



Policy Brief

Contenido

Resumen	1
Implicaciones legislativas	1
Introducción	2
Datos	2
Métodos	3
Resultados y debate	3
Conclusiones	6
Referencias	7



¿Las características del centro educativo están relacionadas con la equidad? La respuesta puede depender del nivel de desarrollo del país.

TRUDE NILSEN, SIGRID BLÖMEKE, *Universidad de Oslo, Noruega*

KAJSA YANG HANSEN, JAN-ERIC GUSTAFSSON *Universidad de Gotemburgo, Suecia*

RESUMEN

En la mayoría de los países, el estatus socioeconómico de los estudiantes (SES, por sus siglas en inglés) está fuertemente relacionado con su logro educativo: cuanto más alto es el SES de un estudiante, más alta es su puntuación en rendimiento y viceversa. Esta falta de equidad en los resultados de los estudiantes es motivo de gran preocupación para los responsables políticos porque el logro educativo no debe depender de los antecedentes familiares. Este informe examina cómo las características de los centros pueden estar asociadas con la equidad educativa en términos de la relación entre el SES y el rendimiento de los estudiantes. Había una clara distinción entre países altamente desarrollados y países en desarrollo; las características escolares diferían en su relación con la equidad educativa en estos dos grupos. La calidad de la enseñanza, el énfasis escolar en el éxito académico y un clima escolar seguro y ordenado se asociaron con una relación más flexible entre SES y el rendimiento; los antecedentes familiares eran, por lo tanto, menos importantes en muchos países altamente desarrollados, y las características escolares se relacionaron en consecuencia con una mayor equidad. En contraste, las mismas características del centro no presentan tal asociación en los países en desarrollo; en algunos casos, la calidad de la enseñanza, el énfasis escolar en el éxito académico o un clima escolar seguro y ordenado se relacionaron con una desigualdad exacerbada.

IMPLICACIONES LEGISLATIVAS

Se recomienda a los países altamente desarrollados que presten atención a las características de los centros si están interesados en apoyar la equidad educativa. Nuestros hallazgos indican que una serie de características escolares, como la calidad de la enseñanza, el énfasis del centro en el éxito académico y un clima escolar seguro y ordenado, pueden tener un efecto compensatorio al debilitar la relación entre el SES y el rendimiento de los estudiantes. Tales características pueden conducir a una mayor equidad. Los estudiantes que provienen de familias con menos SES pueden beneficiarse particularmente, lo que sugiere:

- (1) Se recomienda que los países altamente desarrollados mejoren la calidad de la enseñanza de los docentes.
- (2) Se recomienda que los países altamente desarrollados enfatizan el éxito académico en los centros.
- (3) Se recomienda que los países altamente desarrollados se preocupen por mantener un clima escolar seguro y ordenado.

Por el contrario, los países en vías de desarrollo deben pensar en las condiciones de su sistema educativo. Los centros de alta calidad en estos países no necesariamente ayudan a disminuir la brecha de rendimiento e incluso pueden estar relacionadas con una desigualdad exacerbada. Mientras que en muchos países en desarrollo, los estudiantes de familias con SES superiores se benefician fuertemente de la alta calidad de la enseñanza, el énfasis del centro en el éxito académico y un clima ordenado, esto podría ser el resultado de sistemas escolares socialmente segregados. Esto puede indicar, por ejemplo, que generalmente hay mejores docentes y recursos en los centros con estudiantes de familias con altos niveles de SES. Por lo tanto, se aconseja a los países en desarrollo que revisen las condiciones de aprendizaje en los centros donde la mayoría de los estudiantes provienen de familias con bajo SES.

INTRODUCCIÓN

En la mayoría de los países, el estatus socioeconómico de los estudiantes (SES) está fuertemente relacionado con el rendimiento educativo: cuanto más alto es el SES de un estudiante, más altas son sus puntuaciones en rendimiento y viceversa. Por lo tanto, la mayoría de los modelos demuestran brechas de rendimiento entre los estudiantes de hogares con alto SES y bajo SES, lo que se puede argumentar que refleja una falta de equidad educativa. Los legisladores que pretenden reducir esta brecha en el rendimiento deben ser conscientes de las características del centro que potencialmente debilitan la relación entre SES y el rendimiento y, por lo tanto, tienen un efecto compensatorio. Mejorar tales características tiene el potencial de mejorar la equidad. Los datos de evaluaciones internacionales a gran escala pueden permitir la identificación de tales características escolares en todos los países.

Investigaciones anteriores han informado que una buena calidad de enseñanza puede estar vinculada a un mejor rendimiento estudiantil. Esto incluye aspectos como la claridad en la explicación, la activación cognitiva, el manejo del aula y un clima de apoyo (Klieme, Pauli y Reusser, 2009). También se ha encontrado que un clima escolar seguro y ordenado está relacionado con un mayor rendimiento estudiantil (Thapa, Cohen, Guffey y Higgins-D'Alessandro, 2013). Un ambiente escolar ordenado puede no garantizar en sí mismo un alto rendimiento estudiantil, sin embargo, puede facilitar mejor el aprendizaje de los alumnos en situaciones en las que la disciplina es un problema o donde los estudiantes experimentan un ambiente inseguro (Osher, Dwyer, Y Jimerson, 2006). Finalmente, la investigación revela que un clima escolar que pone gran énfasis en el éxito académico se asocia positivamente con el logro (Wu, Hoy y Tarter, 2013).

Estos resultados sugieren que mejorar el clima escolar y la calidad de la enseñanza puede ser beneficioso para la equidad de los resultados educativos porque los centros proporcionan un ambiente apropiado para el aprendizaje. Sin embargo, la mayoría de los estudios existentes han utilizado datos de países individuales, en particular únicamente de países occidentales desarrollados. Investigamos esta pregunta utilizando datos de 46 países que representan una amplia gama de niveles de desarrollo para tener una idea de cuán generalizables son los resultados en todos los países y, en particular, más allá de los países occidentales altamente desarrollados. No suponemos que los resultados obtenidos en algunas partes del mundo puedan transferirse fácilmente a otras partes. (Para obtener una definición de países "en desarrollo" y "desarrollados", así como los otros términos utilizados en este resumen, consulte el cuadro titulado Definiciones).

DATOS

Los datos utilizados en este estudio provienen de 46 de los 50 países o sistemas educativos (aquí también llamados países) que participan en el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS) de 2011 para el octavo grado (2.º ESO en España) (Mullis, Martin, Foy y Arora, 2012). El logro matemático se utilizó como resultado. Los antecedentes familiares de los estudiantes se evaluaron mediante una variable derivada de las calificaciones de los estudiantes sobre el número de libros en el hogar, el nivel educativo más alto de sus progenitores y el apoyo al estudio en el hogar, como tener su propia habitación y conexión a Internet.

La calidad de la enseñanza también se midió por las calificaciones de los estudiantes, mientras que el énfasis del centro educativo en el éxito académico y un clima escolar seguro y ordenado se midieron por las calificaciones de los directores. Los directores de las escuelas informaron sobre la gravedad de diez problemas potenciales en sus centros,

DEFINICIONES

Para distinguir entre países "altamente desarrollados" y "en vías de desarrollo", utilizamos el Índice de Desarrollo Humano (IDH) de las Naciones Unidas (ONU), que es una medida compuesta del desarrollo humano a nivel de país (PNUD, 2014). El IDH incorpora información sobre la esperanza de vida al nacer, los años de educación escolar y el ingreso per cápita en una puntuación de índice que varía de 0 a 1. Cuanto mayor sea la puntuación de IDH, mayor será el nivel de desarrollo en un país. Los países desarrollados se clasifican como aquellos con un IDH $\geq 0,800$, mientras que los países en desarrollo tienen un IDH $< 0,800$. Algunos países, como Taiwán, no tienen estimaciones oficiales de la ONU. En estos casos, se utilizaron estimaciones del IDH proporcionadas por los propios países, calculadas utilizando la misma fórmula aplicada por la ONU (ver, por ejemplo, con respecto a Taiwán: <http://www.dgbas.gov.tw/public/Data/491716362790WG0X9I.pdf>).

Los términos "antecedentes familiares" y "estatus socioeconómico (SES)" se usan indistintamente en este informe. Una variable compuesta derivada del número de libros en el hogar, la educación más alta de los progenitores y el apoyo al estudio en el hogar informado por los estudiantes sirve como indicador.

Existe una "brecha de rendimiento" si existe una diferencia en la puntuación entre los estudiantes de familias con SES bajo y alto en un país.

Se considera que un país tiene un sistema educativo "compensatorio" si las características del centro debilitan la relación entre SES y el rendimiento y, por lo tanto, existe más igualdad. Se considera que un país tiene un sistema educativo "anti-compensatorio" si las características de la escuela aumentan esta relación por lo que aumenta la desigualdad.

tales como ausencias injustificadas de estudiantes, disturbios en el aula, vandalismo, robo o peleas entre estudiantes. Además, informaron sobre cinco características relacionadas con el énfasis en el éxito académico, por ejemplo, las expectativas de los docentes para el rendimiento estudiantil, el apoyo de los progenitores para su rendimiento estudiantil y el deseo de los estudiantes de tener buenos resultados académicos. Se les preguntó a los estudiantes sobre tres características de calidad de la enseñanza que experimentaron en clase: si los estudiantes saben lo que los docentes esperan que hagan, si entienden fácilmente las explicaciones de sus docentes y si están interesados en lo que dicen los docentes.



MÉTODOS

La relación del SES de los estudiantes con el rendimiento puede ser diferente entre los centros y / o países. Esta relación se puede explorar mediante el análisis de regresión. Una medida del nivel de la relación entre el SES y el rendimiento es el coeficiente de regresión, que indica cuánto se espera que aumente el rendimiento cuando el SES aumenta dentro de una categoría. Cuando el coeficiente de regresión es bajo o incluso cero, hay poca evidencia de una relación lineal entre SES y el rendimiento, lo que sugiere que existe equidad porque el rendimiento no está sistemáticamente relacionado con los antecedentes familiares de los estudiantes. Si se investiga un gran número de centros, los coeficientes de regresión dentro de un centro pueden variar de un centro a otro; las características a nivel de centro pueden explicar esta variación. Por ejemplo, la calidad de la enseñanza podría identificarse como negativamente relacionada con los coeficientes de regresión, lo que implicaría que las centros con alta calidad de enseñanza tienen brechas de rendimiento más pequeñas debido a SES y, por lo tanto, más equidad, y que los centros con menor calidad de enseñanza tienen una mayor brecha en el logro. Para examinar esto, se aplicó el modelo de dos niveles con pendientes aleatorias utilizando el paquete de software Mplus (Muthén & Muthén, 1998-2015). Para cada país, investigamos si la calidad de la enseñanza, el énfasis del centro en el éxito académico y un clima escolar ordenado explicaban los coeficientes de regresión dentro del centro para el logro de los estudiantes en su SES correspondiente (Figura 1).

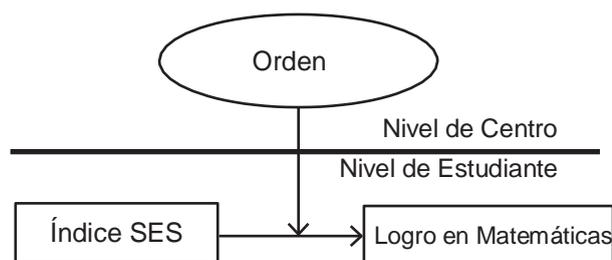


Figura 1: La influencia de un clima escolar seguro y ordenado (Orden) en la relación entre el estatus socioeconómico del estudiante (SES) y el logro en Matemáticas.

RESULTADOS Y DEBATE

¿Difieren en la relación con el SES los países desarrollados con los que están en vías de desarrollo?

Nuestro modelo muestra que las características del centro funcionan de manera diferente según el nivel de desarrollo de un país (Tabla 1). Utilizamos el Índice de Desarrollo Humano (IDH) de las Naciones Unidas (ONU) para clasificar las naciones (PNUD [Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo], 2014). Encontramos que una estimación del IDH de 0.800 divide los 46 países TIMSS en dos grupos (23 países altamente desarrollados y 23 países en vías de desarrollo). En casi la mitad de los países altamente desarrollados, al menos una, y con frecuencia dos de las características examinadas del centro en este informe, tenían poder predictivo compensatorio. La relación entre el SES de los estudiantes y sus logros era más débil si los centros en estos países tenían una mayor calidad de enseñanza, ponían más énfasis en el éxito académico o tenían un clima escolar seguro y ordenado. Las características del centro, por lo tanto, predijeron una mayor equidad en estos países, porque los estudiantes de familias con un SES más bajo se beneficiaron más en términos de rendimiento que los estudiantes de familias con un SES más alto. Para este grupo de países altamente desarrollados, la brecha en el rendimiento generalmente disminuyó, y las características del centro tenían un poder predictivo compensatorio que promovía la equidad.

Por el contrario, la calidad de la enseñanza, el énfasis del centro en el éxito académico y un clima escolar seguro y ordenado no estaban relacionados con una mayor equidad en los países en desarrollo. Más preocupante aún, en aquellos países donde se encontró una relación significativa, estas características tendieron a exacerbar la brecha de rendimiento, en lugar de reducirla como se encontró en los países desarrollados.

En los países en vías de desarrollo, la brecha de rendimiento entre los estudiantes de familias con SES bajo y alto fue más pronunciada en los centros de alta calidad que en otros centros, lo que indica una mayor desigualdad.

En algunos países, se invirtieron los patrones prevalecientes para los países en vías de desarrollo y desarrollados. Por ejemplo, las características del centro que investigamos mostraron una relación "anti-compensatoria" en los Estados Unidos, mientras que en la mayoría de los países altamente desarrollados tales características mostraron asociaciones "compensatorias". Entre los países en desarrollo, la Federación Rusa fue la excepción en la que las características escolares estaban relacionadas con una mayor equidad. Estos resultados advierten contra la aplicación rápida de estrategias exitosas en un país a otro sin tener en cuenta las características del sistema educativo.

¿Por qué el efecto de los centros difiere entre los países?

Aquí, los datos disponibles no permiten conclusiones causa-efecto. Con base en investigaciones anteriores, planteamos la hipótesis de que los sistemas escolares en los países en vías de desarrollo pueden estar socialmente más segregados que los de los países altamente desarrollados. Los estudiantes con diferentes antecedentes familiares generalmente viven en diferentes vecindarios, y luego se clasifican en diferentes escuelas, creando así efectos positivos de composición y un mejor clima escolar para las escuelas con un alto nivel de SES. El mismo efecto anti-compensatorio podría ser causado por la diferenciación organizacional a través del seguimiento (Hanushek & Wößmann, 2006). El efecto anticompensatorio de estas características escolares puede deberse, por lo tanto, al acceso desigual a una buena educación para los estudiantes de SES bajo y alto.

¿Qué características del centro fueron particularmente predictivas de una gran equidad?

El énfasis del centro en el éxito académico tuvo la influencia más significativa en la relación entre SES y el rendimiento (Tabla 1). En Australia, Canadá (Quebec),

Taiwán, Finlandia, Lituania y Eslovenia, se observó mayor equidad en los centros que ponían mayor énfasis en el éxito académico.

Por lo tanto, un clima escolar que prioriza el aprendizaje y el éxito de los estudiantes predice una asociación más débil entre los antecedentes del hogar y el rendimiento en estos países. En contraste, en Israel y Sudáfrica, un mayor énfasis en el éxito académico se relacionó significativamente con una mayor desigualdad (Tabla 1). Cuando las expectativas de rendimiento de los docentes, los progenitores y el alumnado eran altas, la relación entre el SES de los alumnos y el rendimiento era más fuerte y la brecha de rendimiento era mayor.

Un clima escolar ordenado fue estadísticamente significativo en Australia, Canadá (Quebec), Noruega, la Federación Rusa, Singapur y Suecia. En estos países, la brecha de rendimiento entre los estudiantes con un SES bajo y alto fue menor cuando una escuela tenía un clima ordenado.

Esto significa que los resultados de estos centros mostraron un poder predictivo compensatorio en estos países. En contraste, un clima ordenado era anticompensatorio en Turquía y los Estados Unidos, lo que puede ser el resultado de sistemas escolares socialmente segregados. Sin embargo, los datos disponibles de TIMSS no permiten conclusiones firmes debido a su naturaleza transversal.

En general, la calidad de la enseñanza parecía ser menos relevante que las otras dos características escolares que examinamos, aunque Singapur, Hong Kong, Taiwán y Tailandia parecían tener sistemas educativos compensatorios. En estos países, en los centros donde los docentes proporcionaban una enseñanza de alta calidad, los antecedentes familiares de los estudiantes tenían un poder predictivo más bajo. Además, la brecha estimada de logros fue menor. En otras palabras, los estudiantes con un SES bajo que asisten a una escuela con mayor calidad de instrucción obtuvieron mejores resultados que estudiantes con bajo SES en centros con una baja calidad de enseñanza.

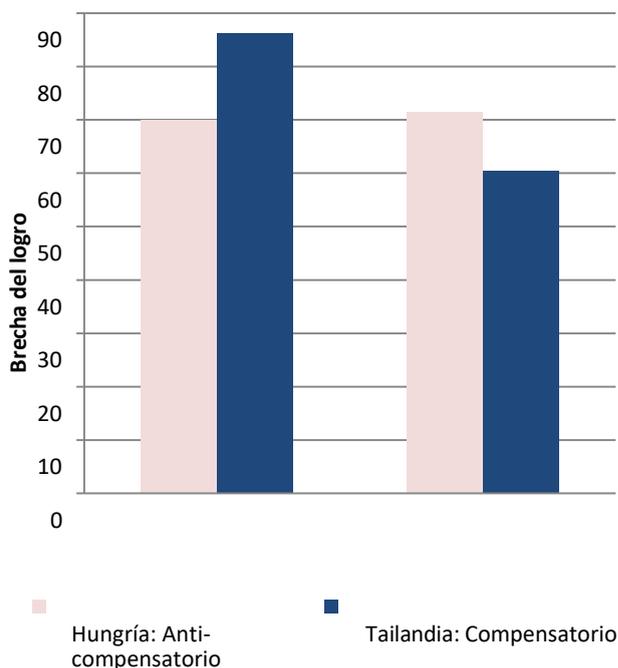


Figura 2: Ejemplo de dos países con sistemas educativos compensatorios y anti-compensatorios (brecha de logro = diferencia en las puntuaciones entre estudiantes de familias con un SES alto y bajo) Los resultados se basan en los datos de la evaluación TIMSS 2011 de la IEA (Mullis et al., 2012).

Tabla 1: Contribución de las características del centro a la equidad

País	Calidad de la enseñanza	Énfasis del centro en el éxito académico	Clima escolar	Índice de Desarrollo Humano (IDH)
Noruega				0.943
Australia				0.931
Estados Unidos				0.912
Nueva Zelanda				0.908
Canadá (Quebec)				0.901
Singapur				0.899
Suecia				0.897
Inglaterra				0.890
Hong Kong				0.889
Japón				0.888
Corea				0.888
Israel				0.886
Taiwán				0.882
Finlandia				0.879
Eslovenia				0.874
Italia				0.872
Catar				0.850
Arabia Saudí				0.833
Lituania				0.831
EAU				0.825
Chile				0.819
Hungría				0.817
Baréin				0.813
Rumanía				0.782
Omán				0.781
Federación Rusa				0.777
Malasia				0.770
Líbano				0.764
Turquía				0.756
Kazajistán				0.755
Irán				0.749
Jordania				0.744
Georgia				0.741
Ucrania				0.733
Macedonia				0.730
Armenia				0.728
Tailandia				0.720
Túnez				0.719
Palestina				0.683
Botsuana				0.681
Indonesia				0.681
Siria				0.662
Sudáfrica				0.654
Honduras				0.616
Marruecos				0.614
Ghana				0.571

Nota: Los resultados se basan en los datos de la evaluación TIMMS 2011 de la IEA (Mullis et al., 2012). Los países están ordenados de acuerdo con el Índice de Desarrollo Humano de 2014 (PNUD, 2014).

Leyenda:

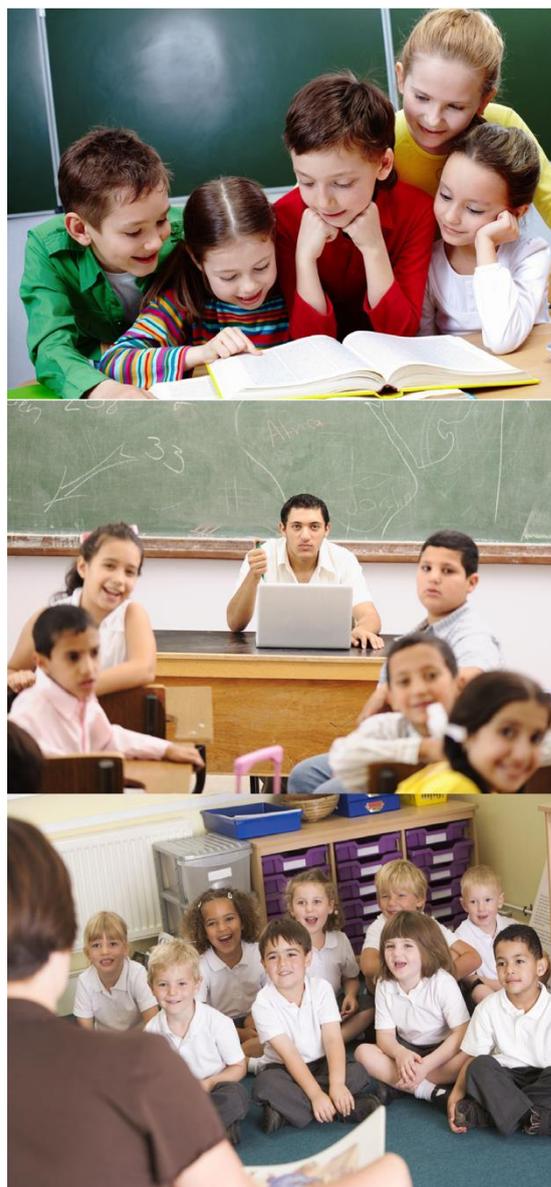
Las características del centro tienen un efecto compensatorio, lo que significa que demuestran una relación reducida entre el SES del estudiante y el rendimiento, por lo que es más débil cuando existe una enseñanza de alta calidad. Estas características del centro están asociadas a una mayor equidad.

Las características del centro tienen un efecto anti-compensatorio, lo que significa que demuestran una relación exacerbada entre el SES del estudiante y el rendimiento. Las características del centro más positivas se relacionan aquí con una mayor desigualdad; esto puede ser causado, por ejemplo, por un sistema escolar segregado.

Por ejemplo, en Tailandia, la brecha en el rendimiento fue de 72 puntos en los centros con baja calidad de enseñanza, pero solo de 61 puntos en los centros con alta calidad de enseñanza (Figura 2). Estos cuatro países son, por lo tanto, sistemas compensatorios que predicen más equidad; como todos eran países asiáticos, el resultado puede reflejar un efecto cultural.

En contraste, Hungría, Kazajistán y Armenia fueron países donde un mayor nivel de calidad educativa se relacionó con un menor grado de equidad. Para estos países, la brecha de rendimiento estimada entre los estudiantes con ESE bajo y alto fue mayor para los niveles más altos de calidad de enseñanza. Por ejemplo, en Hungría, la brecha en el rendimiento entre los estudiantes con un SES alto y bajo fue de 70 puntos en las escuelas con baja calidad de enseñanza y 86 puntos en las escuelas con alta calidad de enseñanza (Figura 2). Esto podría implicar que las escuelas húngaras proporcionan docentes de alta calidad a los estudiantes con un alto nivel de SES. Por lo tanto, Hungría puede considerarse como un país anticompetitivo en lo que respecta a la calidad de la enseñanza.

Nuestros hallazgos, vistos a la luz de investigaciones previas, sugieren que muchos países en vías de desarrollo tienen sistemas escolares segregados y acceso desigual a los recursos. Por ejemplo, los estudiantes con SES alto pueden tener un mejor acceso a una mayor calidad de enseñanza y climas escolares que son seguros y ordenados y priorizan el aprendizaje y el éxito, al contrario de los estudiantes con SES bajo. Para algunos países en vías de desarrollo, esto parece resultar en una asociación anti-compensatoria, donde la brecha de rendimiento aumenta cuando aumenta la calidad del centro. Para los países altamente desarrollados, nuestro modelo sugiere que algunos logren hacer uso de sus recursos (como los docentes con formación de alta calidad o buen clima escolar) para promover la equidad y reducir las brechas de rendimiento entre los estudiantes de alto y bajo SES.



CONCLUSIONES

Las brechas de logro relacionadas con los antecedentes familiares deben abordarse si los países se preocupan por la equidad. Las características de los centros pueden tener el potencial de compensar las desventajas creadas por el contexto socioeconómico. Los países con sistemas escolares compensatorios eran casi exclusivamente países altamente desarrollados. Entre estos, algunos sistemas son compensatorios con respecto a más de una característica escolar; Estas características escolares están correlacionadas, pero también explican de manera independiente una mejor equidad. Hay menos sistemas anti-compensatorios, y, en su mayor parte, estos ocurren en los países en vías de desarrollo. Esta distinción indica que los países más desarrollados tienen una mejor capacidad para mejorar el efecto del SES en el rendimiento estudiantil. Nuestros resultados advierten contra la aplicación de estrategias que han sido exitosas en un país, a otro, sin tener en cuenta las características del sistema educativo.

Referencias

Hanushek, E. A., & Wößmann, L. (2006). Does early tracking affect educational inequality and performance? Differences-in-differences evidence across countries. *Economic Journal*, 116(510), C63-C76.

Klieme, E., Pauli, C & Reusser, K. (2009). The Pythagoras study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German Classrooms, In T. Janik, & T. Seidel (Eds.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom*, pp. 137–160. Münster, Germany: Waxmann Verlag.

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., & Arora, A. (2012). *TIMSS 2011 international results in mathematics*. Chestnut Hill, MA, USA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Muthén, B., & Muthén, L. (1998-2015). *Mplus Version 7.3*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

Osher, D., Dwyer, K., & Jimerson, S. R. (2006). Safe, supportive, and effective schools: Promoting school success to reduce school violence. In S.R. Jimerson, & M.J. Furlong, *Handbook of school violence and school safety: From research to practice*. Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385.

UNDP. (2014). *Human Development Report 2014. Sustaining Human Progress: Reducing Vulnerabilities and Building Resilience*. New York, NY, USA: United Nations Development Programme.

Wu, J. H., Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2013). Enabling school structure, collective responsibility, and a culture of academic optimism: Toward a robust model of school performance in Taiwan. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 176–193.

Copyright © 2016 Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA)

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación podrá ser reproducida, almacenada en un sistema de recuperación ni transmitida de forma alguna por ningún medio, ya sea electrónico, electrostático, cinta magnética, mecánico, fotocopia, grabación o cualquier otro sin la autorización del titular de los derechos.

ISSN: 2215-0196

Maquetación y diseño: Jusuf Karameta

Photo credits: ©123RF.com

Se pueden obtener copias de esta publicación en:

The Secretariat
International Association for
the Evaluation of Educational Achievement
Herengracht 487
1017 BT Amsterdam
The Netherlands

By email:
secretariat@iea.nl

Website:
www.iea.nl

Sobre la IEA



La Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo, conocida como IEA, por sus siglas en inglés, es un consorcio Internacional Independiente integrado por instituciones nacionales de investigación y organismos estatales que tiene su sede en Ámsterdam. Su objetivo principal es la realización de estudios comparativos a gran escala sobre el rendimiento educativo, a fin de comprender mejor los efectos de las políticas y prácticas dentro de y entre los sistemas educativos.

Anne-Berit Kavli *IEA Chair*
Dirk Hastedt *IEA Executive Director*
Paulína Koršňáková *Director of the IEA Secretariat*
Gillian Wilson *IEA Secretariat, Publications Officer*

Editores de este informe para la política educativa

Tom Loveless *Publications and Editorial Committee*
David Rutkowski *Publications and Editorial Committee*

Traducido al castellano por: Manuel Miranda Bolaños

Por favor cite esta publicación como:

Nilsen, T., Blömeke, S., Hansen, K., Gustafsson, J. (2016, April).

Are school characteristics related to equity? The answer may depend on a country's developmental level.

(Policy Brief No. 10). Amsterdam, The Netherlands: IEA. http://www.iea.nl/policy_briefs.html



TRADUCCIÓN: Esta traducción no ha sido realizada por la IEA y, por lo tanto, no se considera una traducción oficial de la IEA. La calidad de la traducción y su coherencia con el texto original de la obra son responsabilidad exclusiva del autor o autores de la traducción. En caso de discrepancia entre la obra original y la traducción, solo se considerará válido el texto de la obra original.



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN PROFESIONAL

SECRETARÍA DE ESTADO
DE EDUCACIÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN
Y COOPERACIÓN TERRITORIAL



Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Ministerio de Educación y Formación Profesional

Paseo del Prado, 28 • 28014 Madrid • España

INEE en Blog: <http://blog.intef.es/inee/> | INEE en Twitter: @educaINEE

NIPO: 847-20-191-8