestión del tiempo en el aula donde se maximice el efectivo destinado a la enseñanza y el aprendizaje. El inicio puntual de las sesiones, así como un número mínimo de interrupciones —procedentes del interior como del exterior— son características de una efectiva gestión del tiempo para enseñar y aprender.
 4. Con una sistemática planificación de la enseñanza que, centrada en los aprendizajes a lograr en los estudiantes, le permita al docente preparar y organizar las actividades y estrategias que aseguren la apropiación de dichos aprendizajes, así como la identificación de lo que pudo realizar y lograr con sus alumnos en las distintas sesiones o clases. En dicha práctica, dos elementos se destacan como esenciales: *Tiempo dedicado a la planificación* y *Trabajo docente en equipo*.
 5. Contar con ciertas condiciones de infraestructura y recursos educativos para apoyar y motivar el aprendizaje de los estudiantes. La disponibilidad de recursos, el entorno físico donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, y las condiciones materiales que lo caracterizan, adquieren gran importancia para conseguir buenos resultados escolares. Entre los más relevantes se encuentran:
 - Adecuación y disponibilidad de computadores y acceso a Internet (TIC),
 - Existencia y adecuación de biblioteca escolar y,
 - Mantenimiento de aula, en cuanto a condiciones de aseo, luz, temperatura y equipamiento.
 6. Padres que participan en el curso de sus hijos y actividades institucionales. Este compromiso y la relación entre la enseñanza y la familia se ven reflejados en:
 - Participación individual de los padres en el grado de su hijo/a y,
 - Participación en la escuela.

Por último, las características del docente que consigue desarrollar una enseñanza eficaz son las siguientes:

1. Características personales: que el docente sea mujer, joven y originario de la misma región donde enseña, hace que los estudiantes obtengan un mejor logro.
2. Satisfacción: docentes satisfechos con la escuela, con sus compañeros y con los alumnos, muestran ser eficaces.
3. Expectativas: una enseñanza eficaz está conducida por un docente con altas expectativas respecto de lo que sus estudiantes son capaces de aprender, así como que ellos van a alcanzar altos niveles educativos en el futuro.
4. Actitudes y creencias. Los docentes eficaces se caracterizan por tener una actitud de respeto hacia los alumnos y por tanto no utilizan el castigo físico para imponer disciplina o controlar al grupo. La violencia física o verbal no forma parte de las interacciones de aulas, cuyos estudiantes obtienen buenos resultados. Del mismo modo, los docentes eficaces creen en la influencia positiva de la escuela sobre los aprendizajes y el rendimiento escolar.
5. Existencia de otro trabajo. Los docentes que concentran su actividad en la docencia y en una escuela logran mejores resultados con sus alumnos.

Las relaciones descritas se resumen en el siguiente modelo:

FIGURA 1 | **MODELO LATINOAMERICANO DE ENSEÑANZA EFICAZ**



Desafíos para la investigación sobre la enseñanza eficaz

A partir de los hallazgos y resultados preliminares de este estudio emergen algunos desafíos para la investigación sobre la enseñanza eficaz. En primera instancia, la necesidad de complementarlo con una mirada cualitativa que permita comprender procesos de enseñanza eficaz. De manera más específica surgen los siguientes temas:

- *Dominio de los contenidos disciplinares.* Es necesario profundizar en niveles de apropiación y manejo de las áreas del saber por parte de los docentes. Diversas intervenciones y estudios muestran que la enseñanza eficaz se relaciona con un conocimiento profundo por parte de los profesores de los contenidos de las disciplinas a enseñar.
- *Trabajo en equipo docente.* El desempeño docente individual no es la respuesta eficaz para atender la multiplicidad de elementos a considerar para involucrar a los alumnos en el proceso educativo y formativo. Lo anterior demanda estudios que aborden el trabajo docente en equipo, entregando criterios y estrategias que lo potencien en sus efectos para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas.
- *Conocimiento de los alumnos y condiciones familiares.* La enseñanza eficaz requiere de un conocimiento importante de las características y condiciones de los estudiantes que recibe el profesor. No basta saberlos distintos, el docente debe saber de limitaciones y posibilidades cognitivas, sociales y culturales de los estudiantes, para poder adecuar sus apoyos y entregas, así como la relación y trabajo de colaboración y complementariedad con las familias. La investigación que profundiza en características de vulnerabilidad familiar y su efecto en el proceso de aprendizaje escolar aparecen muy relacionados a lo anterior.
- *Profundizar en las características personales de los docentes* que se relacionan con iniciativas de cambio y mejora escolar, así como con el manejo de la diversidad dentro del aula. Resulta del todo relevante poder aportar con elementos esenciales de considerar en la formación inicial y en servicio (continua) de los maestros, en relación con procesos pedagógicos eficaces en el aula, especialmente referidos al manejo de la heterogeneidad estudiantil.

Para finalizar, queremos insistir en que la investigación ratifica que la escuela importa y aporta significativamente a lo que aprenden o dejan de aprender los estudiantes y que lo que ocurre en el aula resulta esencial para los desempeños y el logro escolar. Sin embargo y con la misma claridad, queremos señalar que la dinámica y calidad del proceso de enseñanza aprendizaje en la sala de clases no es sólo resultado de las capacidades, expectativas o inspiración de los maestros y las maestras. El buen clima, la atención pedagógica pertinente y oportuna, disponibilidad de recursos, entre otros, requieren de infraestructura, compromisos y condiciones institucionales y políticas. Así, es necesaria una gestión que combine lo administrativo y pedagógico en la conducción; que implemente y promueva buenas relaciones entre todos los integrantes de la comunidad escolar; que incentive, reconozca y legitime la participación de los padres. Del mismo modo que se hacen necesarias políticas de formación y capacitación para los docentes que aborden los factores que aparecen fuertemente asociados a buenos desempeños escolares, entre ellos, planificación y organización de la enseñanza, uso pedagógico de las tecnologías de información y comunicación, atención a la diversidad en el aula, trabajo con las familias y gestión del tiempo.

Bibliografía

- ÁLVAREZ, F. y CARDEMIL, C. (2000). *Proyectar la escuela: reforzamiento para la transferencia en el aula*. Santiago de Chile: Fundación Arauco-CIDE.
- ARANCIBIA, V. y ÁLVAREZ, M. (1994). *Características de los profesores efectivos en Chile y su impacto en el rendimiento escolar y autoconcepto académico*. Santiago de Chile: Proyecto FONDECYT.
- BELLEI, C., MUÑOZ, G., PÉREZ, L.M. y RACZYNSKI, D. (2003). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación-UNICEF.
- CARDEMIL, C. (1997). *La práctica pedagógica en el aula. Evaluación del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación en las Escuelas de Sectores Pobres en Chile. P900*. Santiago de Chile: CIDE.
- FERNÁNDEZ, T. y BLANCO, E. (2004). ¿Cuánto importa la escuela? El caso de México en el contexto de América Latina. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1).
- GARCÍA HUIDOBRO, J.E. (ed.) (2004). *Escuelas de calidad en contextos de pobreza*. Santiago de Chile: Ediciones Editorial.
- HIMMEL, E., MALTES, S. y MAILUF, N. (1984). *Análisis de la influencia de factores alterables del proceso educativo sobre la efectividad escolar*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- LLECE-LABORATORIO LATINOAMERICANO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (2001). *Primer estudio internacional comparativo sobre Lenguaje, Matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*. Santiago de Chile: UNESCO.
- LLECE-LABORATORIO LATINOAMERICANO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (2002). *Estudio cualitativo de las escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*. Santiago de Chile: UNESCO.
- MURILLO, F.J. (Coord.) (2003). *La Investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- MURILLO, F.J. (Coord.) (2005). *Estudios sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- MURILLO, F.J. (Coord.) (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- POSNER, CH. (2004). Enseñanza efectiva. Una revisión de la bibliografía más reciente en los países europeos y anglosajones. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 9 (21), pp. 277-318.
- RACZYNSKI, D. y MUÑOZ, G. (2005). *Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- REYNOLDS, D. et al. (1994). *Advances in school effectiveness research and practice*. Oxford: Pergamon.
- REIMERS, F. (2003). *La buena enseñanza y el éxito escolar de los estudiantes en América Latina*. OEI.
- ROMÁN, M. (Coord.) (2002). *Estudio sobre dotación y uso de recursos educativos para estudiantes y docentes de las escuelas rurales*. Santiago de Chile: CIDE-Ministerio de Educación.
- ROMÁN, M. (2003). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? *Revista Persona y Sociedad*, 17(1), pp. 113-128.
- ROMÁN, M. (2004). Enfrentar el cambio en escuelas críticas urbanas: una mirada a la realidad y posibilidades chilenas. *Revista Persona y Sociedad*, 18(3), pp.145-172.
- ROMÁN, M. (2005). *Evaluación proyecto Enseñar para Aprender. Un modelo de apoyo a escuelas donde todos los alumnos aprenden*. Santiago de Chile: CIDE- Fundación Ford.
- ROMÁN, M. (2006a). *Evaluación de impacto del Programa Mejoramiento Escolar en cuatro países: Nicaragua, Honduras, El Salvador y Perú*. Santiago de Chile: CIDE-Plan Internacional.
- ROMÁN, M. (2006b). El desafío de aprender a leer, comprender y razonar en escuelas vulnerables. *Revista Pensamiento Educativo*, 39, pp. 69-86. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- SLAVIN, R.E. (1996). *Salas de clase efectivas, escuelas efectivas: plataforma de investigación para una reforma educativa en América Latina*. Documento N° 3. Santiago de Chile: PREAL.
- SOARES, J.F. (2004). O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2).
- VÉLEZ, E., SCHIEFFELBEIN, E. y VALENZUELA, J. (1994). Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. Revisión de la literatura de América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, 17, pp. 29-53.

EFICACIA ESCOLAR Y FACTORES ASOCIADOS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE presenta algunas de las principales ponencias presentadas en el congreso del mismo nombre, realizado en Santiago de Chile entre el 12 y el 14 de diciembre de 2007.

El encuentro reunió a un destacado grupo de especialistas, investigadores, responsables de políticas y actores educativos de América Latina, España y el Caribe. Los objetivos fueron conocer y debatir el estado de la investigación sobre los temas en torno a los que giró la reunión; impulsar la realización de investigaciones en el campo de los factores asociados para la mejora escolar; analizar los resultados de estudios sobre factores asociados implementados por las unidades de evaluación de la calidad educativa de los ministerios de educación; y promover el uso de la información disponible sobre factores asociados a la mejora escolar para la formulación de políticas educativas y estrategias para el desarrollo profesional de los docentes.

La presente publicación contiene las ponencias de este congreso que estuvieron a cargo de especialistas de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO y de representantes de Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, España, México y Perú. Ellas ponen en contexto el enfoque, estado y desafíos de la eficacia escolar en la región y dan cuenta de los estudios más relevantes desarrollados en el último tiempo y su contribución a las políticas educativas.