

**La investigación sobre  
Eficacia Escolar en Iberoamérica**  
Revisión internacional del estado del arte

**Coordinador:**

F. Javier Murillo Torrecilla

**Autores:**

Eduardo Fabara, M<sup>a</sup> Lourdes Hernández, Sergio Martinic, F. Javier Murillo, Marcela Pardo, Susana Barrera, Elsa Castañeda, Santiago Cueto, José M. Donado, Creso Franco, Lisardo García Ramis, Agustín González, Osiris Guerra, Marielsa López, Mónica Lozano, Stella Maris Mancuso, Elba Esther Muler, José Rodríguez, Paúl Torres, Alberto Valle, Marta Vitale, José Zilberstein, Margarita Zorrilla

# La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica

Revisión internacional del estado del arte



MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN,  
CULTURA Y DEPORTE

Centro de  
Investigación y  
Documentación Educativa

cide



CONVENIO  
ANDRÉS  
BELLO

© 2003, Convenio Andrés Bello

© 2003, CIDE

Edición del Convenio Andrés Bello, CAB y del CIDE

Ana Milena Escobar Araújo

*Secretaria Ejecutiva*

Omar Muñoz Ramírez

*Secretario de Administración y Finanzas*

Holger Ramos Olmedo

*Coordinador del Área de Educación*

María Tena

*Directora del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)*

Diseño, armada e impresión Editorial Carrera 7a. Ltda

Impreso en Colombia

*Printed in Colombia*

Bogotá, D.C. marzo de 2003

ISBN: 958-698-112-6

DOI: 10.4438/958-698-112-6

CONVENIO ANDRÉS BELLO

Bogotá, D.C. Colombia, Avenida 13 85-60

Teléfono: (571) 5306112

e-mail: [ecobello@cab.int.co](mailto:ecobello@cab.int.co)

Internet: <http://www.cab.int.co>

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA

Gral. Oraá 55

28006 Madrid, España,

Tel. 0034917459412 Fax 0034917459438

La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica:  
revisión internacional del estado del arte. -- Bogotá:  
Convenio Andrés Bello, Centro de investigación y  
Documentación Educativa, 2003.

467 p.

ISBN: 958-698-112-6

1. INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. 2. EFICACIA ESCOLAR.  
3. RENDIMIENTO ACADÉMICO. 4. CALIDAD DE LA  
EDUCACIÓN. 5. ESTADO DEL ARTE

CDD 371

*A los docentes latinoamericanos  
que sueñan con una sociedad más equitativa,  
más justa  
y más libre  
y trabajan para conseguirla*



# Índice

Presentación.....	11
Introducción.....	13

## Parte I. Estudio comparado

I.1. La educación y la investigación educativa en Iberoamérica.....	21
<i>Eduardo Fabara y M<sup>a</sup> Lourdes Hernández</i>	
I.2. El movimiento de investigación de Eficacia Escolar.....	53
<i>F. Javier Murillo</i>	
I.3. Aportes de la investigación educativa iberoamericana para el análisis de la Eficacia Escolar.....	93
<i>Sergio Martinic y Marcela Pardo</i>	

## Parte II. Estudio por países

II.1. Estado del arte de la investigación sobre la Eficacia Escolar en Argentina....	127
<i>Elba Esther Muler, Stella Maris Mancuso y Marta Vitale</i>	
II.2. Revisión histórica y comentada del estado del arte de la investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Caso Bolivia.....	149
<i>Susana Barrera</i>	
II.3. A investigação sobre Eficácia Escolar no Brasil.....	191
<i>Creso Franco</i>	
II.4. La investigación sobre Eficacia Escolar en Chile. Estado del arte.....	209
<i>Sergio Martinic y Marcela Pardo</i>	
II.5. Estado del arte sobre Eficacia Escolar en Colombia.....	237
<i>Elsa Castañeda y Mónica Lozano</i>	
II.6. Revisión comentada acerca del estado del arte de la investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Caso Cuba.....	257
<i>Lisardo García Ramis, Alberto Valle, José Zilberstein y Paúl Torres</i>	

II.7. Estado del arte de las investigaciones en Eficacia Escolar en el Ecuador.....	293
<i>Eduardo Fabara</i>	
II.8. La investigación sobre Eficacia Escolar en España.....	319
<i>F. Javier Murillo</i>	
II.9. La investigación sobre Eficacia Escolar en México. Estado del arte.....	353
<i>Margarita Zorrilla</i>	
II.10. Estado del arte de la investigación de escuelas eficaces en Panamá.....	391
<i>José M. Donado, Agustín González y Osiris Guerra</i>	
II.11. Estudios empíricos sobre determinantes del rendimiento escolar en el Perú.....	419
<i>Santiago Cueto y José Rodríguez</i>	
II.12. Los estudios sobre escuelas eficaces en Venezuela.....	451
<i>Marielsa López</i>	

## PRESENTACIÓN

La corriente de investigación en Eficacia Escolar se ha convertido, durante los últimos años, en una de las más importantes en el panorama general de la investigación educativa, habiendo alcanzado un gran desarrollo en todo el mundo, especialmente en los países de corte anglosajón donde nació.

Este movimiento pretende profundizar en el conocimiento de las causas y circunstancias que dan lugar a que los alumnos de unas escuelas obtengan mejores resultados que los de otras, y también en el estudio de los elementos que contribuyen a que los centros educativos alcancen sus objetivos. De esta forma, está influyendo tanto en la puesta en marcha de procesos de cambio en las escuelas como en el desarrollo de políticas efectivas encaminadas a lograr la mejora en la calidad de la educación.

Hasta hace no mucho, éste parecía ser un movimiento escasamente estudiado en el ámbito iberoamericano. Sin embargo, el *Estado del Arte de la Investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica*, que ahora se publica, demuestra que existen numerosos trabajos sobre eficacia escolar, realizados en la Región, que además han sido llevados a cabo por investigadores de los propios países. Esto quiere decir que hay un significativo número de expertos en educación, tanto en España como en Latinoamérica, con actitud positiva

y competencia más que suficiente para participar en este movimiento de investigación puntero en el mundo.

Esto también ha sido puesto de relieve en la favorable acogida que ha tenido la *Red Iberoamericana de Investigación sobre Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela* (RIEME), y en el desarrollo de la *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar* (IIEE); dos iniciativas del Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España que han podido llevarse a cabo gracias al entusiasmo suscitado entre los expertos e investigadores en educación de Iberoamérica.

El Convenio Andrés Bello, por su parte, está contribuyendo muy significativamente al avance de esta línea de investigación, mediante el auspicio de la IIEE y la publicación de trabajos como el que aquí se presenta, cuya iniciativa, coordinación y edición han sido responsabilidad del Centro de Investigación y Documentación Educativa de España .

**María Tena**

*Directora del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) España*

**Ana Milena Escobar Araújo**

*Secretaria Ejecutiva del Convenio Andrés Bello, (SECAB)*

## Introducción

El movimiento teórico-práctico de Eficacia Escolar constituye en la actualidad la línea de investigación empírica de carácter educativo que más está influyendo en todo el mundo, tanto en el desarrollo de políticas educativas como en la puesta en marcha de procesos de cambio en las escuelas. Esta afirmación, perfectamente válida para los países que componen la comunidad Iberoamericana, exige algunas matizaciones para su completa comprensión.

La investigación sobre eficacia se ha desarrollado, preferentemente, en países de corte anglosajón tales como Reino Unido, Países Bajos, Australia, Canadá, Estados Unidos, Hong Kong, etc.; y ha sido en esos mismos países donde más claramente han incidido sus resultados en la toma de decisiones educativas. Otros países con menor tradición en esta línea de trabajo también han recibido una fuerte influencia, pero en este caso no de los resultados de la investigaciones realizadas en el país, sino a partir de una traslación en ocasiones acrítica de los resultados encontrados en otros contextos.

Podemos defender que Iberoamérica es un caso paradigmático en esta relación un tanto peculiar entre la investigación en eficacia escolar y la toma de decisiones, dado que las influencias son claras pero apenas han surgido de la investigación realizada en esos países. En estos casos son agencias internacionales como el Banco Mundial, o el Banco Interamericano de Desarrollo, quienes han asumido el liderazgo en la difusión de las ideas. De esta forma, las dificultades propias de la utilización de resultados ajenos a la realidad iberoamericana se ven agravadas por dos elementos adicionales: por un lado, estas agencias han utilizado sólo aquellos resultados de investigación que justificaban determinadas decisiones definidas por su particular política en la Región; y, por otro, los resultados de investigaciones sobre eficacia escolar se han mezclado y confundido injustificadamente con resultados de estudios de productividad educativa. Como es sabido, estos estudios (también denominados *input-output*) se han preocupado tradicionalmente por la eficiencia escolar (es decir, por la optimización de los recursos), frente a las investigaciones sobre eficacia escolar (que buscan conocer cuáles son los factores de escuela, aula y contexto que favorecen que la escuela consiga mejor sus objetivos). Quizá esta utilización perversa ayude a explicar el rechazo casi visceral que el término eficacia escolar suscita entre gran parte de nuestros investigadores y docentes.

Frente a estos hechos surgen inmediatamente algunas preguntas: ¿por qué no se utilizan resultados de investigaciones de eficacia escolar realizadas en Iberoamérica y por investigadores iberoamericanos?, ¿será que no existen investigaciones con estas características?

Si atendemos a las distintas revisiones de investigación realizadas sobre el tema, tanto las de carácter global como las centradas en países en desarrollo, podríamos concluir que, efectivamente, no hay investigaciones. Lo que justificaría de forma obvia la omisión de los resultados para la toma de decisiones.

El presente libro surge, inicialmente, del convencimiento de que tal creencia es errónea. Al igual que George Weber a finales de los años 60, quien no se creyó las pesimistas conclusiones del Informe Coleman (simplemente porque él conocía escuelas que tenían éxito en la tarea de enseñar a leer y escribir a sus alumnos a pesar de encontrarse en un contexto sociocultural desfavorable), y para demostrarlo realizó un trascendental estudio, nosotros quisimos comprobar nuestra idea y para ello indagar sobre lo que se había hecho en Iberoamérica. Si se había realizado algo, qué se había estudiado, dónde, por quién, cómo y qué resultados se habían obtenido. En definitiva, nos planteamos realizar un estudio sobre el estado del arte (o la cuestión) de la investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica.

Algunos párrafos más arriba hemos confrontado ya los estudios de productividad educativa con los de eficacia escolar; y es que en este libro defendemos y reivindicamos la utilización del término "eficacia escolar" frente a otras alternativas usadas en la Región. Ya hemos comentado el rechazo que existe entre muchos expertos de Iberoamérica por este concepto, pero creemos que es su utilización errónea lo que ha generado tales sentimientos. Sea como fuere, "eficacia escolar" es un término técnico, útil para la discusión científica e internacionalmente aceptado. Un término que reúne las investigaciones que buscan mejorar la educación mediante el conocimiento de los elementos contextuales, escolares y de aula que generan una educación de más calidad y de más equidad (porque entendemos y defendemos que no puede darse calidad sin equidad); que ayuda en el intercambio científico internacional, dado que contribuye a que se conozca "fuera" lo que se hace en Iberoamérica, pero también que se conozca en nuestros países lo que se está haciendo en otros ámbitos; y que cierra las puertas a los estudios de productividad escolar, muy interesantes para los economistas siempre preocupados por la optimización de los recursos, pero menos útiles para los que queremos cambiar los procesos. En definitiva, es éste un volumen que pretende mostrar qué se hace sobre eficacia escolar en Iberoamérica, y por ello no podemos más que llamarlo por su nombre: "eficacia escolar". Sin permitir que nos cambien una palabra por otra.

Junto con la inquietud intelectual de saber qué se hace en la Región sobre el tema, hay dos hechos que han contribuido de alguna forma a la realización de este trabajo. De un lado la creación de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela (RIEME), entre cuyos objetivos se encuentra el fomentar y difundir la investigación sobre esta temática que se desarrolla en la Región; y, por otro, la realización de la Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar (IIEE), que necesitaba completar su marco teórico con un estudio sobre los factores de eficacia escolar en Iberoamérica. Veamos ambas iniciativas con más detalle.

En marzo de 2000 un grupo de investigadores de América Latina y España decidieron crear la Red Iberoamericana de Investigación sobre Eficacia Escolar (RIEME), con el objetivo de colaborar en la optimización de la calidad y la equidad de los sistemas educativos mediante la investigación sobre eficacia escolar y mejora de la escuela. Así, se planteó como uno de los objetivos el fomento y difusión de la investigación sobre estas corrientes en la Región, al igual que la formación de especialistas. En el momento de la redacción de esta líneas, dos años y medio después de su creación, el crecimiento de RIEME ha sido espectacular, tanto por el número de personas implicadas como por las actividades realizadas. De esta forma, casi 300 miembros de la práctica totalidad de los países de Iberoamérica han apoyado la realización de actividades tales como la creación y mantenimiento de una buena página web (<http://www.mec.es/cide/rieme>), el mantenimiento de una lista de correo electrónico cerrada, la realización de varias investigaciones, el apoyo a diferentes eventos en la Región, la formación de investigadores, etc. Este volumen es, por tanto, la materialización de una actividad que ayudará a alcanzar uno de los objetivos propios de la Red.

Por otro lado, en julio de 2001 dio comienzo una ambiciosa investigación internacional encuadrada en el movimiento de Eficacia Escolar como parte de las actividades del Convenio Andrés Bello (CAB). Su coordinación corresponde al Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación de España y en ella participan equipos de investigación de Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Panamá, Perú y Venezuela, así como de la propia Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello y del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de la UNESCO/OREALC. Este trabajo, denominado *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar* (IIEE), busca, entre otros objetivos, validar un modelo de eficacia adecuado a las especiales características sociales, económicas, culturales y educativas de la Región. Para ello era necesario contar con una revisión de "lo que se sabía" sobre este tema, tanto en el contexto internacional como de Iberoamérica. Y para disponer de esta información nada mejor que elaborar un estado del

arte: *éste* estado del arte. Los autores de los capítulos correspondientes a cada uno de los países son también los integrantes de los equipos de investigación. De esta forma, este trabajo viene a cubrir esa tarea y su publicación por parte del Convenio Andrés Bello refuerza la vinculación de éste con la IIEE.

Para la realización de este volumen se actuó en dos fases. En un primer momento se pidió a una docena de investigadores o equipos de investigación de la Región destacados en este ámbito que realizaran una revisión acerca de lo que se había trabajado sobre eficacia escolar en cada país. Para su elaboración, los autores contaron con un mínimo esquema común que les sirviera de apoyo. Las diferencias encontradas en cada uno de los productos reflejan, por una parte, la gran disparidad en la materia prima, pero también los diferentes estilos de los autores; y así, con estas disparidades se ofrece una imagen de diversidad acorde con la situación, de la Región en este tema. El resultado de esta fase, que constituye la segunda parte de este volumen, se ofrece a la comunidad internacional como materia prima excelente para ulteriores trabajos de reflexión.

Posteriormente, investigadores de Chile, Ecuador y España contextualizaron y realizaron una visión de conjunto de los resultados encontrados. De esta forma, en primer lugar se redactó una breve revisión de la situación educativa de Iberoamérica, así como de la investigación educativa; en segundo término, se realizó una revisión de la investigación internacional sobre eficacia escolar; y, para concluir, una revisión panorámica de los doce estados del arte. La calidad de los trabajos hace que sean útiles tanto para entender los capítulos nacionales como para su uso como materia de análisis independiente. Constituye la primera parte del presente volumen.

Llegados a este punto, y casi para concluir, permitidnos la licencia de ser poco ortodoxos y mostraros por adelantado quién es el asesino de la novela: o, lo que es lo mismo, qué hemos encontrado en este estudio. Dos ideas principales:

1. En Iberoamérica se ha realizado un buen número de investigaciones sobre eficacia escolar de alto nivel, y se cuenta con equipos de investigación de calidad y bien formados, capaces de realizar excelentes trabajos. Certo es que la investigación se concentra en los países con mayor grado de desarrollo y mayor tradición de investigación, y que la difusión y repercusión que dichos trabajos han tenido son escasas. Pero, lo que es más importante, el número y la calidad de los estudios aumenta año tras año.
2. Los resultados de los trabajos sobre eficacia escolar realizados en la Región constatan que los factores de eficacia encontrados coinciden, en esencia, con los hallados en investigaciones desarrolladas en otros países; aunque con algunas diferencias: en Iberoamérica son muy importantes las

características del profesorado tanto en términos de formación inicial y permanente como en sus condiciones económicas y laborales; y los recursos sí marcan las diferencias entre las escuelas eficaces y otras que lo son menos. De esta forma, podemos concluir que los estudios internacionales sirven como base, como apoyo, como primera idea, pero que no se pueden considerar como única referencia válida para la toma de decisiones en la Región.

No puede darse por finalizada esta introducción sin agradecer a las investigadoras que se han ocupado y preocupado por garantizar la calidad del producto final en este aspecto: M<sup>a</sup> Lourdes Hernández, Miren Balbás, Ana Paula Castroviejo, María Martínez y Gala Peñalba.

*El coordinador  
Julio de 2002, entre Madrid y Bogotá*



# I. Estudio comparado



# I. I. La Educación y la Investigación Educativa en Iberoamérica

Eduardo Fabara Garzón<sup>1</sup>

M<sup>a</sup> Lourdes Hernández Rincón<sup>2</sup>

El desarrollo de la investigación sobre eficacia escolar está íntimamente ligado al desarrollo de la investigación educativa y al de la propia educación en cada país y en toda la Región. De este modo y manera, si pretendemos obtener un mínimo conocimiento de la situación del movimiento teórico-práctico de Eficacia Escolar en Iberoamérica hemos de comenzar por trazar unas breves líneas acerca de la educación en nuestros países, así como sobre la investigación educativa que en ellos se realiza.

Ese objetivo, tan humilde y tan ambicioso a la vez, es el que pretende ser cubierto por el primer capítulo de esta obra.

## I. I. LA EDUCACIÓN EN IBEROAMÉRICA

### I. I. I. Antecedentes

La década de los años noventa fue para Iberoamérica una etapa muy particular marcada, por una parte, por el avance incontenible de la tecnología, especialmente informática, que copó los ámbitos más diversos de la vida ciudadana. Por otro lado, los procesos neoliberales implementados por los estados permitieron una gran apertura, en los mercados nacionales, de la compra y venta de bienes y servicios provenientes de los países desarrollados. Pero, además, se produjeron enormes cambios en el papel que jugaba el Estado en los aspectos económicos y sociales.

A partir del desarrollo de nuevos diseños en la Constitución General del Estado, muchos países iberoamericanos plantearon una nueva legislación educativa (fue el caso, por ejemplo, de Colombia, Ecuador, Venezuela, Perú, Chile o Bolivia). Esta nueva normativa toma en cuenta muchas de las principales preocupaciones de la sociedad en la que se enmarca, en especial lo que tiene que ver

---

<sup>1</sup> Asesor Educativo (Ecuador). Ex-coordinador del Área de Educación del Convenio Andrés Bello.

<sup>2</sup> Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid (España).

con el reconocimiento del género y la búsqueda de la equidad, el rescate de la biodiversidad y la defensa del medio ambiente y la ecología, la descentralización y las autonomías y el reconocimiento de la pluriculturalidad y la multiétnicidad; en general, todo lo relacionado con la diversidad.

Pero, además, se deben resaltar tres aspectos de importancia en la vida de los países iberoamericanos. En primer lugar, el incremento de la riqueza por efecto de la capacidad exportadora de los países. Aunque tal riqueza se concentró en pocas manos y, entre tanto, crecieron los índices de pobreza, hasta el punto de que la mayor parte de los países tiene un porcentaje de pobres que muchas veces supera el 50% de la población nacional. En segundo lugar, América Latina dejó de ser un continente rural puesto que, hoy en día, la mayor parte de su población se concentra en las grandes ciudades; sin embargo, éstas no han podido, de manera general, atender los requerimientos fundamentales de los nuevos habitantes, en especial los que tienen que ver con servicios básicos como salud, educación, vivienda y bienestar. Finalmente, se hicieron evidentes los grandes esfuerzos por lograr una democratización continental y por fin desaparecieron las dictaduras de Iberoamérica; sin embargo, en la mayoría de los países apenas existe una democracia formal y no ha cristalizado una amplia participación ciudadana en la vida de los estados.

Es necesario citar algunas fechas de la segunda mitad del siglo xx que son representativas en Iberoamérica y que han tenido incidencia en los procesos educativos de la Región. En 1952 se lleva a cabo en Bolivia un significativo cambio social que reivindica, entre otros aspectos, la educación de los indios. En 1958 finaliza en Venezuela la Dictadura de Pérez Jiménez. En

1959 Fidel Castro toma el poder en Cuba, llegando a concretar una importante revolución social que tiene amplias repercusiones en la vida de la isla y de todo el continente. En esta transformación, los aspectos educativos, culturales y científí-

## ARGENTINA

Los recursos destinados a la educación de este país, sumando presupuestos públicos y privados, de la capital o la provincia, de Primaria, Secundaria y Universidad, ascienden a 13.700 millones de dólares anuales destinados a tres millones de estudiantes y más de medio millón de profesores. De esa cantidad, cerca del 80% se dedica a los salarios de los docentes. El aumento del PIB destinado a educación, que en 1998 alcanzó el 3,8%, se utilizó básicamente en infraestructura escolar, dando respuesta a la necesidad creada con el incremento de la edad de la escolarización obligatoria durante los años 90. En Argentina la inversión promedio por alumno es de 1.224 Usd en Primaria y de 1.575 Usd en Secundaria. Un 52% de los alumnos de Secundaria completa estos estudios, con una tasa bruta de escolarización del 79,49% y un índice de repetición cercano al 20%. El promedio de vida escolar es de alrededor de 10 años.

*Pulso Latinoamericano (2001).*

cos tienen una gran trascendencia nacional. Las décadas de los 60 y los 70 son particularmente conflictivas por la existencia de dictaduras militares en la mayor parte de los países. A finales de los años 70 y comienzos de los 80 se inician procesos de renovación: países como Ecuador, Perú y Bolivia reinician su vida democrática; después lo harán los países del Cono Sur y, finalmente, los de Centroamérica y el Caribe. A mediados de los 70 se producen importantes transformaciones políticas en España y Portugal, la revolución del 25 de Abril de 1974 marca un inesperado viraje político y social para este último (Mendes Catani, 2000) y Chile es el país que más tarde regresa a la normalidad democrática, en 1989.

En un estudio de tipo educativo la mención de estos aspectos es importante, puesto que su incidencia repercute tanto en el desarrollo curricular como en el planteamiento de políticas y estrategias educativas. Los cambios educativos de los años 80, producto de las transformaciones políticas del momento, estuvieron dominadas por la socialdemocracia, en tanto que los procesos de los 90 tienen una connotación neoliberal que se refleja en las medidas tomadas en los últimos años.

Estos procesos políticos han marcado de manera muy representativa el papel de la educación, siendo ésta uno de los asuntos de la agenda política que llega a una proporción grande de la población: millones de niños y adolescentes, cientos de miles de profesores y millones de padres de familia. Pero también existe la convicción de que una mejor educación genera mejores condiciones para el crecimiento económico.

### BRASIL

Es el sistema educativo más numeroso de la Región, con 58 millones de estudiantes y el 90% de la población en edad escolarizada. El gasto público en educación es del 4,8% del Pib, del cual un gran porcentaje se destina al pago de profesores. La financiación de la educación tiene muchas distorsiones en este país: algunos estados están obligados a destinar un 25% de la recaudación tributaria a la enseñanza primaria, pero otros destinan mayores recursos a la universitaria. Como en otros países, el desafío de Brasil es mejorar la calidad del sistema. Así, algunos proyectos, como el de *Reorganización de la Trayectoria Escolar de San Pablo*, están destinados a los alumnos con más de dos años de desfase escolar, lo que afecta a un 65% de los alumnos de Educación Básica del país. Otras iniciativas, como la *Bolsa Escola*, tratan de garantizar la educación de los menores, asegurando a las familias unos ingresos mínimos que las disuadan de hacerlos trabajar.

*Pulso Latinoamericano (2001)*

En el campo educativo, durante la década pasada no se puede hablar de avances de gran significación, pero tampoco se han dado situaciones de franco estancamiento. Los avances más importantes se han producido en el campo de la cobertura escolar, en los esfuerzos por llevar a cabo acciones de reforma del sistema y en la búsqueda de proyectos innovadores que permitan la incorporación de elementos novedosos en los planteamientos pedagógicos. En

tre 1980 y 1995, el porcentaje del gasto público del PNB en educación en América Latina y el Caribe pasó del 3,8% al 4,5%, mientras el total mundial, aunque más elevado al inicio de este mismo período (4,9%), no avanzó un sólo punto en esos quince años. Sin embargo, la comparación entre los países de América Latina y el Caribe y los países más desarrollados no arroja un resultado tan beneficioso para aquéllos: a pesar de que en 1980 la diferencia entre ambos era de 1,4 puntos porcentuales, en 1995 la brecha aún existía; aunque es igualmente cierto que se había reducido a la mitad.

Analizando la situación de algunos países, se observa que aumentaron la parte del Producto Interior Bruto dedicado a educación: es el caso de Argentina, que en 1990 dedicaba un 3,4% del PIB a la educación y en 1998 lo había incrementado al 3,8%; también el de México, que pasó de invertir un 3,1% en 1980 a un 5,1% en 1999; y el de España, que varió del 4,45% en 1990 al 4,9 en 1998.

En el tema de la cobertura, la escolarización en la Primaria y la Secundaria se extendió masivamente: en la década de los 90 se generalizó la obligatoriedad escolar, se mejoró la infraestructura y se crearon muchos planteles. La CEPAL dice: *“Más educación es más movilidad social, es mayor competitividad en la economía mundial porque se logra más valor agregado en la economía y es un mejor ejercicio de la ciudadanía.”* (Pulso Latinoamericano, 2001).

Los elementos en los que se evidencian deterioros son los relativos a la situación de los docentes, los cuales han visto caer sus salarios de una manera brutal, así como los elevados índices de deserción y repitencia escolar, los decrecientes presupuestos educativos y la falta de solución a muchos problemas escolares (Torres, 1999).

En el mundo de comienzos del milenio, la educación se ha considerado como un instrumento central para la competitividad de las naciones en la economía mundial, por eso la principal limitación de los países de Iberoamérica ha sido la poca disponibilidad de jóvenes con una capacitación adecuada para incorporarse al mundo del trabajo. Los países muestran un claro rezago respecto a sus principales competidores industriales en lo que se refiere a la disponibilidad de la fuerza del trabajo.

### 1.1.2. Algunas referencias estadísticas

Durante las últimas dos décadas las naciones de Asia han superado a las de América Latina en la Educación Secundaria y Universitaria. La brecha todavía es mayor entre los países de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y los países iberoamericanos. En los países de la OCDE el 95% de los jóvenes cursa estudios secundarios y un 85% los termina; en América Lati-

na, solamente un 50% de jóvenes en edad los cursa y apenas un tercio los termina; en Asia, un 75% de la juventud cursa estudios secundarios. La duración de la Educación Secundaria en horas, a lo largo de su ciclo de estudios, es también muy diferente: en América Latina se aproxima a las 6.000 horas como media (es decir, unos ocho años), mientras que en la OCDE y en el sudeste de Asia es de 9.500 (esto es, unos once años).

En la OCDE, la inversión del Estado por alumno supera los 3.500 USD. En Iberoamérica el índice más alto es de 2.200 USD (en el caso de España y Chile), aunque países como Argentina, México o Brasil están en torno a los 1.000 USD y Perú, Paraguay o Ecuador no pasan de los 350 USD. En los países de la OCDE la esperanza de vida educativa es de 15 años como media; en Latinoamérica no supera los 10 (Pulso Latinoamericano, 2001).

Los esfuerzos realizados por los países iberoamericanos para ampliar la cobertura educativa han sido enormes, especialmente en las décadas de los años 70 y 80 y en particular en la educación general básica. En la mayor parte de los países se concentró una acción, tanto política, como administrativa y financiera, para permitir que todos los niños ingresaran a la escuela. Los resultados fueron muy significativos: se logró una tasa neta de escolarización cercana al 90% y en algunos tramos de edad, como de los 8 a los 10 años, próxima al 95%. Se alcanzó una gran capacidad de acogida, representada en una amplia red de escuelas públicas, en miles de maestros que se incorporaron al sistema y en un gran esfuerzo por dotar a los centros educativos de una infraestructura conveniente (Fabara, 1996).

Sin embargo, los millones de alumnos incorporados ahogaron los escasos intentos de un desarrollo educativo de calidad y eficacia. Concretamente, los sistemas educativos fueron incapaces de ofrecer una educación cualificada mientras crecían para atender las presiones de la demanda social.

## CHILE

Durante los años 90, se llevó a cabo en Chile una reforma educativa de gran calado. Su presupuesto dedicado a la educación ha aumentado casi en un 100% respecto al de hace una década, incrementándose el porcentaje del PIB destinado a educación del 4,4% en 1990 al 7% en 1998. La inversión promedio por alumno en Chile es de 2.115 USD en la Primaria y de 2.292 USD en la Secundaria, la más alta de la Región. Con una tasa de desempleo entre los jóvenes entre el 18% y el 23%, el esfuerzo educativo en Chile ha ido orientado a lograr la inserción en el mercado laboral de este colectivo. Se ha desarrollado la educación dual, con formación profesional y técnica. El sistema, además, está en plena tensión para recuperar a los alumnos que abandonan la escuela. El alargamiento de la jornada escolar, aún en pleno proceso, ha logrado buenos resultados en la formación. Los maestros, en conflicto con el Gobierno cada dos años, han tranzado con la Administración actual.

*Pulso Latinoamericano (2001)*

La alta capacidad instalada se desaprovechó al ofrecer una educación con muchas limitaciones pedagógicas y sociales. Este fenómeno se hace evidente en los miles de niños que no logran adquirir los conocimientos y capacidades intelectuales, sociales, culturales y éticas normalmente impartidos en la escuela, a pesar de haber finalizado su ciclo de educación (UNICEF, 1998). Según este organismo, numerosas encuestas realizadas en los países industrializados y en desarrollo ponen de manifiesto que un número considerable de niños termina la enseñanza primaria sin haber adquirido un dominio adecuado de la lectura. Para UNICEF, los niños que nunca pueden ingresar a la escuela y los que no alcanzan un nivel apropiado de aprendizaje constituyen un ejemplo trágico del desaprovechamiento del potencial humano, social y económico de los países afectados.

Otro de los fenómenos en los que se muestra el desaprovechamiento de la capacidad instalada de la escuela es el relativo a la deserción y repetición escolares, y que consiste en que los alumnos o bien no finalizan el ciclo obligatorio completo de estudios porque abandonan la escuela antes de hora, o bien lo hacen en un número mucho mayor de los años prescritos, provocando serios desajustes en el desarrollo de su personalidad y en la adquisición oportuna de las competencias básicas para lograr su madurez completa. Generalmente, estos fenómenos están inscri-

tos en los circuitos de pobreza y marginalidad de amplios sectores de la población. Es en los lugares más pobres, como los cinturones de miseria de las grandes ciudades o los sectores rurales, donde ni la familia ni la escuela responden a las primordiales exigencias educativas de la sociedad.

Una de las preocupaciones de los encargados de formular y llevar a la práctica las políticas educativas es el mejoramiento de la calidad de la educación, pero también la búsqueda

## COLOMBIA

En 1991 había más de siete millones y medio de alumnos matriculados en los cuatro niveles del sistema formal de educación (el 23,03% de la población nacional). El 86,75% de la población entre 6 y 11 años estaba matriculada en Educación Básica Primaria, mientras que en Educación Básica Secundaria el porcentaje no llegaba al 45% (concretamente, el 44,88% de la población). Uno de los mayores problemas colombianos es la alta tasa de repetición escolar, que en el año 90 afectó a casi un millón alumnos, que representaron el 25,5% de la matrícula. En este país, un estudiante promedio ha de estudiar 12,3 años para aprobar los nueve grados, lo cual tiene un costo económico y social muy alto. En 1998, Colombia destinaba el 4,1% del PIB al gasto público en educación. Desde los inicios de los 90 se está llevando a cabo una reforma educativa; en ella se plantean la organización de los Proyectos Educativos de Plantel (PEI), la descentralización educativa y el desarrollo curricular autónomo.

*E. Fabara y M. Sardi (1999)*

de la eficacia y la equidad y la posibilidad de operar cambios de magnitud en los sistemas educativos. La situación actual ha provocado la multiplicación de los casos de deserción y repitencia, situación ésta que ha frenado el desarrollo del capital humano, al punto que actualmente en América Latina las posibilidades de supervivencia de una persona en el sistema educativo son de 5,2 años (promedio de escolaridad en el continente), lo que significa que ni siquiera existe la posibilidad de la finalización de la escuela básica primaria que en la mayor parte de los países es de seis años<sup>3</sup>.

En las regiones más desarrolladas del planeta la tasa neta de matrícula es del 99,4%, en tanto que en América Latina es sólo del 90,4%. Las posibilidades de supervivencia escolar hasta 5º grado para el año lectivo 1994-1995 se dieron de la siguiente forma:

Tabla 1.1. Tasas de supervivencia escolar hasta 5º grado (Unicef, 1998)

	1º grado	2º grado	3º grado	4º grado	5º grado
Países desarrollados	100%	100%	99%	99%	99%
Asia Oriental	100%	95%	92%	89%	86%
América Latina	100%	83%	77%	71%	67%

Lo cual significa que, mientras en los países desarrollados casi todos los niños tienen posibilidades de llegar al 5º grado de Primaria (99%), en los países del Asia Oriental lo hace el 86% (o, lo que es lo mismo, seis de cada siete niños pueden continuar sus estudios), en tanto que en América Latina solamente el 67% puede sobrevivir en el sistema (las dos terceras partes) mientras que el 33% restante es excluido antes de tiempo. Ésta es una de las tasas más bajas del planeta.

Si se compara lo que acontece en América Latina con los países del Asia-Pacífico se constata, en primer lugar, que éstos han experimentado un enorme crecimiento económico, al punto que algunos de ellos constituyen la vanguardia de los mercados financieros que desarrollan la tecnología punta. Dicho crecimiento obedece a la gran educación de su gente. Así, los llamados "tigres asiáticos" (Hong Kong, Taiwán, Corea y Singapur), tienen actualmente un promedio de escolaridad de 9,2 años por habitante, en tanto que en los nuevos "cuatro dragones" (Indonesia, Malasia, Filipinas y Tailandia) el promedio es de 5,8 años (Rodríguez, 1995).

<sup>3</sup> En esta parte del análisis no se toma en cuenta la situación de España y Portugal porque sus índices escolares son mucho mayores que los de los demás países. Además, al ser parte de la OCDE y de los países europeos, no resulta apropiado duplicar su referencia estadística.

Si se mira retrospectivamente, se encuentra que al comienzo de los años 60, el primer grupo de países asiáticos tenía una escolaridad de 3,4; América Latina de 2,8 y el segundo grupo de países del Asia de 2; lo que significa que los tres grupos de países tenían casi el mismo rango, no obstante subdesarrollado, pero con un ligero predominio de Hong Kong, Taiwán, Corea y Singapur. Es en la década de los años 70 cuando estos últimos alcanzan un importante crecimiento de casi tres puntos, en tanto que América Latina avanza lentamente; y al comienzo de los 80 el segundo grupo de países asiáticos inicia su gran despegue y sobrepasa el nivel de escolaridad latinoamericano (Londoño, 1995).

Los resultados son concluyentes: los dos grupos de países asiáticos casi triplicaron en 35 años el promedio de escolaridad por habitante, mientras que América Latina no alcanzó a duplicar el promedio en ese mismo período. De manera que no es aventurado decir que el inmenso desarrollo industrial y comercial de los países asiáticos señalados se debe, en gran medida, a la educación. Éste es un claro indicador del progreso alcanzado en los últimos años.

En el Informe Mundial de la UNESCO (1999) se recoge información sobre diez países latinoamericanos (tabla 1.2). A partir de los datos ofrecidos se puede deducir que, en estos países, solamente un 3,5% del Producto Interno Bruto se destina a educación y que los países que más asignaciones destinan son Costa Rica (5,8) y Colombia (4,4), en tanto que todos los demás fluctúan entre el 3,0 y el 3,4.

Tabla 1.2. Gasto en educación de diez países latinoamericanos

País	% PIB	Educación Primaria	
		% PIB	% gasto en educ.
Argentina	3,0	1,0	31,1
Brasil	3,4	2,3	48,8
Colombia	4,4	1,1	23,6
Costa Rica	5,8	2,7	61,3
Chile	3,3	1,3	47,8
Ecuador	3,1	1,2	46,5
México	3,4	1,5	36,4
Perú	3,0	1,0	45,0
Uruguay	3,0	1,0	31,1
Venezuela	3,1	1,2	32,6

Fuente: UNESCO (1999).

## COSTA RICA

Ha sido tradicionalmente uno de los países de la Región con mayor interés para la educación. El presupuesto del Ministerio de Educación es de 770 millones de dólares, de los que un 73% se destina al pago de profesores (lo cual supone un 20% del presupuesto de todo el gobierno). Este presupuesto se incrementó en un 70% en los últimos cinco años. No obstante su amplia cobertura, existen ciertos problemas: en Primaria hay una matrícula del 92% y en Secundaria del 71%. La deserción en primer grado de escuela y primero de Secundaria es alta, dato que preocupa a padres y profesores; actualmente se trabaja en varios programas para retener a los alumnos. El gobierno reconoce un déficit de profesores de inglés, así como falta de infraestructura. Este año se entregarán 50.000 pupitres a las escuelas rurales, se están construyendo 2.200 aulas y se crearán 62 nuevos centros educativos; a ello se unen 130 escuelas materno-infantiles por construir, el año en curso, en el país.

*Pulso Latinoamericano (2001)*

En estos mismos países, el 1,4% del Producto Interior Bruto se destina a la Educación Primaria. De ellos, son Costa Rica (2,7) y Brasil (2,3) los que dedican una mayor asignación, en tanto que los demás fluctúan entre el 1,5% y el 1,0%. Por otro lado en este mismo grupo, en promedio, un 40% de los gastos destinados a educación se asignan a la Primaria. Costa Rica ofrece la mayor asignación a este nivel (61,3%), mientras que la menor corresponde a Colombia, que le asigna apenas el 23,6%.

Como conclusión de este ligero análisis y financieramente hablando se puede decir que, salvo en el caso de Costa Rica, la educación no es una prioridad del Gobierno para ninguno de los países estudiados. La Educación Primaria es aún un nivel educativo que trabaja con muchas limitaciones, a pesar de que no se ha logrado la escolaridad universal y la permanencia del alumno en el sistema está todavía amenazada por factores internos o externos a la escuela.

### 1.1.3. Educación para todos

En las últimas décadas ha sido muy importante el papel que han jugado los organismos internacionales en el desarrollo de la educación. Organismos como la UNESCO han marcado la pauta de las políticas nacionales por medio de las acciones que establece el Proyecto Principal de Educación para América Latina y otros de similar naturaleza. Simultáneamente, ha sido la banca multilateral de carácter internacional la que ha financiado muchos de los grandes proyectos nacionales, incluyendo algunos procesos de reforma educativa.

Pero esa acción de carácter multilateral no siempre ha sido aceptada por los países que, en muchas ocasiones, han criticado la excesiva ingerencia de estos organismos y, en otros casos, la imposición de políticas para la concesión de préstamos.

En marzo de 1990 todos los países iberoamericanos, entre un grupo de 155 del mundo, suscribieron el Marco de Acción del Programa Educación para Todos, planteado por la UNESCO y otros organismos internacionales en Jomtien (Tailandia). Este Marco de Acción fue ratificado diez años después por la Conferencia de Dakar (Senegal) en la mayor parte de sus términos, en abril de 2000 (Torres, 1999). Este programa se conoce como "Educación Básica para Todos" y no tiene que ver solamente con la cobertura, sino también con el desarrollo de conocimientos teóricos y prácticos, destrezas, valores y actitudes, a fin de poder encarar sus necesidades básicas en los siguientes aspectos:

1. La supervivencia
2. El desarrollo pleno de las propias capacidades
3. El logro de una vida y unos trabajos dignos
4. Una participación plena en el desarrollo
5. El mejoramiento de la calidad de vida
6. La toma de decisiones informadas
7. La posibilidad de continuar aprendiendo

La Conferencia de Dakar ratificó que se necesitaba aún trabajar más tiempo para que estos propósitos pudieran hacerse realidad para todos.

Simultáneamente a estos esfuerzos, desde el año 1992 en adelante y con motivo de los Quinientos Años del Descubrimiento de América, se han venido celebrando las Cumbres de los Jefes de Estado de Iberoamérica, con la finalidad principal de plantear una agenda común en la que se busquen respuestas a los problemas más representativos de los países. En esa agenda, la educación ha tenido un papel preponderante. Estados Unidos, por su parte, organizó la Cumbre de las Américas, con propósitos similares.

## CUBA

A pesar de los problemas económicos que afectan a la sociedad cubana, la educación constituye uno de los ejes centrales de su desarrollo. Esto se pone de manifiesto en los grandes esfuerzos que hace el Gobierno para atender cada una de las necesidades derivadas de la educación para todos. La educación es gratuita y obligatoria desde los círculos infantiles que se forman con niños de seis meses o más, hasta la educación preuniversitaria, después de doce años de estudio. La política educativa cubana está definida por la Constitución de la República, que entró en vigor en 1976; pero además, existe un Plan de Transformación Educativa iniciado en 1997 y que permitió la implantación de un nuevo currículo de estudios. Tanto en las estadísticas escolares como en los resultados de los procesos de evaluación que se han realizado a nivel internacional, los resultados de la educación cubana han sido siempre superiores a los del resto de los países latinoamericanos.

*E. Fabara (2000)*

#### 1.1.4. La reforma educativa

El primer antecedente relacionado con las reformas educativas de última generación llevadas a cabo en los países americanos se materializa en tres momentos de la reforma educativa española. El primero tiene lugar el 22 de abril de 1989, cuando el Ministro de Educación y Ciencia de España presenta el Libro Blanco de la Reforma Educativa y formula la propuesta inicial sobre el Diseño Curricular Base en los niveles de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Luego viene el desarrollo del Segundo Congreso Estatal de Movimiento de Renovación Pedagógica donde se manifiesta el interés del magisterio español por los cambios propuestos; y, por último, el 13 de septiembre de 1990, el Congreso aprueba la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo -LOGSE- (Ministerio de Educación y Ciencia, 1991).

Desde esas fechas hasta el momento, la reforma educativa española ha sido uno de los más grandes referentes para los intentos que se han sucedido en casi todos los países de América Latina. Muchos de los planteamientos curriculares, como la autonomía curricular, los ejes transversales para el fortalecimiento del currículo, los proyectos educativos de centro y la incorporación de las corrientes pedagógicas actuales, como el Constructivismo y la Pedagogía Conceptual, aparecen por primera vez en el mundo hispánico en la propuesta española, la cual ha tenido amplias repercusiones en la vida de los sistemas educativos del resto de los países.

#### ECUADOR

El sistema educativo en el Ecuador muestra más errores que resultados positivos. El Ministerio de Educación y Cultura, que responde de la formación de unos 3 millones de alumnos, no alcanza a estructurar un sistema educativo eficaz; por ello, tanto pedagogos, como padres, profesores y alumnos tienen la sensación de un verdadero estancamiento. La evolución del gasto público en educación en el Ecuador no es muy positiva. La Constitución estipula que el Estado debe dedicar un 30% del presupuesto a la educación, pero esto no se ha cumplido nunca y lo que se destina en este momento apenas supera el 9,2% (con un descenso constante en los últimos años). Del total que actualmente se dedica a la educación, un 95% va directamente a pagar el salario de los profesores; este salario no supera los 156 dólares en el caso de un profesional con diez años de experiencia. Según la UNESCO, el porcentaje del PIB destinado a la educación en 1998 fue del 3,1%. Pulso Latinoamericano (2001)

Con este antecedente, es necesario hacer algunas constataciones. La primera es que todos los países se encuentran en un proceso de reforma educativa, lo cual demuestra que existe un afán común de la sociedad por transformar la enseñanza. Sin embargo, hay que señalar que en países como España, Colombia, Chile o Cuba existen procesos muy consolidados, especialmente en el nivel de la educación básica general, mientras que en los demás países, como Boli-

via, Venezuela, Ecuador, Chile y Panamá, coexisten dos sistemas, el uno reformado, que se aplica en ciclos, cursos o grados inferiores y el tradicional para los ciclos o grados superiores. Por eso, en estos países se podría hablar de una etapa de transición en la que hay una dualidad, con dos sistemas: uno que avanza año tras año, otro que se elimina simultáneamente.

En las reformas educativas que se han materializado en Iberoamérica los principales esfuerzos se han centrado en mejorar la calidad para reducir la repetición y la deserción escolar, descentralizar la Educación Primaria y la Secundaria, reformar los currículos, promover cambios pedagógicos y establecer estándares que permitan medir el rendimiento escolar y los logros de las escuelas. Así, los términos que más se utilizan en los documentos oficiales de reforma educativa son: mejoramiento, calidad, eficacia, eficiencia, pertinencia, equidad, coherencia, identidad, flexibilidad, nuevas sensibilidades e innovaciones (Fabara, Ochoa y Carrizosa, 2000). Estas reformas se han identificado como una condición medular para alcanzar el desarrollo económico, político y social.

El conjunto de medidas propuestas como parte de las reformas ha generado oposición y resistencia de algunos grupos políticos importantes, como los sindicatos de profesores del sector público, los dirigentes y miembros de algunos partidos políticos y los supervisores de las escuelas y funcionarios regionales y municipales (PREAL, 2000).

La segunda constatación es que en los procesos de reforma educativa el concepto de currículo ha cambiado radicalmente: ya no se puede hablar de un currículo 100% nacional. Éste, en los momentos actuales, es una guía de orientación flexible y dinámica que se aplica de manera descentralizada, esto es, atendiendo a la distribución geográfica. Tales son los casos de España, Brasil o Argentina, en los que las autonomías o los entes

## ESPAÑA

Desde la promulgación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en 1990, la escolarización de los jóvenes y niños de edades comprendidas entre 6 y 16 años es obligatoria. En el curso 2001/2002, hay más de tres millones de alumnos matriculados en la enseñanza obligatoria, aproximadamente el 66% en centros educativos de la red pública. En cuanto a la educación postobligatoria, en Formación Profesional y Bachillerato se han superado ya los 1.200.000 alumnos, casi el 75% de los mismos en centros públicos. La educación universitaria congrega en este país a casi un millón y medio de alumnos, cifra en la que no se incluyen estudios de doctorado ni de postgrado.

El presupuesto total que se destina a la educación en España procede de fondos públicos, proporcionados por las Administraciones del Estado, Autonómicas y Locales, y de fondos privados, aportados por las familias y, en menor medida, por instituciones privadas. Así, el gasto en educación proveniente de fondos públicos representa el 78,17% del total.

*Centro de Investigación y Documentación Educativa (2002)*

regionales establecen un gran porcentaje de los contenidos curriculares, o el caso de Colombia, en el que se ha privilegiado el desarrollo de los "Proyectos Educativos Institucionales" (PEI), los cuales confieren una total autonomía a los centros educativos para plantear el currículo según sus particularidades, necesidades o posibilidades de desarrollo pedagógico. Igual proceso se vive en Venezuela con los "Proyectos Pedagógicos de Plantel" (PPP), en Chile con los "Proyectos de Mejoramiento Educativo" (PME), y en los demás países con designaciones similares.

Para evitar que los distintos centros educativos sean víctimas de una total anarquía se han establecido ciertos indicadores de logro, contenidos mínimos o competencias básicas, que son los que dan la orientación nacional a los programas de estudio o a los proyectos pedagógicos. Tales indicadores o competencias básicas se definen como: "*indicios, señales, rasgos, conjuntos de rasgos, datos o informaciones perceptibles que al ser confrontados con lo esperado se convierten en evidencias significativas de la evolución, estado y nivel que en un momento dado presenta el desarrollo humano*" (Ministerio de Educación Nacional, 1996). Estos indicadores se pueden identificar como valores, actitudes, competencias, conocimientos, sentimientos, ideales o visiones de futuro.

La autonomía institucional tiene muchas ventajas, como la posibilidad de hacer una educación fundamentada en los requerimientos sociales o culturales de la

## PERÚ

En este país, los avances han sido muy pocos y los retrocesos muchos. El mayor desafío tiene que ver con la calidad de la educación: si, en los países avanzados, la media de formación para lograr el progreso es de 12 años, en Perú el promedio de escolarización es de sólo 8 años. El presupuesto educativo cayó drásticamente en la década de los 90. Entre 1960 y 1999, el número de alumnos creció un 408% y el número de profesores un 475%, pero el incremento del gasto público apenas llegó a un 203%; o, lo que es lo mismo, muy por debajo de las necesidades. Se calcula que Perú dedica cerca de un 4% del PIB a la educación, tanto en el sector público como en el privado. La inversión por alumno está en la Primaria en 210 Usd y en Secundaria en 260 Usd. Para completar toda la educación, en Perú los alumnos llegan a emplear 17 años, mientras en Europa lo logran en 11 años de estudio.

*Pulso Latinoamericano (2001)*

comunidad, el alentar la participación de los miembros del plantel como actores destacados de sus propios aprendizajes y favorecer el aprovechamiento de los recursos del medio y la recuperación de muchos elementos de la identidad nacional. Sin embargo, en todos estos procesos cuentan mucho la actitud y la formación del maestro. Docentes poco formados o con una actitud de excesiva comodidad terminan trabajando en proyectos poco exigentes o enseñando sólo los conte-

nidos que son de su agrado, dejando de lado aprendizajes muy importantes. La autonomía institucional pasa por un proceso de gran preparación de sus actores.

La siguiente constatación es que el currículo privilegia el desarrollo de las áreas de estudio, antes que las asignaturas, con el propósito de contextualizar los aprendizajes, ya que éstos son más significativos cuando son globales, cuando integran elementos de diferentes saberes y cuando son cercanos a la vida misma.

Otra característica es que las reformas educativas orientan el currículo en dos direcciones: por un lado, el desarrollo de las áreas de estudio; por otro, el de los ejes transversales que permean todas las áreas y grados o ciclos de la enseñanza. La incorporación de estos ejes transversales, común a todas las reformas educativas, plantea la posibilidad de que los ejercicios, las lecturas, los trabajos prácticos, las tareas, los estudios e investigaciones y las demás estrategias complementarias al desarrollo curricular se orienten en esa dirección. En el aprendizaje de la lengua materna, por ejemplo, los ejercicios ortográficos y sintácticos, las lecturas y otros elementos de estos aprendizajes pueden versar sobre temas de la democracia, la paz, el medio ambiente, la familia, el patrimonio histórico o los derechos humanos. De esta forma, la enseñanza de cualquier contenido no es un aprendizaje neutro o sin sentido, sino vinculado al desarrollo de los valores humanos o relacionado con aspectos de gran importancia para la vida del sujeto (Ministerio de Educación y Ciencia, 1991).

La novedad está en que actualmente estas experiencias de aprendizaje se vinculan necesariamente con todas las áreas del currículo y evitan que el pensum de estudio se pueble de asignaturas o actividades que, siendo necesarias para la vida actual, no podrían tratarse aisladamente en el poco tiempo disponible para la organización curricular. Desde este punto de vista, muchos de los ejes transversales pueden desempeñar algunas funciones que anteriormente cumplían la enseñanza de la Geografía, la Historia y otras Ciencias Sociales. Tales son los casos de la educación para la democracia, la defensa de los derechos humanos o los ejes que se relacionan con la interculturalidad y la defensa del patrimonio cultural (Magendzo, 1996).

Es fácil advertir que el tema de los ejes transversales es una corriente común todos los países de Iberoamérica. También se puede colegir que estos ejes tienen la intención de influir sobre todo en el área afectiva o actitudinal, puesto que la mayor parte de los sistemas educativos propugna el fortalecimiento y desarrollo de los valores humanos por medio de esta estrategia. El Convenio Andrés Bello planteó para sus países miembros la adopción de los siguientes ejes transversales comunes (tabla 1.3) (Fabara, Ochoa y Carrizosa, 2000):

- ♦ Educación para la convivencia, la paz y la ciudadanía

- ◆ Interculturalidad (educación para el conocimiento y respeto de otras culturas y para la integración cultural)
- ◆ Educación sexual y para la salud
- ◆ Educación ambiental y para el uso del tiempo libre
- ◆ Educación para la equidad de género

Tabla 1.3. Desarrollo de los ejes transversales en la educación básica y media en nueve países miembros del CONVENIO ANDRÉS BELLO

País	Ejes transversales
Bolivia	Equidad de género, Interculturalidad, Educación para la democracia, Desarrollo sostenible, Educación para la salud, Educación sexual
Chile	Formación ética, Crecimiento y auto -afirmación personal, Persona y entorno, Desarrollo del pensamiento
Colombia	Formación en valores, Educación para la democracia, Educación ambiental, Deportes, Educación sexual, Uso del tiempo libre
Cuba	Educación laboral
Ecuador	Educación en valores, Interculturalidad, Educación ambiental
España	Educación moral y cívica, Educación para la paz, Educación ambiental, Educación para la salud, Educación para la igualdad de sexos, Educación del consumidor, Educación vial
Panamá	Educación y sociedad, Dimensión socio-afectiva, Teoría y práctica
Perú	Ética y cultura de paz, Seguridad ciudadana, Conciencia ambiental y calidad de vida, Conciencia tributaria, Identidad y relaciones de género, Trabajo y producción
Venezuela	Lenguaje, Desarrollo del pensamiento, Valores, Trabajo, Ambiente, Identidad Nacional

Fuente: Fabara, Ochoa y Carrizosa (2000).

Uno de los aspectos que causa de mayor preocupación es el relacionado con la posibilidad de llevar a la práctica estos principios; esto es, que puedan llegar al aula de clase y, en consecuencia, a los niños. La primera complicación que surge es la falta de personal capacitado en estas áreas que pueda constituirse en elemento multiplicador del proceso; se encuentran, luego, la falta de literatura especializada en el tema y la falta de responsabilidad específica para el desarrollo de estas estrategias.

El proceso descentralizador, o de desarrollo de las autonomías, no se ha dado solamente en el campo curricular; también ha acontecido en los ámbitos administrativo, financiero y de personal. De modo que, actualmente, en muchos países las regiones o los municipios tienen la suficiente capacidad para administrar el sistema educativo de su jurisdicción. Sin embargo, a juicio de muchos especialistas, estos procesos no siempre favorecen la equidad, puesto que municipios o regiones ricas terminan ofreciendo educación de buena calidad y las

regiones pobres continúan ofertando iguales condiciones de precariedad.

También hay que mencionar que las reformas educativas han privilegiado el desarrollo de sistemas externos de evaluación, los cuales se han propuesto como mecanismos para conocer la calidad de los procesos educativos, establecer estándares e indicadores de carácter nacional y promover la rendición de cuentas. Esto ha servido, además, para asignar recursos o entregar estímulos de acuerdo con los resultados alcanzados.

Finalmente, se deben subrayar los esfuerzos realizados por muchos países para dotar a los establecimientos educativos de los materiales necesarios para la enseñanza, en especial textos escolares, así como la incorporación de la tecnología informática a la educación. En algunas regiones desarrolladas de Iberoamérica se pretende disponer de una computadora por alumno para asegurar una enseñanza de mejor calidad.

#### 1.1.5. Las innovaciones educativas

Conjuntamente con los esfuerzos de reforma educativa los sistemas han privilegiado el desarrollo de innovaciones educativas; en unos casos a gran escala, en otros en pequeñas circunscripciones geográficas o en grupos de establecimientos. Algunas de estas innovaciones han sido auspiciadas desde los organismos internacionales o desde la banca multilateral y, otras, por los gobiernos nacionales o locales, universidades, entidades no gubernamentales o asociaciones de docentes.

Tal es el caso del Programa Escuela Nueva de Colombia, que se ha extendido a varios países latinoamericanos y de otros continentes; este Programa, que se lleva a cabo en las escuelas rurales multigrado, promueve el desarrollo del autoaprendizaje mediante el uso de guías por parte de los alumnos, según su

## VENEZUELA

En 1991 tuvo una matrícula de 5.600.000 alumnos en todos los niveles del sistema, los cuales representaban un 28% de la población nacional. Más de cuatro millones de niños (el 94,6 de la población en edad escolar) asistían a centros de educación básica. En la educación media diversificada, en ese mismo año, se matricularon 281.419 alumnos, que en este caso eran el 42% de la población en esa edad. El dato más preocupante de la educación venezolana es el de la repetición escolar, que en el mencionado año afectó a 855.594 estudiantes. En la década de los 90, Venezuela destinó el 4,1% del PIB como gasto público dedicado a educación. Actualmente se lleva a cabo una reforma educativa que plantea la descentralización escolar, la adopción de los Proyectos Pedagógicos de Planteles (PPE), la consideración del papel central que tiene el magisterio en los cambios educativos y el desarrollo de un nuevo currículo que fortalezca el desarrollo del pensamiento y los valores.

*E. Fabara y M. Sardi (1999)*

ritmo individual de trabajo, el desarrollo de un gobierno escolar, la creación de círculos de estudio entre los profesores, la puesta en marcha de un manual de convivencia estudiantil y la participación de los padres de familia y las agencias locales en la vida de la escuela.

Otra innovación muy significativa en América Latina ha sido el movimiento Fe y Alegría, que nació en Venezuela en la década de los 70 y propugna la participación de los padres de familia en los procesos de gestión escolar, el mejoramiento de la calidad de las escuelas de los sectores marginales y el apoyo del Estado en la construcción de la infraestructura escolar.

También ha sido de gran repercusión el Programa de las Novecientas Escuelas de Chile que, utilizando el criterio de discriminación positiva, ha fortalecido las escuelas de más bajo rendimiento y las que se encontraban en los sectores de mayor vulnerabilidad social. Este Programa propugna la capacitación docente y la dotación de materiales educativos para alcanzar mayores niveles de rendimiento y para lograr una mejor equidad en el proceso educativo.

También en Chile se lleva a cabo el Programa Enlaces, de cobertura nacional, tanto para la Educación Primaria como la Secundaria. Su objetivo es integrar la informática educativa en la cultura escolar por medio de la capacitación de doc-

centes, el suministro de software educativo y de computadores con conexión a las redes para la comunicación entre centros educativos y el acceso a la información que genera el nodo central. El Programa, auspiciado por el Ministerio de Educación de Chile, tiene como centro de operaciones la Universidad de la Frontera en Valdivia (Ministerio de Educación, 1998).

## URUGUAY

Los años 90 se caracterizaron en Uruguay por un proceso de reformas educativas intensas; pero los resultados, como en otros países de América Latina, son muy pobres. Valga este botón de muestra: un 61% de los alumnos de Secundaria no termina sus clases y, por lo tanto, no obtiene titulación; además, uno de cada diez jóvenes entre los 12 y los 27 años ni estudia ni trabaja. A pesar de todo ello, los esfuerzos por mejorar los resultados son constantes. Un pilar de la reforma educativa uruguaya ha sido la extensión de la jornada escolar, que ha pasado de 648 horas anuales a 810 (1.170 horas si se considera la recuperación). En Uruguay, tanto el gasto público como la inversión por alumno son de los mejores de la Región: en Secundaria la inversión por alumno es de 933 Usd y el gasto en educación como porcentaje del Pib es del 2,6%. Con todo ello, parece que los esfuerzos van bien encaminados: aprendizaje del inglés, mayor dotación de bibliotecas, acceso a la informática y conexión a Internet.

*Pulso Latinoamericano (2001)*

Asimismo, en Ecuador han funcionado varios programas destinados a fortalecer las redes escolares considerando criterios de nuclearización educativa

Sin embargo, fue en los años 30 cuando se le dio un importante impulso a la investigación en la Región. Así, tanto en España como en Colombia, México, Brasil y Argentina los desafíos del sistema educativo impulsan a un desarrollo en este campo. En 1934 se publica por primera vez el *Handbook of Latin American Studies*, volumen que se considera clásico para el estudio del devenir de la investigación en la Región (Egginton y Koppel, 1983). En esos momentos el interés prioritario se centraba en los métodos didácticos y su relación con la psicología era patente.

Los años 60 y comienzos de los 70 pueden considerarse como una época dorada en cuanto al interés que la investigación educativa despierta en la Región; aunque, como dice Schiefelbein (1990), era aún poca la demanda del sector público y escasos los recursos con los que se contaba. Sea como fuere, la investigación en esta época está muy ligada al nacimiento de la planificación educativa, considerada como el instrumento privilegiado para lograr un sistema educativo más eficiente, que permita a todos el acceso a la educación y, por este camino, llegar a ser ciudadanos productivos. Los temas típicos de esta etapa son, según Juan E. García-Huidobro, (1990), acceso y permanencia en la escuela, disponibilidad y formación de docentes, planificación de recursos humanos y financiación de la educación, predominando un empirismo acrítico con poca profundidad interpretativa. También en esta época se crean en los ministerios instituciones de planificación y de investigación educativa.

Como en el resto del mundo, la investigación educativa en Iberoamérica en la década de los 70 se caracteriza por una visión más pesimista de la educación y de la investigación educativa. El optimismo basado en la creencia de que la educación puede generar un cambio social y que los resultados de la investigación pueden ayudar en esa tarea predominante en los años anteriores, se convierte en pesimismo, dando pie a una etapa especialmente conflictiva. De esta forma, como defiende Germán Rama (1987) la educación dejó de ser un agente de cambio para convertirse en un instrumento para la reproducción ideológica y social del sistema imperante. La investigación educativa, como correa transmisora de la visión de la educación, se preocupó en gran medida por denunciar muchos de los desajustes que se producían en los sistemas educativos. García-Huidobro (1990) considera que, en esta situación difícil, la investigación en educación muestra ganancias y pérdidas: se gana en profundidad, al considerar la educación desde una visión estructural de la problemática del desarrollo y entrelazada con los procesos económicos y políticos y se gana en amplitud al entender la educación como un fenómeno social que exceda a la escuela. Las pérdidas se refieren a la persistencia de una visión esquemática y fuertemente

ideologizada de la realidad, y una cierta tendencia al inmovilismo y el pesimismo. En esta época se crean distintos centros de investigación independientes, se multiplican las reuniones regionales y la creación de redes de intercambio (Schiefelbein, 1982).

Esta época revuelta trajo consigo una visión mucho más amplia de la investigación y una gran posibilidad de elección metodológica. Así, se produjo un incremento considerable de la investigación de carácter de carácter cualitativo, se pudo la mirada en el estudio de los procesos más que en los productos, se recuperó la dimensión histórica de la situación estudiada, se inició una reflexión crítica de las interrelaciones, experiencias, pensamientos, creencias y prácticas cotidianas de los sujetos y se rescató la percepción y la visión de los actores educativos como protagonistas de su propia acción (Abraham y Rojas, 1997).

Desde un punto institucional y respecto a los años 80, García-Huidobro (1990) señala algunas interesantes ideas: crece el número de investigaciones realizadas, con lo que el rol de investigador ha ido concretando su definición y ganando en credibilidad; se multiplica el número de revistas tanto nacionales como internacionales y surgen algunas de temáticas especializadas; crece el número de encuentros de investigación; aumenta el número de redes de investigadores y muchos países comienzan a hacer buenos trabajos. Sin embargo, destaca que la capacidad de investigación, aunque ha crecido, sigue siendo extremadamente vulnerable, a la vez que notablemente sensible a la situación económica del país respectivo.

La década de los 90 se caracteriza por la complejidad que ha adquirido la investigación educativa. Ya no puede hablarse de preeminencia de determinados modelos o enfoques, aunque la dicotomía cualitativo-cuantitativo se da con gran preeminencia. Schiefelbein *et al.* (1995) han destacado la existencia de unos temas prioritarios que surgen en estos años, entre los que están: la búsqueda de consenso en la definición de políticas, innovaciones para renovar los procesos pedagógicos y búsqueda de nuevas estrategias de formación docente; avances en cobertura, calidad y equidad; e incremento de la investigación e información para la toma de decisiones políticas.

Igualmente, esta década ha sido particularmente prolifera en la realización de investigaciones que han permitido un mejor conocimiento de los fenómenos sociales, culturales, políticos o pedagógicos que afectan a los procesos educativos de mayor significado. Se han multiplicado las publicaciones periódicas y se han efectuado múltiples eventos (nacionales e internacionales) relacionados con esta materia. De entre las razones de esta eclosión de estudios y de interés por la investigación educativa, se pueden mencionar a las siguientes:

- a) El creciente reconocimiento que le han asignado los conglomerados humanos, los gobiernos, los organismos internacionales, los dirigentes educativos y los docentes en general, al papel cada vez más determinante que juega la educación en la vida de la sociedad posmoderna.
- b) La existencia de problemas cada vez más agudos en los campos de la Pedagogía, la Psicología, la Sociología, la Economía y todas las demás ciencias que contribuyen al desarrollo de la educación. Sus conflictos son muy difíciles de resolver de manera empírica, por lo que se hace necesario acudir a estrategias de indagación para buscar alternativas de solución válidas y confiables.
- c) La incorporación de la investigación educativa como una de las políticas nacionales propuesta por los planes de desarrollo en los distintos países para lograr un mejor conocimiento de las realidades nacionales, a fin de validar las propuestas o los procesos educativos en marcha.
- d) La creación y el funcionamiento de centros de investigación adscritos a entidades universitarias, organismos públicos o privados, y la organización de carreras de postgrado, en los cuales se privilegia el trabajo investigativo como una de las bases fundamentales del desarrollo académico de las instituciones educativas.
- e) La organización de concursos nacionales, premios, congresos, seminarios y otros eventos académicos, en todos los cuales se estimula la elaboración y presentación de investigaciones en el campo de la educación.
- f) Los incentivos que otorgan algunos organismos internacionales, gubernamentales y no gubernamentales al proponer y/o financiar periódicamente la realización de investigaciones sobre temas relacionados con los proyectos o programas que éstas llevan a cabo<sup>4</sup>.

La incorporación de tecnologías informáticas al trabajo investigativo ha permitido que se obtengan datos e informaciones estadísticas más certeras, más confiables y de mejor calidad, lo que repercute positivamente en el desarrollo de los estudios. Internet, las publicaciones y contactos virtuales y, en general, el desarrollo de la sociedad del conocimiento, están generando una nueva cultura de investigación con enormes repercusiones en el desarrollo del sistema.

---

4 Uno de los ejemplos más recientes es la convocatoria de un concurso de propuestas de investigación por parte del Fondo de Investigaciones Educativas (PREAL-GDN). La finalidad de esta iniciativa es apoyar un máximo de 10 investigaciones de un año de duración realizadas sobre el siguiente tema: *¿Cómo se usa y qué impacto tiene la información empírica en el mejoramiento de los sistemas educativos en América Latina?*

### 1.2.2. Educación e investigación educativa: una relación en cambio permanente

Con frecuencia es escasa la importancia otorgada a la investigación educativa, tanto a la hora de legislar como al establecer prioridades de acción en las agendas nacionales (Miron y Sorensen, 1991). En Latinoamérica, la situación general de reforma que viven hoy los distintos sistemas educativos (ver 1.1.4, en este mismo capítulo), con nuevos planes de educación que modifican la realidad escolar cada poco tiempo, genera una serie de interrogantes sobre las nuevas relaciones que se establecen entre educación, pedagogía e investigación, entre lo que se legisla, lo que se hace en las aulas y lo que los investigadores encuentran en sus trabajos. E incluso puede llegar a dificultar la planificación de estrategias a medio y largo plazo.

Efectivamente, como recogen Abraham y Rojas (1997: 29), "*las tendencias de la investigación en la última década muestran la preocupación existente por estrechar lazos entre los resultados de la investigación y las políticas educativas*". No obstante, es necesario dar un paso más allá, vinculando también esos resultados con las prácticas de aula; y se aboga por esta unión desde hace ya algunas décadas. El cúmulo de conocimientos que la investigación genera (ya sea sobre didácticas general o específica, organización escolar, clima, gestión, etc.) ha de revertir en el trabajo pedagógico del aula y organizativo de la propia escuela. ¿De qué sirve si no?

Sin embargo, a pesar de parecer afirmaciones de perogrullo, no son fáciles de llevar a la práctica. Iberoamérica no es una única realidad, sino muchas diferentes englobadas bajo un mismo término, numerosos países de dos continentes con algunas características comunes pero también numerosas heterogeneidades: en lo referente a idiomas (español, portugués y distintas lenguas indígenas), etnias, trasfondo histórico, regímenes de gobierno... Y, cómo no, en el desarrollo que la investigación educativa ha seguido en cada uno de los países, dispar cuando menos. Así, mientras en algunos como España, México, Brasil, Argentina o Chile ha tenido una amplia tradición y ha sido parte de los procesos de desarrollo y fortalecimiento de los sistemas educativos, así como también de las acciones de algunos centros docentes, en especial de las universidades de reconocido prestigio, en la mayor parte de los países la investigación educativa es un actividad de reciente data y ha influido muy poco, hasta la fecha, en la adopción de políticas educativas o en la vida académica de las universidades que tienen como preocupación la formación de los docentes.

En tal situación, los responsables de las políticas se encuentran con la necesidad de priorizar estrategias en las líneas de transformación e investigación, asumiendo la realización de nuevos trabajos y apoyando su difusión. Para ello,

es importante no olvidar las contradicciones que la sociedad genera a la hora de definir prioridades para la investigación, de concretar qué es importante investigar: la visión de desarrollo y cambios sociales de la que se parta determinará el estilo de educación deseable, y con ello una agenda específica de prioridades de investigación (Latapí, 1990). Y, puesto que los puntos de vista son diferentes, la labor de la investigación (y, por supuesto, del investigador) es descubrir soluciones comunes para mejorar la educación sin dejarse superar por las discrepancias.

Aún así, se han alzado algunas voces insistiendo en la incomunicación existente y proponiendo acercar la investigación educativa a los encargados de tomar decisiones (Latapí, 1981; Myers, 1981). La idea sería que éstos conozcan los resultados de aquélla, que participen en el diseño y seguimiento de los proyectos, que tomen medidas para aumentar su relevancia e impacto.

En esa misma línea, se enfatiza la participación de maestros y educadores en la investigación como medio para cambiar sus actitudes y mejorar su práctica (Vielle, 1979). Además, desde el punto de vista institucional resulta clave "abrir" la educación a la sociedad, responder a sus requerimientos en un momento en el que la urgencia de las demandas para el cambio educativo no es precisamente poca. Y, si bien es cierto que son muchas las tareas pendientes, no lo es menos que se requieren cambios en la concepción, gestión y evaluación de la educación, puesto que el actual proceso de cambio educativo que sufre América Latina genera demandas muy específicas en los investigadores; y "*obliga a pensar en las formas de institucionalización del vínculo entre investigación, gestión y acción educativa*" (Tedesco, 1993: 23). O, en palabras de José Rivero (Rivero, 1994: 95),

"La necesidad del cambio educativo supone que el Estado asuma una nueva actitud respecto a la investigación educativa y que ésta acompañe las iniciativas nacionales y gubernamentales (...) pensándose en el largo plazo. La investigación en América Latina está en condiciones de hacer aportes cada vez más importantes a la solución de los principales problemas regionales y deviene en condición necesaria para posibilitar el tránsito acertado y confiable que pueda dar respuestas a las actuales demandas de mejor calidad y equidad de ciudadanía e identidad cultural y de transformación productiva".

### 1.2.3. Temáticas prioritarias de estudio

Aún teniendo en cuenta todo lo anterior, los datos existentes resultan interesantes. Por ejemplo: las publicaciones realizadas en Argentina y México en revistas científicas internacionales entre 1992 y 1995 son, en cada uno de los casos, más del doble de las realizadas por Corea. Sin embargo, es sólo la mitad

de lo que se produjo en Brasil, y apenas el 1% de lo que apareció en Estados Unidos. Visto lo cual, en conjunto no podría afirmarse que la importancia de la investigación educativa desarrollada en la Región haya sido escasa. De hecho, ya en 1990 Schiefelbein (1990) destaca el desarrollo de la capacidad investigativa en educación de países como Brasil, Colombia, Chile, México y Venezuela, que disponen de recursos para la investigación, realizan convocatorias y conceden subvenciones. Igualmente, aumenta progresivamente la importancia concedida por organizaciones de financiación y cooperación internacionales a la creación de fondos para investigación educativa.

Las temáticas de estudio preeminentes, en la actualidad, son las siguientes:

- a) Políticas educativas y análisis de los sistemas de educación
- b) Planes y programas de estudio y contenidos de la enseñanza
- c) Métodos de enseñanza y estrategias pedagógicas
- d) Problemas de evaluación y rendimiento escolar
- e) Educación intercultural, lenguas vernáculas y problemas de bilingüismo
- f) Formación docente, capacitación y ejercicio de la docencia
- g) Educación técnica, formación profesional y empleo
- h) Educación especial, integración escolar y educación de excepcionales
- i) Problemas de aprendizaje, psicología y adaptación escolar
- j) Costos y financiamiento de la educación, presupuestos escolares
- k) Gestión educativa, descentralización y autonomía escolar
- l) Oportunidades educativas, discriminación y problemas de género
- m) Enseñanza de nuevas temáticas: educación ambiental, educación vial, ciudadanía, democracia, desarrollo de valores
- n) Educación Superior, acreditación universitaria

Esto implica que prácticamente todas las áreas de trabajo de la educación y de la pedagogía estando sujetas a procesos de investigación científica. Tal situación es de vital importancia para su desarrollo, ya que la información disponible permite un mejor conocimiento de los procesos y la búsqueda de soluciones o de alternativas para atender los problemas detectados.

Sin embargo, no todas las temáticas han recibido igual atención. Así, por ejemplo, el análisis realizado por Abraham y Rojas (1997) revela que, entre 1985 y 1996, un escaso 10% de los trabajos recogidos en la base de datos de REDUC

correspondía a investigaciones. Y, a pesar de identificar alrededor de 52 temas diferentes, bastan cuatro de ellos para aglutinar algo más de la cuarta parte de esos trabajos; son, por este orden, las investigaciones relacionadas con docentes, distintas disciplinas de estudios (Ciencias Naturales, Matemáticas, Español, etc.), diagnósticos y otros estudios generales del sistema educativo y las investigaciones acerca de innovaciones.

Antes de la década de los 90 y aún en esta última, se observan variaciones en las temáticas de estudio, con un interés creciente en lo que se refiere a las relaciones que la educación establece tanto con la sociedad en la que se inserta como con los docentes (más del 40% de las realizadas en la Región, según Velloso, 1991). También en estos años recientes son las investigaciones cuantitativas las que han dominado el panorama iberoamericano; en especial, las investigaciones experimentales han sido utilizadas por las universidades para los trabajos de indagación que realizan los estudiantes en muchos países de la Región como requisito previo a la obtención de un grado universitario. Se han usado para validar materiales educativos, para probar la bondad de los métodos de enseñanza y para determinar los efectos de ciertas variables en el rendimiento escolar. Con estas investigaciones experimentales se trata de asegurar la confiabilidad y validez de los datos y de las informaciones obtenidas. Estos trabajos, según Guillermo Briones (2000), cumplen con las siguientes funciones:

1. Establecer el efecto de una variable independiente sobre otra variable dependiente.
2. Determinar los efectos de dos o más modalidades o categorías de una misma variable independiente sobre otra dependiente.
3. Establecer el efecto conjunto de dos o más variables independientes sobre otra variable dependiente.

Las investigaciones universitarias, a las que nos hemos referido, toman preferentemente datos primarios, es decir, recogidos directamente por el investigador. En cambio, las investigaciones que realizan las instituciones estatales o no gubernamentales utilizan, de manera frecuente, la información ya recogida y procesada por las oficinas de estadística de los Ministerios de Educación y de otras entidades que suministran información censal. Es decir, en la mayoría de los casos, trabajan con datos secundarios (aunque no sólo).

Por otro lado, en relación con la necesidad de desarrollar nuevas investigaciones educativas en América Latina, Rivera realizó en 1997 un trabajo en el que analizaba las necesidades en educación e investigación de distintos países de la Región. En él propone tres temas prioritarios a estudiar en la zona: estudios sobre el concepto de calidad de la educación que se ofrece, investigaciones

sobre factores de reducción de la deserción y el fracaso en la escuela primaria y trabajos para acompañar procesos de alfabetización y post-alfabetización en relación con el mundo del trabajo y los proyectos de desarrollo (Rivera, 1997). Tras esta visión general se centra en los casos de Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Uruguay y Paraguay, haciendo recomendaciones especiales para apoyar la labor investigadora en cada uno de los países. El autor defiende la siguiente idea:

*"...si el apoyo a la actividad investigativa llega a insertarse con la acción de mejoramiento de la educación que realizan los países y la subregión como tal, la investigación contribuirá de manera muy directa a la solución de los problemas urgentes que hoy experimentan en el campo educativo."* (Rivera, 1997: Introducción).

Y, por ejemplo, en el caso concreto de Costa Rica, propone: a) la elaboración de un macro-proyecto de apoyo a la investigación educativa (centrada en la definición de una política nacional al respecto, la formación de formadores y el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje); b) sistematizar los resultados de la investigación educativa; c) fortalecer la coordinación entre investigadores; d) fortalecer la acción del Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense –IIMEC–; y e) apoyar el Programa de Formación de Investigadores. Es decir, un plan de acción global.

En otro orden de cosas, destacar que en los últimos años ha surgido una corriente que ha perfeccionado el quehacer de la investigación experimental. Los denominados Modelos Multinivel permiten establecer el efecto de una o más variables independientes sobre otras variables dependientes que se presentan a diferentes niveles, generalmente: macro, meso y micro. Por ejemplo, el efecto que tiene una política educativa en el nivel nacional, regional e institucional.

Particularmente en la década de los años 90 y hasta el momento, las investigaciones cualitativas han tenido una amplia aceptación entre los estudiosos iberoamericanos. En ellas se utiliza la información proveniente de entrevistas, observaciones, documentos, vídeos, seminarios y otros eventos en los que es posible recoger información. Estos trabajos intentan interpretar, explicar o estudiar situaciones educativas concretas.

Entre las investigaciones cualitativas, las de mayor aceptación son la investigación etnográfica y la investigación-acción-participativa. La primera pretende captar la cultura de un grupo de personas y se interesa por sus valores, creencias, motivaciones, anhelos y formas de interacción social: el investigador recoge esta información desde dentro del grupo y trata de interpretar y comprender los

significados que éste atribuye a las cosas, relaciones o situaciones que viven. Por su parte, la investigación-acción-participativa parte de un diagnóstico del problema que hace el propio grupo que vive esa situación, para buscar las causas del mismo, y espera encontrar las soluciones y aplicar las medidas que se cree ayudarán a resolver los problemas. Esta acción participativa permite que, por medio de actividades de trabajo grupal e interacciones entre los miembros de la institución, se investigue e intervenga en la solución de problemas.

### 1.3. ALGUNAS IDEAS CONCLUSIVAS

Se puede obtener una serie de deducciones muy interesantes sobre el panorama descrito y se puede también efectuar una serie de recomendaciones sobre lo que se debería hacer. Pero ese no es el propósito de este trabajo. La intención fundamental es poner en la mesa de discusión los problemas más representativos para que cada sistema educativo tome las decisiones que crea convenientes.

De esta manera, se ha visto que todos los sistemas demuestran una gran preocupación por el tema evaluativo, al punto que se han creado las instituciones nacionales encargadas de efectuar la evaluación de la calidad de la educación. Este hecho es representativo, porque a partir de los resultados de tales trabajos se han originado distintos estudios e investigaciones sobre los aspectos que influyen en el rendimiento escolar.

Un segundo elemento que se ha revelado es que los investigadores iberoamericanos están preocupados por conocer el nivel de influencia que tienen ciertos determinantes del rendimiento escolar: no hay un acuerdo entre el nivel de incidencia de los aspectos sociales y económicos y el papel de los elementos pedagógicos que permiten el desarrollo de un sistema escolar. Aunque en los estratos más deprimidos hay mayores evidencias sobre el papel que juega la pobreza en los fenómenos de exclusión y fracaso escolar.

En materia de investigación educativa, la década pasada ha sido particularmente interesante, por el incremento del número de trabajos; el crecimiento de la comunidad de investigadores; la creación de carreras universitarias relativas a esta materia, la publicación de investigaciones y revistas o publicaciones periódicas sobre el tema; la organización de eventos, concursos y premios sobre aspectos investigativos; y, en definitiva, el valor que le asignan los sistemas a este ámbito para la solución de los problemas del quehacer educativo.

De esta forma, tras esta ambiciosa e inconclusa revisión, podemos atrevernos a lanzar al aire dos ideas básicas:

1. Los sistemas educativos iberoamericanos exigen ahora, más que nunca, un esfuerzo de todos para incrementar significativamente sus niveles de calidad y de equidad.
2. La investigación educativa en la Región ha alcanzado el grado de madurez suficiente como para aportar informaciones, obtenidas científicamente a partir del análisis de la realidad iberoamericana, que contribuyan a ese necesario incremento de la calidad y la equidad de la educación.

Queda, simplemente, pasar del dicho al hecho.

## Referencias Bibliográficas

Abraham, M. y Rojas, A. (1997). La investigación educativa en Iberoamérica. *Revista de Educación*, 312, pp. 21-42.

Briones, G. (2000). *La investigación social y educativa*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Centro de Investigación y Documentación Educativa (2002). *El sistema educativo español 2002*. Madrid: MECED.

Ducoing, P. (1990). *La Pedagogía en la Universidad de México 1881-1954*. México: CESU/UNAM.

Egginton, E. y Koppel, S. (1983). Tendencias de la investigación educativa en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(3), pp. 117-147.

Fabara, E. (1996). *Situación de los sistemas educativos en América Latina*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Fabara, E., Ochoa, M. y Carrizosa, J. (2000). *Hacia la integración educativa*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Fabara, E. y Sardi, M. (1999) *Situación de los sistemas educativos de Colombia y Venezuela*. Bogotá: Convenio Andrés Bello-Tercer Mundo Editores.

García-Huidobro, J.E. (1990). Investigación educacional en América Latina: algunas reflexiones sobre su desarrollo y sus marcos conceptuales. En J.E. García-Huidobro y Luis Zúñiga (Eds.), *¿Qué pueden esperar los jóvenes de la educación?* (pp. 39-78). Santiago de Chile: CIDE.

Latapí, P. (1981). Acerca de la eficacia de la investigación educativa. *Perspectivas*, X(3), pp. 329-336.

Latapí, P. (1990). La investigación educativa en América Latina: algunos retos. *Perspectivas*, 73, pp. 53-59.

Londoño, J.L. (1995). *Pobreza, desigualdad, política social y democracia*. Washington: Banco Mundial.

Magendzo, A. (1996). *Currículo, educación para la democracia en la modernidad*. Bogotá: Instituto para el desarrollo de la democracia Luis Carlos Galán.

Mendes Catani, A. (2000). *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte.

Ministerio de Educación (1998). *Red educacional Enlaces*. Santiago (CD): Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación Nacional (1996). *Los Indicadores de logros curriculares para la Educación Formal*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación y Ciencia (1991). *Informe síntesis*. Madrid.

Miron, G. y Sorensen, K. (1991). *Strengthening educational research in developing countries*. París: UNESCO/IE.

Myers, R.G. (1981). *Uniendo los mundos de la investigación educativa*. Ottawa: International Development Research Center.

PREAL (2000). *La paradoja de la reforma educacional*. Santiago de Chile: PREAL.

Pulso Latinoamericano (2001). *Educación del norte, educación del sur*. Grupo de Diarios de América.

Pulso Latinoamericano (2001). *La deuda educativa*. Grupo de Diarios de América.

Rama, G.W. (Coord). (1987). *Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: Kapelusz.

Rivera, J. (1997). *Investigación de la educación en algunos países de América Latina*. Montevideo: Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo.

Rivero, J. (1994). Investigación educativa en América Latina: la agenda pendiente. Políticas y estrategias prioritarias, actores, temas. *Boletín del Proyecto Principal de Educación de América Latina y el Caribe*, 34, pp. 83-98.

Rodríguez, H. (1995). *La dictadura de la miseria*. Diario El Espectador. Bogotá, Colombia.

Schiefelbein, E. (1982). *Redes de investigación educativa en América Latina*. Ottawa: IDRC.

Schiefelbein, E. (1990). La investigación educativa en América Latina: de la fase artesanal a la fase industrial. *Perspectivas*, XX(1), pp. 53-59.

Schiefelbein, E., Corvalán, A.M., Peruzzi, S., Heikkinen, S. y Hausmann, I. (1995). Calidad de la educación, desarrollo, equidad y pobreza en la región, 1980-1994. *Boletín del Proyecto Principal de Educación de América Latina y el Caribe*, 38, pp. 3-51.

Schiefelbein, P. (1990). *Elementos para reflexionar sobre la calidad de la educación en América Latina*. Informe de investigación n° 86. París: IIEP.

Tedesco, J.C. (1993). Nuevas estrategias de cambio educativo en América Latina. En UNESCO/IDRC, *Necesidades básicas de aprendizaje. Estrategias de acción* (pp. 13-36). Santiago de Chile: UNESCO/IDRC.

Torres, R.M. (1999). *Educación para todos*. Borrador para la discusión. Buenos Aires.

UNESCO (1999). *World cultural report*. Paris: UNESCO.

UNICEF (1998). *Oportunidades perdidas. Cuando la escuela no cumple su misión*. París: ETP.

Velloso, J. (1991). Educational research in Latin America: notes on trends, challenges and needs. En G. Miron y K. Sorensen (Eds), *Strengthening educational research in developing countries* (pp. 141-184). Paris: UNESCO/IIE.

Vielle, J.P. (1979). *La capacidad y el impacto de la investigación educativa*. Documento inédito. México D.F: CONACYT y Reuniones de Información Educativa.

## I.2. El movimiento de investigación de Eficacia Escolar

F. Javier Murillo Torrecilla<sup>1</sup>

Uno de los temas de carácter educativo que tradicionalmente han preocupado a políticos, directivos, docentes e investigadores de todo el mundo es conocer por qué unos centros docentes tienen éxito en alcanzar sus objetivos mientras otros, situados en contextos análogos, fracasan en esa tarea. El planteamiento que subyace a esta inquietud es que, conociendo las causas, se podrá modificar la realidad y conseguir elevar los niveles de calidad educativa.

Sin embargo, no será hasta la segunda mitad de los años 60 cuando se inicie una sólida y sistemática línea de investigación que tiene como objetivo el conocimiento de los factores escolares asociados al logro educativo. Desde entonces se han realizado miles de investigaciones en todo el mundo; y, sin temor a exagerar, se puede afirmar que el movimiento que las agrupa, la Eficacia Escolar, ha llegado a convertirse en la línea de investigación pedagógica que está aportando la mejor información para optimizar los niveles de calidad y equidad educativas.

En este capítulo se pretende esbozar brevemente las características de este movimiento de investigación: sus fundamentos, su historia y algunas de sus aportaciones más importantes. La información aportada en esta panorámica servirá de contexto que permitirá, sin duda, comprender mejor las aportaciones que se han hecho desde los países de Iberoamérica.

### 2.1. OBJETIVOS Y FUNDAMENTOS DEL MOVIMIENTO DE INVESTIGACIÓN DE EFICACIA ESCOLAR

Dos son los grandes temas que han preocupado a los investigadores de eficacia escolar y que definen este movimiento. Por un lado, la cuestión de cuánto influye la escuela sobre el rendimiento de los alumnos y, por otro, qué es lo que genera esas diferencias entre escuelas.

---

<sup>1</sup> Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España.

El primer elemento es lo que técnicamente se denomina “*estimación de la magnitud de los efectos escolares*”, entendidos éstos como la capacidad de los centros para influir en el rendimiento académico de sus alumnos, medida mediante el porcentaje de la varianza de este rendimiento explicado por el centro docente. Como es bien sabido, el Informe Coleman (1966) concluyó que el efecto escolar era no significativo (estadísticamente igual a cero), lo que significa que la escuela no incide en los resultados de sus alumnos. De ahí que el interés primero de toda investigación posterior sea confirmar la falsedad de tal información calculando la magnitud de dichos efectos.

En los últimos años, además de la estimación de los efectos escolares, se está prestando especial atención al análisis de las propiedades científicas de estos efectos. Así, se ha comenzado a analizar cuestiones tales como su consistencia entre diversas medidas de rendimiento, su estabilidad en el tiempo, su eficacia diferencial (si los efectos son diferentes para distintos grupos de alumnos) y su perdurabilidad en el tiempo.

El segundo gran tema de estudio que define las investigaciones encuadradas en el movimiento de Eficacia Escolar es la determinación de los factores escolares, de aula y de contexto que hacen que una escuela sea eficaz. La preocupación inicial de los investigadores era determinar los factores de escuela pero, posteriormente, se percataron de la trascendencia de los factores de aula y, por último, se han considerado los factores contextuales. Desde esa perspectiva, el profesor Bert Creemers llegó a sugerir un cambio de nombre para el movimiento de investigación, proponiendo el término de *eficacia educativa* como más adecuado (Creemers, 1994). Sin embargo, esta idea no llegó a cuajar e internacionalmente se sigue hablando de Eficacia Escolar, por lo que habrá que seguir trabajando con este término.

El planteamiento anterior queda difuso si no se aborda la definición de lo que es una escuela eficaz. Así, en la actualidad entendemos como tal *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*. Esta conceptualización resulta especialmente interesante, dado que recoge tres planteamientos clave en las investigaciones encuadradas en este movimiento:

1. *El principio de equidad*. Una escuela será eficaz si (y sólo si) favorece el desarrollo de todos y cada uno de sus alumnos. De esta manera, eficacia y equidad no sólo no son términos contrapuestos sino mutuamente necesarios.
2. *La idea de valor añadido*. No tiene sentido alguno hablar de rendimiento de un centro si no se consideran los elementos del contexto en el que se

desarrolla. Concretamente, para que en la actualidad un centro sea considerado eficaz es necesario tener en cuenta tanto el rendimiento de los alumnos como la situación socio-económica y cultural de sus familias.

3. *Se preocupa por el desarrollo integral del alumno.* Una escuela no es eficaz si sus alumnos obtienen buenos resultados en pruebas de Lengua o Matemáticas pero no se preocupa de su formación en valores, bienestar o satisfacción. Una escuela será eficaz si desarrolla toda la personalidad de cada uno de sus alumnos.

Con todo ello podemos afirmar que el movimiento de investigación sobre Eficacia Escolar está conformado por los estudios empíricos que tienen por objeto:

1. La estimación de la magnitud de los efectos escolares y el análisis de sus propiedades científicas, y/o
2. 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.

## 2.2. ALGUNOS APUNTES HISTÓRICOS DEL MOVIMIENTO DE INVESTIGACIÓN DE EFICACIA ESCOLAR

El movimiento de Eficacia Escolar nace, como ya hemos mencionado, como reacción a las pesimistas conclusiones del Informe Coleman (1966), que afirmó que el rendimiento de los alumnos está marcado por su origen social, sin que la escuela juegue prácticamente ningún papel relevante en el mismo. Desde entonces y tras haber rechazado como falsas tales ideas, las distintas investigaciones se han preocupado por conocer algo más acerca de cómo influye la escuela.

Treinta años no pasan en balde (para nada ni para nadie), de forma que la investigación sobre eficacia escolar ha sufrido cambios importantísimos en estos años. Cambios de carácter conceptual, metodológico, de enfoque, en sus protagonistas y pretensiones. Sus aportaciones se han ido puliendo y complejizando con los años, pero un supuesto se mantiene constante: nos falta por saber mucho más de lo que hemos aprendido hasta ahora. Sea como fuere, una revisión histórica del movimiento de Eficacia Escolar puede ayudarnos a conocer y comprender mejor sus aportaciones.

Podemos reconocer cuatro grandes etapas en el desarrollo de este movimiento. En primer lugar, la reacción al Informe Coleman y los re-análisis que se realizaron de ese estudio; en segundo lugar, los estudios de escuelas prototípicas; en tercer lugar, la fase de consolidación de esta línea de investigación; y, por último, la cuarta etapa, denominada de estudios multinivel.

### 2.2.1. Primera etapa: las reacciones al Informe Coleman

La publicación del Informe Coleman generó una fuerte reacción en el mundo académico. Desde la perplejidad a posiciones más o menos airadas, nadie permaneció indiferente (Bowles y Levin, 1968; Moynihan, 1968; Hanushek y Kain, 1972). De esta forma, en un primer momento se paralizó la investigación sobre la escuela (¿para qué si su importancia era escasa?) y nació la corriente individualista o psicológica, que buscaba encontrar los factores determinantes del rendimiento en el propio alumno y en el contexto. Otra reacción, la de los incrédulos, fue repetir los análisis con esos u otros datos para encontrar posibles deficiencias que explicaran tales resultados (p.e., McIntosh, 1968; Jencks *et al.*, 1972; Mayeske *et al.*, 1972; Mosteller y Moynihan, 1992).

En Gran Bretaña, de forma paralela al Informe Coleman, se realizó otro estudio análogo que tomó el nombre de Informe Plowden (1967). En este trabajo, los investigadores estaban preocupados por estudiar los factores individuales, familiares y escolares que explicaban el rendimiento académico de los alumnos con el fin de colaborar en la toma de decisiones por parte de los políticos. El hallazgo más importante de este trabajo es que "*las diferencias entre familias explican más de la variación de los niños que las diferencias entre escuelas*" (Plowden Committee, 1967: 35). Concretamente, los factores relacionados con la actitud de las familias explicaron el 58% de la varianza en rendimiento; de esta forma, las opiniones del Informe Coleman se veían de nuevo confirmadas.

Tres trabajos de re-análisis destacan por su importancia y posterior influencia: el estudio de Smith (1972), el de Jencks y colaboradores (1972) y el coordinado por Mayeske (1972), los tres con resultados diferentes. Smith (1972) seleccionó diferentes submuestras de los estudiantes del norte del país de los grados 6º, 9º y 12º y realizó un re-análisis de los datos. Este investigador cuestionaba, fundamentalmente, el modelo de proceso educativo que subyacía al trabajo de Coleman y los análisis estadísticos realizados. Sin embargo, sus resultados confirmaron en lo fundamental los hallazgos de aquél. Conclusiones muy parecidas fueron obtenidas por Christopher Jencks, *et al.* (1972). Este grupo de investigadores realizó un interesante trabajo en el que, además de analizar los resultados del Informe Coleman, llevó a cabo un estudio de carácter longitudinal en más de cien escuelas de Secundaria y con datos de numerosas pequeñas investigaciones. Los resultados sugerían que los centros docentes apenas contribuyen a acortar la distancia entre ricos y pobres, alumnos más capaces y menos capaces, de tal forma que la calidad de la educación recibida difícilmente afecta a las carreras profesionales de los alumnos, especialmente en lo referente a sus ingresos futuros. Así, afirmaron que el rendimiento del centro está básicamente determinado por las circunstancias familiares del alumnado, mientras que

otros factores tienen una importancia secundaria o incluso son irrelevantes, de tal forma que hay pocos indicios de que reformas educativas tales como los programas compensatorios puedan reparar las desigualdades cognitivas. Con todo ello, su conclusión final era que la igualdad económica absoluta, sin considerar la capacidad intelectual, sólo puede ser conseguida por medio de una redistribución de los ingresos.

El estudio de Mayeske *et al.* (1972), por su parte, da un paso más, intentando corregir dos de los principales problemas que presentaba el informe Coleman: por una parte, la variable de rendimiento utilizada y, por otra, la metodología de análisis. Como medida de rendimiento elaboraron un índice compuesto a partir del análisis factorial de cinco variables: comprensión lectora, competencia verbal y no verbal, competencia matemática e información de carácter general. Este trabajo concluyó que, aunque pequeña, los factores del centro educativo tenían influencia sobre el rendimiento educativo: un buen porcentaje de la varianza se explicaba por la contribución de los factores incluidos en el modelo.

Así, esta primera etapa se caracteriza por realizar grandes estudios de carácter cuantitativo, basándose en el enfoque *input-output* y con la preocupación fundamental de estimar la magnitud de los efectos escolares, más que la determinación de los factores de eficacia escolar. Su mayor aportación fue abrir la puerta para el inicio real de los estudios de eficacia escolar en los inicios de los años 70.

### 2.2.2. Segunda etapa: los primeros estudios de escuelas eficaces

En 1971, Weber inicia una nueva fase en la historia de la investigación sobre eficacia escolar, caracterizada por la realización de estudios con escuelas prototípicas; es decir, especialmente eficaces. El enfoque metodológico es el estudio de casos (una aproximación cualitativa en la investigación). De esta etapa aprendimos no sólo que la escuela incide en el rendimiento de los alumnos, sino qué es lo que hace a los centros diferentes. Es el momento en el que aparecen las primeras listas de factores.

George Weber (1971) llevó a cabo un estudio en profundidad de cuatro escuelas de Primaria que parecían tener éxito en su labor de enseñar a leer a pesar de estar en ambientes socio-económicamente desfavorecidos, lo que contradecía los resultados del Informe Coleman. Así, encontró una serie de factores o elementos que se repetían en las cuatro escuelas y que parecían determinar sus altos rendimientos: fuerte liderazgo instructivo, buen clima escolar (centrado en la tarea, tranquilo y ordenado), tareas centradas en la enseñanza de la lectura, altas expectativas sobre los alumnos, enseñanza individualizada, utilización del método fónico en la enseñanza de la lectura y evaluación constante del progreso de los alumnos. Igualmente encontró una serie de factores que, en

partir el poder con los docentes. No ejerce un control total sobre los profesores pero les consulta, especialmente en la toma de decisiones respecto al gasto y las orientaciones curriculares.

2. *Implicación de la subdirección.* En los centros en los que la subdirección está implicada en las decisiones políticas, se incrementa el progreso de los alumnos.
3. *La implicación de los docentes.* En las buenas escuelas, los docentes están implicados en la planificación del currículo y desempeñan un importante papel en el desarrollo de su propio desarrollo curricular. Las escuelas en las que se consulta a los docentes sobre las cuestiones que afectan a la política del centro parecen ser escuelas exitosas.
4. *Consistencia entre docentes.* No sólo la estabilidad de los docentes tiene un efecto positivo sino que, además, los alumnos obtienen mejores resultados cuando hay un enfoque de enseñanza consistente.
5. *Sesiones estructuradas.* Los alumnos rinden más cuando la jornada escolar está estructurada. En las escuelas eficaces, el trabajo de los alumnos está organizado por el profesor, quien se asegura de que esté completamente organizado, aunque también permite alguna libertad en la estructura.
6. *Enseñanza intelectualmente desafiante.* La calidad de la enseñanza es un factor fundamental para promover el progreso y el desarrollo de los alumnos. Los resultados mostraron con toda claridad que los alumnos avanzan más cuando los profesores les estimulan y se muestran entusiastas. Así, parece especialmente útil la existencia de afirmaciones y preguntas de orden superior y que los docentes insistan en que los alumnos utilicen estrategias de resolución de problemas.
7. *Ambiente centrado en el trabajo.* Los alumnos disfrutan con su trabajo y esperan impacientes el comienzo nuevas tareas. El ruido en las aulas es bajo y el movimiento en la sala prácticamente se limita a lo requerido en las tareas escolares.
8. *Atención reducida a pocos temas en cada sesión.* Los niños y niñas progresan más cuando los profesores dedican toda su energía a una sola tarea o, como mucho, a dos.
9. *Máxima comunicación entre profesores y alumnos.* Cuanta más comunicación hay entre el profesor y el alumno sobre el contenido del trabajo, más avanza el alumno. La mayoría de los docentes dedican la mayor parte de su tiempo a hablar a cada alumno individualmente, de tal forma que éstos sólo pueden esperar pocos contactos con el profesor al día. Los profesos-

- res que utilizan cualquier oportunidad para hablar a la clase en su conjunto, por ejemplo leyendo un relato o formulando una pregunta, son más eficaces.
10. *Escribir y utilizar las evaluaciones.* Las evaluaciones de los alumnos son un magnífico material para la auto-revisión del trabajo del docente y para la planificación de posteriores actividades.
  11. *Implicación de las familias.* Las escuelas que se han mostrado más eficaces son aquéllas que tiene una política informal de "puertas abiertas", en la que se estimula a los padres colaborar en la formación de sus hijos y a que visiten la escuela.
  12. *Clima positivo.* Los buenos centros tienen una atmósfera agradable, feliz. En estos centros y en sus aulas hay un menor énfasis en el castigo y el control y mayor en la recompensa; los docentes están preocupados por fomentar el auto-control por parte de los alumnos, más que por enfatizar los aspectos negativos de su comportamiento. También es importante la actitud de los docentes hacia los alumnos: los profesores disfrutan enseñando y comunican este hecho, están interesados por los niños como individuos más que como grupo, dedican más tiempo no lectivo a preocuparse de los alumnos.

Quizá el estudio sobre eficacia escolar más importante a lo largo de la historia desarrollado en los Estados Unidos es el ambicioso e inacabable *Louisiana School Effectiveness Studies*, conocido también por las siglas: *LSES*. A lo largo de las cinco fases de las que hasta el momento consta el estudio, repartidas a lo largo de más de 20 años, dos investigadores han conformado la base del mismo: Charles Teddlie y Sam Stringfield (Teddlie *et al.*, 1984; Stringfield, Teddlie, *et al.*, 1985; Stringfield, Teddlie, *et al.*, 1989; Teddlie, Kirby, *et al.*, 1989; Teddlie y Stringfield, 1993).

La primera fase (LSES-I), desarrollada a lo largo del curso escolar 1981/82, fue apenas un estudio piloto para validar los instrumentos y métodos a utilizar.

Para la segunda fase (LSES-II) se seleccionaron 76 centros de Primaria del Estado de Louisiana mediante un muestreo estratificado simple; entre ellas estaban representadas zonas urbanas, suburbanas y rurales. El trabajo de campo se desarrolló durante la primera mitad de 1983 y se recogieron datos del alumnado, los docentes y los directores. A los 5.400 alumnos de la muestra se les aplicó una primera prueba estandarizada de rendimiento y un cuestionario de clima escolar, así como otros de auto-concepto y de locus de control. A los 250 docentes se les pasaron cuestionarios de clima escolar, autoconcepto y locus de control; a los 76 directores, un cuestionario general. Los datos permitían comparaciones entre escuelas eficaces, ineficaces y medias.

En la tercera fase (LSES-III) se realizó un análisis más detallado de un pequeño número de centros, introduciendo en el diseño informaciones sobre la eficacia docente. Concretamente se analizaron 16 centros, ocho pares de centros completamente opuestos en sus resultados pero equiparados en sus características sociales. Como instrumentos, se utilizaron cuestionarios para directivos, docentes y alumnos, sistemas de observación de aulas de alta y baja eficacia, listas de control de observación en el aula y protocolos para entrevistas a directivos, profesores y otro personal de la escuela (los instrumentos son descritos con detalle en Teddlie *et al.* (1984), y en Teddlie, Kirby y Stringfield (1989)).

La fase cuarta (LSES-IV) consistió en un estudio longitudinal, realizando el seguimiento de los 16 centros que conformaron la muestra de la anterior fase. De esta forma, el trabajo se convirtió en un análisis de los procesos de mejora de los centros, más que de eficacia: interesaba analizar qué escuelas mejoraban y cuáles eran los procesos implicados en tales cambios. A los instrumentos utilizados en anteriores etapas se añadieron otros sobre el funcionamiento de la escuela y del aula. Esta etapa finalizó en 1993, año en que se dio por finalizado el estudio. Sin embargo, ahora sabemos que se está trabajando en la fase quinta, aunque todavía pasará algún tiempo hasta que comencemos a conocer sus resultados.

Los resultados de las tres primeras partes del estudio agrupados, según hacen sus propios autores, en siete áreas, son los siguientes (Stringfield y Teddlie, 1989):

1. La mayor parte de la varianza del rendimiento se da entre los alumnos de la misma clase, mientras que el 12% se produce entre docentes de la misma escuela y el 13% entre escuelas.
2. Los resultados encontrados son bastante similares a los de otros estudios norteamericanos, como por ejemplo el de Brookover *et al.* (1979), por lo que se pueden generalizar a todas las escuelas de ese país. Sin embargo, vistas las diferencias con estudios ingleses y holandeses, esta afirmación no podría hacerse tan fácilmente para otros lugares del mundo.
3. Frente a lo encontrado en otros trabajos, los datos apuntan a que tanto las medidas de producto, como las de proceso y las relaciones entre ellas son estables en el tiempo.
4. El clima escolar juega un papel fundamental en la eficacia escolar, es el mejor predictor del rendimiento de una escuela. Como dicen los propios autores, "*en LSES las escuelas marcan la diferencia*" (p. 286).
5. Las variables de contexto también se han mostrado relevantes. Y no sólo el nivel socio-económico, sino también el hábitat de la escuela, su titularidad, las características del profesorado y los directivos, las instalaciones, etc.

6. Existe una fuerte relación entre las variables de eficacia docente y eficacia escolar. Así, en los centros más eficaces se dedicaba más tiempo a la enseñanza y mayor instrucción directa.
7. Todas las escuelas eficaces tienen un buen líder instructivo, que no siempre es el director.

#### 2.2.4. Cuarta etapa: los estudios multinivel

En 1986 se publicó el artículo clave sobre metodología de investigación sobre Eficacia Escolar (Aitkin y Longford, 1986); en él se demostró la clara superioridad de los Modelos Multinivel sobre cualquier otra aproximación metodológica. Este hecho, más que cualquier otro factor, generó una nueva fase en la investigación en este ámbito: a partir de él, cualquier investigación ha de ser realizada mediante esta aproximación. Con ello se entró en una nueva fase en la investigación, una nueva fase que no está claro que haya finalizado aún.

En esta larga etapa se realizan numerosos trabajos en todo el mundo desde una gran diversidad de enfoques metodológicos. Sin embargo, muchos de ellos son estudios con grandes muestras donde se utilizan tanto técnicas cuantitativas como cualitativas y donde "se entra en el aula". También se observa un importante incremento del interés en todo el mundo por las evaluaciones nacionales o internacionales de los sistemas educativos, por lo que se extiende la realización de estudios de eficacia acompañando a trabajos de evaluación o explotaciones secundarias especiales con estos datos. Otro elemento de esta época es la elaboración de modelos comprensivos de Eficacia Escolar. Efectivamente, desde principios de los 90, y ante las justificadas críticas de una falta de teoría o marco conceptual que orientase el trabajo de eficacia escolar, han ido apareciendo modelos globales que pretendían ser un primer paso en la elaboración de esas teorías de eficacia.

En 1991 se crea el *International Congress for School Effectiveness and School Improvement (ICSEI)*, una asociación que reúne a los investigadores de esta línea junto con los de Mejora de la Escuela. Esta asociación ha permitido un importante avance de esta línea al favorecer el encuentro de investigadores y la realización de trabajos internacionales. Con ello, además, se ha impulsado la fusión de las dos líneas que la conforman, creándose la nueva idea de Mejora de la Eficacia Escolar.

Dado el desmesurado desarrollo de la línea de Eficacia Escolar en esta cuarta etapa, hemos optado por ilustrarla mostrando algunas investigaciones desarrolladas en distintos contextos.

Un país que en estos años ha asumido un papel de liderazgo en este movimiento son los Países Bajos, y un trabajo representativo de la investigación so-

bre eficacia escolar desarrollada en él es el macro-estudio realizado por Brandsma sobre una muestra de 252 centros de Primaria (Brandsma, 1993, citado por Scheerens y Bosker, 1997). Sus objetivos eran los tradicionales de esta línea de investigación, es decir, determinar la existencia de diferencias en eficacia entre los centros analizados y detectar cuáles son las características escolares que explican esas diferencias. El primer resultado obtenido hace referencia a las diferencias entre centros. Después de ajustar los resultados en rendimiento mediante el rendimiento previo y otras variables de *background* del alumno, la varianza explicada por el centro era del 11,6% del total de varianza en Aritmética. En Lengua, ese porcentaje disminuía hasta el 8%.

Respecto a los factores que explicaban esa diferencia (segundo objetivo), el primer hallazgo importante es que eran relativamente pocos. Según estos datos, en Lengua las variables del contexto de la escuela y de su organización explican más varianza que las características de aula, profesorado y líder escolar, mientras que en Aritmética son las variables de la organización del aula las que tienen un mayor impacto. Si se analizan las variables, sólo la evaluación frecuente y la cooperación entre el profesorado (medido como número de reuniones) parecen ser especialmente relevantes. Por el contrario, otros factores comúnmente encontrados en otros trabajos tales como liderazgo educativo, clima ordenado, énfasis sobre las destrezas básicas y orientación del centro hacia el logro no parecen ser significativos.

Una interesante investigación que recoge el importante trabajo desarrollado en Australia es el llamado *The Victorian Quality of Schools Project* (Hill, Rowe y Jones, 1995). Se planteó dos objetivos: por un lado, determinar las características de los centros en los que los alumnos mantienen un progreso más rápido y sostenido en Lengua Inglesa y en Matemáticas; y, por otro, establecer las características de los centros en los cuales los alumnos presentan actitudes y comportamientos positivos, los profesores tienen percepciones positivas acerca de su entorno laboral, hay una alta participación de las familias y éstas están satisfechas con la escolarización de sus hijos. El trabajo estudió un total de 13.909 alumnos de 90 centros de Primaria y Secundaria (59 y 31 respectivamente), sus familias y 903 profesores; los datos de los alumnos se recogieron en tres cursos diferentes, 1992, 1993 y 1994. Los resultados muestran que la varianza entre escuelas es del 18% aproximadamente, con pequeñas variaciones para Primaria y Secundaria y para Lengua Inglesa y Matemáticas. Utilizando un modelo de tres niveles, los resultados indican que la varianza entre aulas es muy alta, en torno al 50% (más baja para Lengua Inglesa y para Secundaria), mientras que la varianza entre centros se reduce al 8%. Lo que indica, de nuevo, que la influencia del aula en el progreso del alumno es mucho mayor que la

del centro; es más: que la influencia del centro se reduce drásticamente cuando se tiene en cuenta la varianza explicada por el aula.

Todas las investigaciones analizadas hasta ahora se han llevado a cabo sobre centros situados en sistemas educativos muy descentralizados y con una amplia autonomía escolar. Por ello, se plantea una cuestión: ¿los resultados serán análogos en sistemas centralizados? Los trabajos realizados que pueden ayudar a su respuesta son escasos. Pero entre ellos destaca por su calidad el dirigido por A. Grisay en Francia y desarrollado entre los años 1989 y 1995 (Grisay, 1996, citado por Scheerens y Bosker, 1997). El trabajo pretendía establecer las características de la escuela y la familia relacionadas con el desarrollo cognitivo y socio-efectivo de los alumnos. Fue realizado con una muestra no representativa compuesta por un centenar de centros de Secundaria inferior de seis distritos escolares distintos. Durante cuatro cursos se aplicaron pruebas de rendimiento cognitivo y socioafectivas, así como cuestionarios a directivos y docentes. Los resultados mostraron que el porcentaje de varianza explicado por el centro después de ser ajustado por rendimiento previo y las variables de *background* fue muy baja, de 5,4% para Matemáticas y de 2,6% para Lengua Francesa, y la varianza explicada por las aulas de 4,7% para Matemáticas y de 1,9% para Lengua Francesa. Estos resultados algo bajos (10% y 4,7% sumando la varianza explicada por el centro y por el aula), pueden ser motivados por las características del sistema educativo francés, marcadamente centralista. También se encontró una serie de variables de proceso relacionadas con el rendimiento en Lengua Francesa y/o Matemáticas (ajustado por el rendimiento previo y las variables de *background*): juicio positivo de los alumnos sobre la calidad de la educación y el clima, disciplina y ausencia de pérdida de tiempo, derechos y responsabilidades de los alumnos, apoyo estructurado a los alumnos (tutorías, cursos de refuerzo), oportunidad para aprender, juicio positivo de la reputación del centro según los profesores, implicación y compromiso de los profesores, y edad y experiencia de los docentes.

Pero en Reino Unido se venía trabajando mucho y bien destacando el estudio desarrollado por Sammons, Thomas y Mortimore (1997). Su gran aportación es el interés por analizar la eficacia en centros de Secundaria y, más concretamente, el tema de las diferencias en los resultados de los exámenes entre departamentos. Los tres objetivos de la investigación fueron los siguientes: entender el conocimiento sobre el tamaño, alcance y estabilidad en el tiempo entre centros de Secundaria en su eficacia general en promover los rendimientos de los estudiantes en el examen final de Secundaria (GCSE); explorar el alcance de cualquier variación interna en la eficacia escolar en el nivel del departamento, y para distintos grupos de alumnos; y, por último investigar en detalle las razo-

nes que subyacen a cualquier diferencia en eficacia en relación a los procesos escolares y departamentales.

Como se ha señalado, la primera fase intenta responder a estas tres cuestiones clave. Así, respecto a la primera, que hace referencia al tamaño y al alcance del efecto de los departamentos, parece que hay evidencias de la existencia de efectos entre departamentos: para Literatura, Francés e Historia la diferencia entre centros es mayor que con respecto al rendimiento general, y esto de forma consistente a lo largo de 3 cohortes. Sólo en Inglés, materia especialmente sensible a la influencia de la familia, el porcentaje de varianza explicada por la escuela es menor que para la puntuación total en los exámenes finales. El porcentaje de varianza atribuible a las variaciones en el tiempo es muy pequeño, pero estadísticamente significativo.

La segunda cuestión indagaba acerca del alcance de las diferencias por departamentos. Las correlaciones entre materias varían entre 0,72 y 0,24, con el 47% de las mismas por debajo de 0,3, lo que indica la relativamente baja consistencia de los resultados entre áreas y, con ello, la necesidad de examinar la eficacia escolar con más detalle.

El tema de la estabilidad de los efectos escolares y departamentales a lo largo del tiempo conforma la tercera cuestión clave. Los resultados apuntan que, mientras que la puntuación global es bastante estable (una correlación media de 0,88 entre cohortes), las diferencias entre materias son muy importantes, siendo Francés la más inestable (aproximadamente 0,4 de correlación) e Historia la más estable (0,8).

La cuarta cuestión clave indaga el tema de la eficacia diferencial de las escuelas y los departamentos para determinados grupos de alumnos. Los resultados indican que, tanto para la puntuación global como para la mayoría de las materias, existen efectos diferenciales para las cuatro variables analizadas (rendimiento previo, género, grupo étnico y situación socio-económica). Esto que indica que, para comprobar la eficacia de un centro, no es suficiente analizarlo para la media de los alumnos, sino que hay que hacerlo para todos los grupos.

La segunda fase se centró específicamente en estudiar los factores asociados con la eficacia escolar y departamental, encontrándose que las escuelas y los departamentos eficaces compartían las siguientes características: énfasis académico y altas expectativas, visión compartida, liderazgo fuerte pero flexible, equipo directivo eficaz, enseñanza de buena calidad y alto nivel de interés e implicación de los padres. Otro resultado importante es que algunos centros y algunos departamentos estaban mejor preparados para ajustarse a los cambios, incluso si éstos eran impuestos desde el exterior.

Se ha reservado para el final de esta rápida descripción cronológica de las investigaciones sobre eficacia escolar el excelente trabajo del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de la UNESCO (LLECE, 2001). Este importante trabajo, realizado en 1997 en trece países de América Latina, tenía como objetivo determinar los factores asociados al logro educativo en 3° y 4° de Educación Básica en países de la Región, y se realizó como complemento a una evaluación Regional.

Tomando variables a partir de varias áreas, se seleccionaron los siguientes índices: cultura escolar (trabajo paralelo del docente, actitudes de los docentes y autonomía del director), práctica de aula (tipo de grupo, tipo de evaluación, criterios de agrupación, tiempo instructivo dedicado al Lenguaje y a las Matemáticas, implicación de los padres y clima en el aula) y recursos de la escuela (años de experiencia docente del maestro, años de formación permanente, número de alumnos por maestro, materiales de instrucción y número de libros en la biblioteca).

Dado que uno de los objetivos del trabajo es realizar una evaluación del logro en América Latina, se buscó conseguir una muestra estadísticamente representativa, para lo cual se realizó un minucioso procedimiento de selección. Concretamente, para cada país participante se realizó un muestreo estratificado en función del hábitat y de la titularidad. La muestra de alumnos fue de 48.688, de 41.088 la de padres o tutores, de 3.675 la de maestros, de 1.387 la de directivos y de 1.509 la de establecimientos, con un reparto bastante equitativo entre países. Sin embargo, ésa no pudo ser la muestra utilizada: los requisitos estadísticos exigen que se tenga toda la información de cada alumno, por lo que con toda seguridad la muestra final generadora de datos tuvo que ser mucho más pequeña. En ninguno de los informes se ofrece esta información.

La metodología utilizada para el estudio de los factores asociados fueron los Modelos Multinivel.

Del análisis de los efectos asociados con las variables de la escuela, una vez controlado el efecto de las variables del contexto familiar de los estudiantes, los autores concluyen que las escuelas más eficaces son aquellas con:

- ◆ Altos niveles de recursos escolares, incluyendo una baja relación alumno/docente, más materiales de instrucción, grandes bibliotecas y maestros más cualificados.
- ◆ Aulas que no son multigrado y en donde los estudiantes no están agrupados según sus habilidades.
- ◆ Aulas en donde los alumnos son evaluados frecuentemente.

- ◆ Los mayores efectos, con gran diferencia, se dan en los países en vías en desarrollo y los menores en los países europeos.

Comprobada la existencia de los efectos escolares y estimada su magnitud, un segundo gran tema de análisis fue conocer su consistencia entre las diversas medidas de producto. Es decir, si los centros eficaces en Lengua lo son también en Matemáticas, satisfacción o desarrollo moral de los alumnos.

La investigación ha analizado, por una parte, la consistencia entre diversos productos de rendimiento cognitivo (p.e., Mandeville, 1988; Sammons, Nuttall y Cuttance, 1993; Trower y Vincent, 1995; Thomas y Mortimore, 1996), encontrando correlaciones moderadas, algo superiores en los centros de Primaria que en los de Secundaria. Pero también se ha analizado la correlación entre diferentes medidas de rendimiento no cognitivo (Fitz-Gibbon, 1991) y entre medidas de rendimiento cognitivo y no cognitivo (Knuver y Brandsma, 1993). Los resultados apuntan que la consistencia es habitualmente baja.

De esta forma, se concluye que los efectos escolares tienen una consistencia media-baja entre distintas medidas de producto. Este hecho tiene dos repercusiones en la práctica: por un lado, señala la necesidad de que en los estudios de eficacia escolar se utilicen varias medidas de producto (y no solamente, como viene siendo habitual, los resultados en Lengua y Matemáticas). Por otro, nos pone en alerta acerca del cuidado que hay que tener en el momento de calificar a un centro como eficaz o ineficaz sólo en base al análisis de los resultados de los alumnos en una o dos áreas de conocimiento.

Un segundo tipo de análisis es el estudio de la estabilidad de los efectos a través del tiempo, es decir, si un centro calificado de eficaz lo sigue siendo año tras año o, por el contrario, este índice sufre modificaciones aleatorias con el paso del tiempo. Como puede observarse, esta tema es de gran trascendencia, dado que si no obtenemos una mínima estabilidad, gran parte del trabajo sobre eficacia escolar se ve puesto en duda.

Ésta es una cuestión que ha preocupado a los investigadores desde los primeros momentos (Reynolds, 1976; Rutter *et al.*, 1979); y los resultados parecían indicar que los efectos no variaban excesivamente en el tiempo, aunque posteriormente se dieron resultados menos optimistas. En la actualidad, utilizando Modelos Longitudinales Multinivel, los resultados apuntan a una alta estabilidad, de unos 0,90 puntos en Secundaria y algo más bajos en Primaria (p.e. Sime y Gray, 1991; Luyten, 1994; Crone *et al.*, 1995).

Un tercer elemento de extraordinaria importancia para el concepto actual de eficacia escolar es el llamado eficacia diferencial, entendiendo por tal el comportamiento de los efectos escolares para distintos grupos de alumnos. Aunque

desde el primer momento se trabajó en esta cuestión (recordemos que el Informe Coleman concluía que el efecto escolar para los alumnos blancos era de 4,95% y para los negros de 8,73%), es en los últimos años cuando más se ha trabajado, fundamentalmente gracias a la profesora Pam Sammons.

Respecto a esta propiedad científica de los efectos escolares, los resultados de las distintas investigaciones nos aportan algunas ideas interesantes, aunque aún provisionales:

- ◆ En las mejores escuelas salen beneficiados los alumnos de mayor nivel socio-económico, mientras que en las menos eficaces, son estos mismos los que obtienen menores progresos (Thomas, Sammons y Mortimore, 1997).
- ◆ Los alumnos con menor rendimiento previo se ven perjudicados en las mejores escuelas (Smith y Tomlinson, 1989).
- ◆ Los resultados sobre la eficacia diferencial para alumnos de distintos grupos étnicos no aportan resultados concluyentes.
- ◆ En cualquier caso, y a pesar de estos graves problemas detectados, todas las investigaciones afirman que si un centro es eficaz, lo es para todos los alumnos (aunque no en igual grado).

La última propiedad científica de los efectos escolares analizada es la perdurabilidad de los mismos en el tiempo. Es decir, si las ventajas que obtienen los alumnos que han estudiado en un centro eficaz se mantienen unos años después de abandonar la escuela. Dos trabajos relativamente recientes han analizado esta cuestión (Sammons *et al.*, 1995; Goldstein y Sammons, 1997), y ambos coinciden en dos ideas: que el efecto que el centro de Primaria tenía en sus alumnos se mantenía en Secundaria, y que es necesario realizar más investigaciones.

#### 2.4. FACTORES DE EFICACIA

Desde el primigenio trabajo de Weber (1971) y una vez demostrado que los efectos de la escuela eran significativos, la investigación sobre Eficacia Escolar se ha centrado básicamente en conocer cuáles son los factores de centro y aula asociados con el desempeño de los alumnos. De esta forma, cada estudio ha ido realizando su pequeña o gran contribución en este campo y, 30 años después, contamos con una gran cantidad de trabajos que han ido aportando diferentes visiones y perspectivas. Sin embargo, estas aportaciones no siempre han sido consistentes y coherentes entre sí.

profesor y director (formación inicial y permanente, experiencia y salario). De esta forma, habría que añadir un factor más:

11. Recursos e instalaciones.

## 2.5. MODELOS INTEGRADOS DE EFICACIA ESCOLAR

La justificada preocupación por las críticas recibidas acerca de la falta de un marco teórico de Eficacia Escolar ha hecho que, como vimos anteriormente, desde principios de los años 90 se hayan ido proponiendo una serie de modelos comprensivos de eficacia escolar. Entre todos ellos, cuatro sobresalen con especial fuerza: el de Scheerens (1990), el de Stringfield y Slavin (1992), el de Creemers (1994) y la propuesta de Sammons, Thomas y Mortimore (1997).

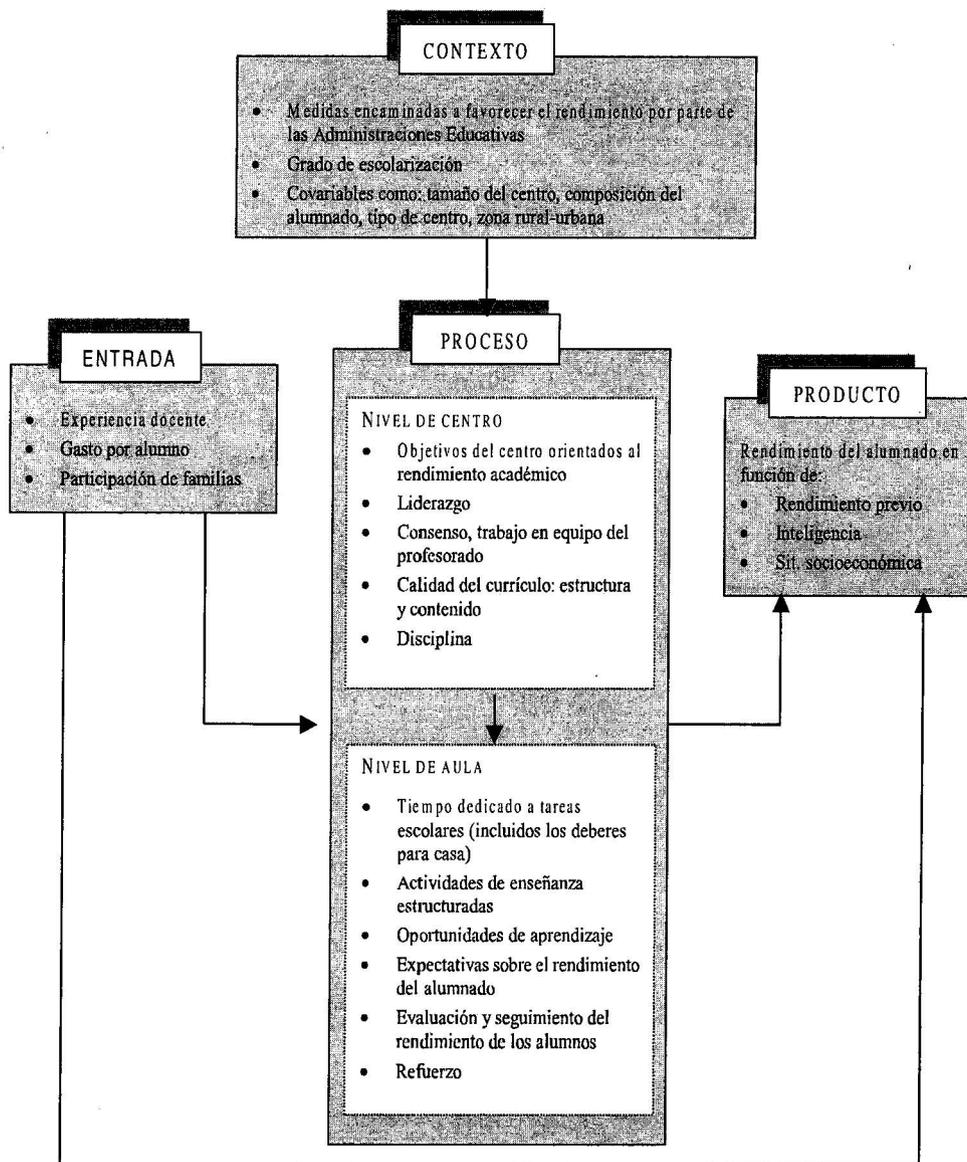
En el comienzo de la década de los 90, el profesor holandés Jaap Scheerens (1990) elaboró la primera propuesta de un modelo teórico global que pone especial énfasis en el nivel de la escuela y cuya máxima virtualidad reside en permitir que el sistema de indicadores de eficacia funcione como un referente flexible capaz de acomodar nuevos factores y dimensiones.

Básicamente, el modelo se caracteriza por cuatro elementos (gráfico 2.1):

- Es un modelo analítico-sistémico que reconoce las variables de contexto, insumo, proceso y producto.
- Posee un marco multinivel que distingue las características del alumno, el aula, la escuela y el entorno.
- Contiene diversas perspectivas para ver las interrelaciones entre variables definidas en los diferentes niveles, siendo las más importantes la teoría de la contingencia y las condiciones organizativas que facilitan los procesos primarios de la escuela.
- Recoge hallazgos sustantivos de diferentes tipos de investigación sobre Eficacia Escolar.

(Gráfico 2.1. Modelo integrado de eficacia escolar de Scheerens (1990) Página Siguiente)

Gráfico 2.1. Modelo integrado de eficacia escolar de Scheerens (1990)

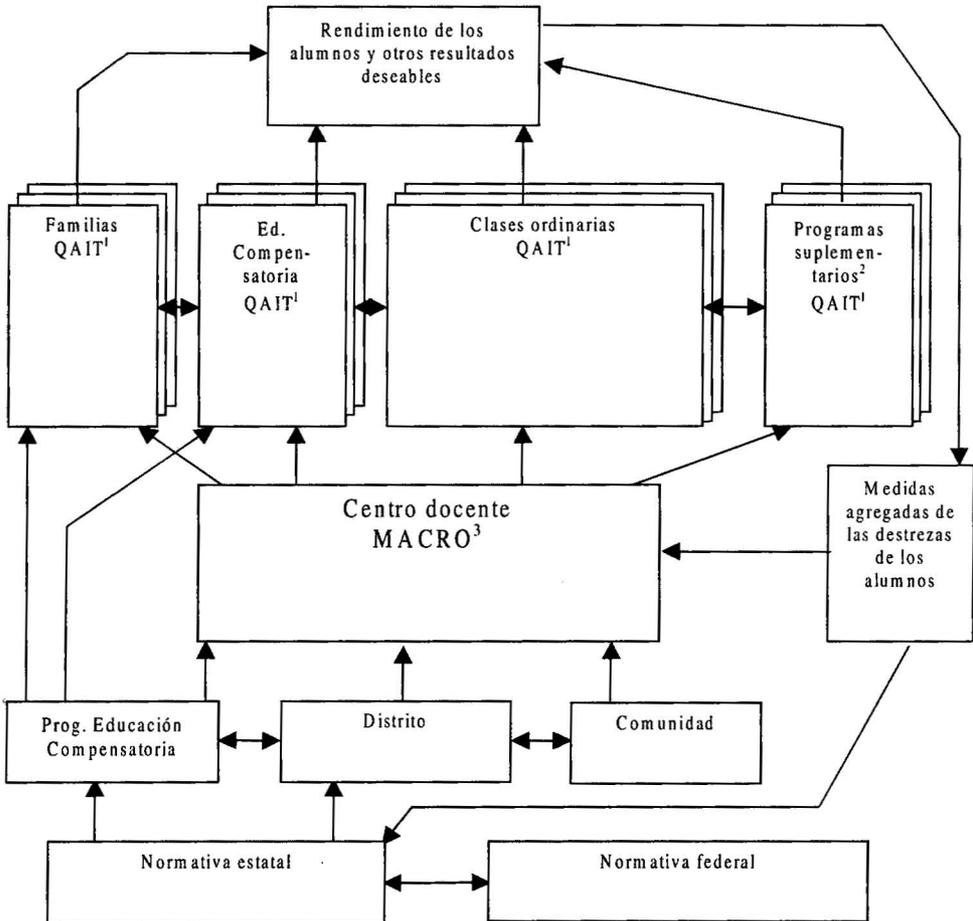


Fuente: Scheerens (1990: 73)

Apenas dos años después, Stringfield y Slavin (1992) propusieron desde Estados Unidos un modelo conocido por los acrónimos QAIT/MACRO: QAIT para indicar los términos calidad, adecuación, incentivo y tiempo (*Quality, Appropriateness, Incentive y Time*); y MACRO para metas con propósito, atención a lo académico, coordinación, selección y formación, y organización

(*Meaningful goals, Attention to academic focus, Coordination, Recruitment and training y Organization*). Ambas siglas, por tanto, resultan un breve resumen de sus contenidos.

Gráfico 2.2. Modelo jerárquico de efectos escolares de Stringfield y Slavin (1992)



(1) QAIT: Calidad, adecuación, incentivo y tiempo para la instrucción.

(2) Educación especial, educación bilingüe, etc.

(3) MACRO: metas con propósito, atención a lo académico, coordinación, selección y formación, organización.

Fuente: Stringfield y Slavin (1992:22).

El modelo tiene cuatro niveles (gráfico 2.2):

- I. El alumno individual, estando esta parte conformada por el modelo de Carroll (1963).

2. Los profesionales que están en interacción directa con los alumnos, que sería la parte de la enseñanza y el aula y estaría conformada por el modelo QAIT de Slavin (1987).
3. El centro educativo, con los directivos, el resto del personal del centro y los programas.
4. El nivel superior al centro, que incluye la comunidad; el distrito escolar y el resto de las Autoridades educativas.

Esta propuesta no ha tenido excesiva repercusión en trabajos posteriores. Dos pueden haber sido los motivos de tal hecho: por una parte, el haber estado bastante centrada en la realidad del sistema educativo de Estados Unidos y muy lejano a otras realidades y, por otra, su relativa complejidad.

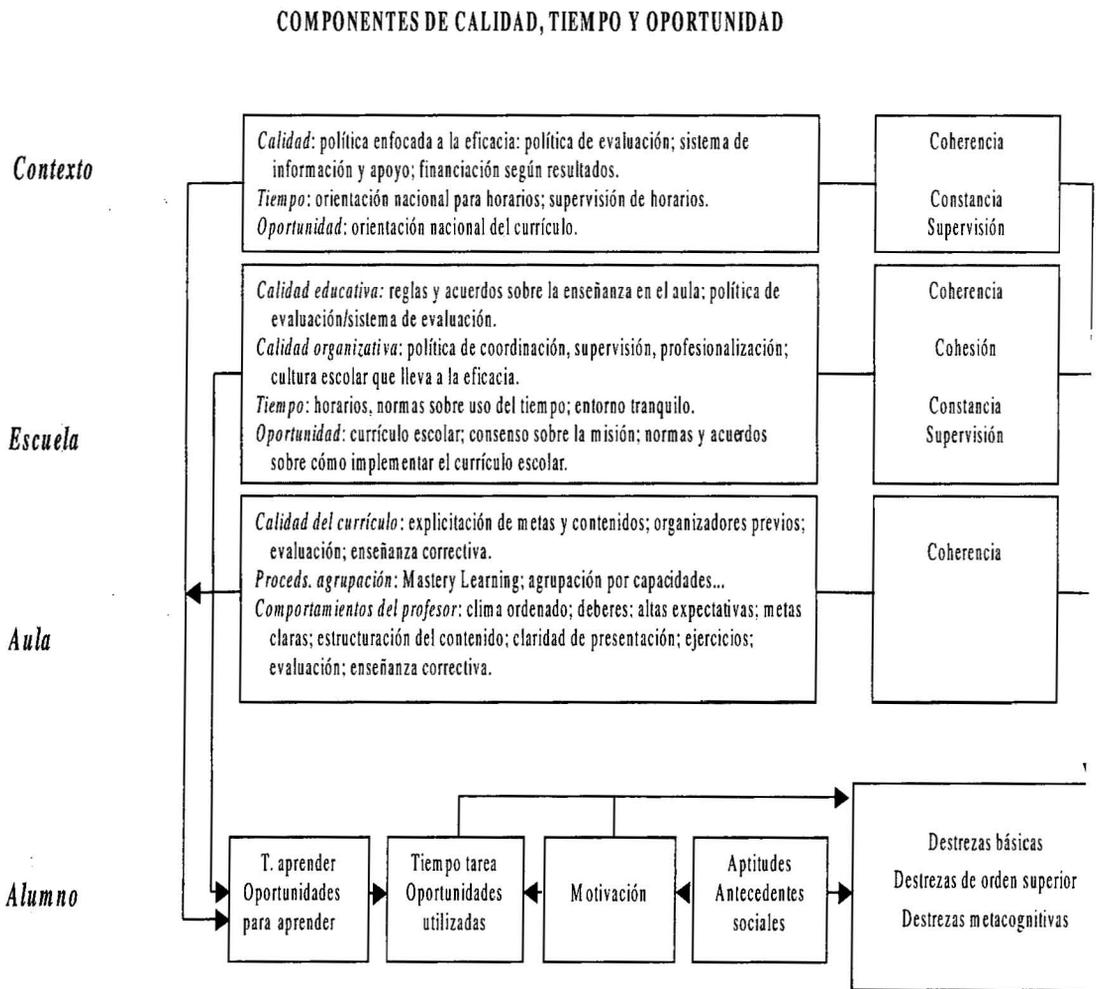
La tercera propuesta analizada es el modelo de eficacia docente de Creemers (1994), más centrado en el aula debido a que existe evidencia empírica de la influencia que tienen la mayoría de los factores de este nivel sobre los resultados de los alumnos. En este modelo (gráfico 2.3), como en los anteriores, se han distinguido cuatro niveles (alumno, aula, escuela y contexto).

- Nivel del alumnado: motivación, antecedentes, aptitudes, tiempo destinado a la tarea, oportunidad para aprender.
- Nivel del aula, relacionado con los siguientes ámbitos:
  - La calidad del currículo: explicitación, ordenación, estructuración y claridad de metas y contenidos, organizadores previos, evaluación, etc.
  - Procedimientos de agrupación: agrupación según capacidades, aprendizaje cooperativo, etc.
  - Comportamiento del profesor: gestión/atmósfera ordenada y tranquila, altas expectativas, formulación clara de metas, estructuración y claridad en la presentación del contenido, preguntas frecuentes, etc.
- Nivel de la escuela, relacionado también con una serie de ámbitos:
  - Calidad educativa: reglas y acuerdos sobre la enseñanza en el aula, política de evaluación.
  - Calidad organizativa: política de coordinación, supervisión, profesionalidad y cultura escolar orientada a la eficacia.
  - Tiempo: horarios, normas y acuerdos sobre el empleo del tiempo; entorno ordenado y tranquilo.
  - Oportunidad de aprender: currículo escolar/plan de trabajo de la escuela, consenso sobre la misión de la escuela, normas y acuerdos sobre cómo implementar el currículo.
- Nivel del contexto, que se expresa en la calidad enfocada hacia la eficacia del contexto mismo; en la orientación nacional y organización de horarios,

supervisión, etc.; y en la oportunidad de aprender que representa el currículo nacional establecido.

Si se profundiza un poco más, la gran diferencia de esta propuesta frente a las precedentes se encuentra precisamente en que amplía el alcance de factores ya conocidos (el 'tiempo de aprendizaje', por ejemplo), de tal manera que abarcan no sólo el ambiente del aula, sino la escuela y el contexto nacional en el que ésta se ubica. De esta forma, reconoce implícitamente que las actuaciones del docente en el aula están englobadas en una política de centro, que a su vez se incluye en una macro-política nacional sobre la escolaridad.

Gráfico 2.3. Modelo de eficacia docente de Creemers (1994)



La última propuesta es el modelo de eficacia para centros de Secundaria de Sammons, Thomas y Mortimore (1997). Supone una revisión y ampliación del modelo de Creemers y Scheerens (1994), en la que se ha incluido el nivel del departamento. Pero, frente a otras propuestas que recogen resultados de una revisión de investigaciones, en este caso la ampliación se basa en las aportaciones de la investigación *Differential School Effectiveness Project*. Este trabajo analiza centros de Secundaria y por ello, de forma novedosa, se preocupa especialmente por el nivel del departamento, que considera fundamental para estos centros.

El modelo sugiere que una de las características de las escuelas eficaces es la congruencia entre los factores que operan en diferentes niveles (centro docente, departamento y aula) (gráfico 2.4). Concretamente, el énfasis académico y las altas expectativas son reflejados en los tres niveles, mientras que la consistencia, la visión y las metas compartidas y la orientación centrada en el alumno son reflejados en dos niveles (centro y departamento). La gestión del centro incide en la eficacia académica a través del director y el funcionamiento del equipo directivo en el nivel escolar y a través del liderazgo de la jefatura de departamento en el nivel de departamento. En contraste con otros factores, el apoyo y la implicación de las familias debería ser visto como una característica que se encuentra sólo parcialmente bajo el control del centro.

Muchos docentes consideran que las actitudes, la motivación, el comportamiento y la asistencia a clase de los alumnos son resultados importantes de la actividad escolar. Pero también pueden ser vistos como resultados intermedios que facilitan o dificultan el rendimiento académico. Un entorno seguro y ordenado y una política escolar clara sobre el comportamiento y coherentemente aplicada parecen ser condiciones necesarias, pero no suficientes, para la eficacia académica. Los procesos de aula, especialmente la calidad de la enseñanza, ejercen un impacto directo sobre el aprendizaje y la motivación de los alumnos que afectan, a su vez, a los resultados académicos. El comportamiento y la asistencia a clase, sin embargo, pueden estar influidos por los procesos escolares y de aula. Comportamiento, motivación y asistencia a clase también pueden tener una influencia directa sobre el aprendizaje del alumno.

La capacidad y la experiencia de los docentes pueden ser vistos como entradas del proceso educativo, y pueden tener una influencia directa en la calidad de la enseñanza en el nivel del aula.

- ◆ También ha reforzado 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. Pero, además, les ha aportado información que puede ayudarles a desempeñar mejor sus funciones.
- ◆ Ha mostrado, a través de sus estudios, que las escuelas más eficaces están estructural, simbólica y culturalmente más unidas que aquéllas que se han mostrado menos eficaces; las primeras operan más como un conjunto orgánico y menos como una colección de subsistemas independientes.
- ◆ 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 de Eficacia Escolar. Hablamos de los Modelos Multinivel, que están revolucionando la metodología de investigación de enfoque positivista (Murillo, 1999).
- ◆ Ha aportado conocimientos útiles para el desarrollo de procesos de mejora en los centros escolares. De hecho, 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 decisivos para lograr el cambio (Hill, 1998).
- ◆ Ha subrayado la importancia del valor añadido en educación, destacando lo que la escuela aporta a cada alumno teniendo en cuenta su rendimiento inicial, su historia previa y su situación.

Junto con todo esto, por supuesto, el movimiento de Eficacia Escolar nos ha aportado informaciones sobre los efectos escolares y sobre los factores relacionados con el desempeño escolar, todo lo cual nos ha permitido un mayor y mejor conocimiento sobre qué funciona en educación y por qué lo hace.

Sin embargo, como hemos señalado, en estos momentos está sufriendo las más duras críticas. Las mismas suponen el necesario contrapeso en el devenir dialéctico del desarrollo de esta línea. Así, se ha argumentado que es una mezcla de diferentes ideologías y que incorpora elementos de teorías burocráticas, sistémicas, del capital humano, etc., sin un claro marco teórico (Morley y Rassool, 1999); o que su obsesión por lo medible hace que se dé una supersimplificación de lo que es una escuela y de cuáles son los factores que inciden en su calidad, generándose lo que Grace (1998) ha denominado "reduccionismo contextual"; o que sus resultados han sido utilizados de forma perversa por parte de los

políticos (Rea y Weiner, 1998), especialmente en países en desarrollo (Pennycuick, 1993). Aunque, siendo más realistas, en nuestro contexto gran parte de las críticas surgen por simple desconocimiento, prejuicios o, en ocasiones, por partir de visiones integristas de la educación y su mejora. Sea como fuere, y como afirma Fernando Hernández (1999), en la actualidad la noción de Eficacia Escolar es muy diferente de aquella sobre la que surgió dado que, por ejemplo, incorpora el concepto de equidad: "*buscar que una escuela sea eficaz es como una línea en el horizonte, muy útil para encauzar el debate sobre lo que acontece en los centros de Secundaria y abrirlo en los de Primaria*" (Hernández, 1999: 11).

Y, ¿cuál es el futuro de esta línea? Según muchos autores, estas son las previsiones para los próximos años:

- ◆ la aplicación de los conceptos y la metodología en otros niveles y ámbitos de la educación, principalmente aquéllos sobre los que menos se ha investigado (educación especial, superior, profesional...);
- ◆ desarrollar medidas de resultados, básicamente las destrezas y la realización de tareas complejas;
- ◆ superar la tensión entre excelencia y equidad en la investigación, prestando atención a ambas;
- ◆ seguir dando importancia al nivel del aula y a la eficacia docente;
- ◆ dedicar energía y recursos a los proyectos de mejora, usando los conocimientos sobre eficacia para estimular y orientar el cambio y ofreciendo elementos de mejora probados en otros centros, de manera que se unan eficacia y mejora escolar como lo están en la práctica educativa;
- ◆ formular teorías, no repetir trabajos empíricos sino encuadrarlos en marcos teóricos y dar prioridad a los estudios longitudinales, que den consistencia a los factores y relaciones descubiertos;
- ◆ fomentar la realización de estudios de carácter internacional, donde se puedan analizar los factores contextuales del sistema educativo como factor explicativo.

Como se verá a lo largo de este trabajo, con dignas excepciones, Iberoamérica se ha mantenido bastante al margen de esta línea de investigación. Sin embargo, y aunque resulte paradójico, ha sufrido la cara más amarga de sus influencias. Muchos de los programas llevados a cabo, muchas de las presiones de agencias internacionales, han sido justificados por los resultados de investigaciones enmarcadas en esta línea. Si queremos que esta investigación sea útil para la mejora de los niveles de calidad y equidad de los países de la Región es

imprescindible, aprovechando las lecciones aprendidas de otros países, que los propios investigadores iberoamericanos lleven cabo estudios que analicen la realidad de nuestras escuelas. Y ése es el último elemento de futuro que señalaremos, un elementos de futuro que nos concierne a todos nosotros como investigadores.

## Referencias bibliográficas

- Aitkin, M. y Longford, N. (1986). Statistical modelling issues in school effectiveness studies. *Journal of the Royal Statistical Society, Ser A*, 149, pp. 1-43.
- Bowles, S. y Levin, H.M. (1968). The determinants of scholastic achievement –an appraisal of some recent evidence. *Journal of Human Resources*, 3, pp. 3-24.
- Brandsma, H.P. (1993). *Basisschoolkenmerken en de Kwaliteit van Het Onderwijs [Characteristics of primary schools and the quality of education]*, Groningen: RION.
- Brookover, W.B. et al. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, 15(2), pp. 301-318.
- Brookover, W.B., Beady, C., Flood, P., Schewitzer, J. y Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement: schools can make a difference*. New York: Praeger.
- Brookover, W.B. y Lezotte, L.W. (1977). *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement*. East Lansing: Institute for Research on Teaching, Michigan State University.
- Carroll, J.B. (1963). A model for school learning. *Teachers College Record*, 64(8), pp. 723-733.
- Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D. y York, R.L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: US Government Printing Office.
- Cotton, K. (1995). *Effective schooling practices: A research synthesis. 1995 updated*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Creemers, B.P.M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Creemers, B.P.M. y Scheerens, J. (1994). Developments in the educational effectiveness research programme. *International Journal of Educational Research*, 21(2), pp. 125-139.
- Crone, L.J., Lang, H.H., Teddlie, C. y Frankllin, B. (1995). Achievement measures of school effectiveness: comparison of model stability across years. *Applied Measurement in Education*, 8(4), pp. 365-377.

Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), pp. 15-24.

Ellis, A. (1975). *Success and failure: A summary of findings and recommendations for improving elementary reading in Massachusetts city schools*. Watertown, MA: Educational Research Corporation.

Fertig, M. (2000). Old wine in new bottles? *School Effectiveness and School Improvement*, 11(3), pp. 385-403.

Fitz-Gibbon, C.T. (1991). Multilevel modelling in an indicator system. En S.W. Raudenbush y J.D. Willms (Eds.), *Schools, classrooms and pupils: international studies of schooling from multilevel perspective* (pp. 67-83). San Diego, CA: Academic Press.

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), pp. 119-157.

Goldstein, H. (1997). Methods in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(4), pp. 369-395.

Goldstein, H. y Sammons, P. (1997). The influence of Secondary and Junior schools on sixteen year examination performance: a cross-classified multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(2), pp. 219-230.

Grace, G. (1998). Realizing the mission: catholic approaches to school effectiveness. En R. Slee, G. Weiner y S. Tomlinson (Eds.), *School effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and the school improvement movements* (pp. 117-127). London: Falmer Press.

Hanushek, E.A. y Kain, J.F. (1972). On the value of equality of educational opportunity as a guide to public policy. En F. Mosteller y D.P. Moynihan (Eds.), *On equality of educational opportunity* (pp. 116-145). New York: Random House.

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*. London: Continuum.

Hernández, F. (1999). Prólogo. En L. Stoll y D. Fink, *Para cambiar nuestras escuelas* (pp. 7-21). Barcelona: Octaedro.

Hill, P.W. (1998). Shaking the foundations: research driven school reforms. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(4), pp. 419-436.

Hill, P.W., Rowe, K.J. y Jones, T. (1995). Factors affecting students' educational progress: Multilevel modelling of educational effectiveness. *Congress for School Effectiveness and Improvement*. Leewarden.

Jencks, C.S., Smith, M., Acland, H., Bane, M.J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. y Michelson, S. (1972). *Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books.

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad en 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.

Levine, D.U. y Lezotte, L.W. (1990). *Unusually effective schools: a review and analysis of research and practice*. Madison: National Center for Effective Schools Research and Development.

Luyten, H. (1994). *School effects: stability and malleability*. Enschede: University of Twente.

Mandeville, G.K. (1988). School effectiveness indicators revisited: cross-year stability. *Journal of Educational Measurement*, 25, pp. 349-366.

Mayeske, G.W. et al. (1972). *A study of our nation's schools*. Washington, DC: US Department of Health, Education, and Welfare.

McIntosh, R. G. (1968). Equal educational opportunity. *Harvard Educational Review*, 28(1).

Morley, L. y Rassool, N. (1999). *School effectiveness. Fracturing the discourse*. London: Falmer Press.

Mortimore, P. Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. y Ecob, R. (1988). *School matters. The junior years*. Somerset: Open Books.

Mosteller, F. y Moynihan, D.P. (Eds.) (1972). *On equality of educational opportunity*. New York: Vintage.

Moynihan, D.P. (1968). *On understanding poverty: perspectives from the Social Sciences*. New York: Basic Books.

Murillo, F.J. (1999). Los Modelos Jerárquicos Lineales aplicados a la investigación sobre Eficacia Escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), pp. 453-460.

New York State Department of Education (1974). *School factors influencing reading achievement: A case study of two inner city schools*. Albany, NY: Division of Education and Evaluation.

New York State Department of Education (1976). *Three strategies for studying the effects of school process*. Albany, NY: Bureau of School Programs Evaluation.

Pennycuik, D. (1993). *School effectiveness in developing countries. A summary of the research evidence*. London: Overseas Development Agency.

Phi Delta Kappa (1980). *Why some urban schools succeed?* Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.

Plowden Committee (1967). *Children and their Primary Schools*. London: HMSO.

Purkey, S.C. y Smith, M.S. (1993). Effective schools: A review. *Elementary School Journal*, 83, pp. 427-452.

Rea, J. y Weiner, G. (1998). Cultures of blame and redemption. When empowerment becomes control: practitioners' views of the effective schools movement. En R. Slee, G. Weiner y S. Tomlinson (Eds.), *School effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and the school improvement movements* (pp. 21-32). London: Falmer Press.

Reynolds, D. (1976). The delinquent school. En P. Woods (Ed.), *The process of schooling*. London: Routledge and Kegan Paul.

Riddell, A.R. (1989). An alternative approach to the study of school effectiveness in Third World countries. *Comparative Education Review*, 33(4), pp. 481-497.

Riddell, A.R. (1997). Assessing designs for school effectiveness research and school improvement in developing countries. *Comparative Education Review*, 41(2), pp. 178-204.

Rutter, M., Mortimore, P., Ouston, J. y Maughan, B. (1979). *Fifteen thousand hours*. London: Open Books.

Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. London: OFSTED.

Sammons, P., Nuttall, D., Cuttance, P. y Thomas, S. (1995). Continuity of school effects: a longitudinal analysis of primary and secondary school effects on GCSE performance. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(4), pp. 285-307.

Sammons, P., Nuttall, D.L. y Cuttance, P. (1993). Differential school effectiveness: results from a reanalysis of the Inner London Education Authority's Junior School Project data. *British Educational Research Journal*(4), pp. 381-405.

Sammons, P., Thomas, S. y Mortimore, P. (1997). *Forging links: effective schools and effective departments*. London: Paul Chapman Publishing.

Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), pp. 61-80.

Scheerens, J. (1999). *School effectiveness in developed and developing countries; a review of the research evidence*. Documento inédito. University of Twente/The World Bank.

- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. Paris: IIEP-UNESCO.
- Scheerens, J. y Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Sime, N. y Gray, J. (1991). The stability of school effects over time. *British Educational Research Annual Conference*. Nottingham.
- Slavin, R.E. (1987). A theory of school and classroom organization. *Educational Psychologist*, 22(2), pp. 89-108.
- Smith, D.J. y Tomlinson, S. (1989). *The school effect: a study of multi-racial comprehensives*. Londres: Policy Studies Institute.
- Smith, M. (1972). Equality of educational opportunity: the basic findings reconsidered. En F. Mosteller y D.P. Moynihan (Eds.), *On equality if educational opportunity*. New York: Vintage Books.
- Stringfield, S. (1994). A model of elementary school effects. En D. Reynolds (Ed.), *Advances in school effectiveness research and practice* (pp. 158-187). Oxford: Pergamon Press.
- Stringfield, S. y Slavin, R.E. (1992). A hierarchical longitudinal model for elementary school effects. En B.P.M. Creemers y G.J. Reezigt (Eds.), *Evaluation of educational research* (pp. 35-69). Groningen: ICO.
- Stringfield, S. y Teddlie, C. (1989). The first three phases of the Louisiana school effectiveness study. En B.P.M. Creemers, T. Peters y D. Reynolds (Eds.), *School effectiveness and school improvement* (pp. 281-293). Lisse: Swets y Zeitlinger.
- Stringfield, S., Teddlie, S. y Suarez, S. (1985). Classroom interaction in effective and ineffective schools: Preliminary results from phase III of the Louisiana School Effectiveness Study. *Journal of Classroom Interaction*, 20, pp. 31-37.
- Teddlie, C. (1984). *The Louisiana School Effectiveness Study: Phase Two: 1982-84*. Baton Rouge, Louisiana: Louisiana State Department of Education.
- Teddlie, C. y Stringfield, S. (1993). *Schools make a difference: lessons learned from a ten-year study of school effects*. New York: Teachers College Press.
- Teddlie, C., Kirby, P.C. y Stringfield, S. (1989). Effective versus ineffective schools: observable differences in the classroom. *American Journal of Education*, 97(3), pp. 221-236.
- Thomas, S. y Mortimore, P. (1996). Comparison of value-added models for secondary-school effectiveness. *Research Papers in Education*, 11(1), pp. 5-33.

Thomas, S., Sammons, P. y Mortimore, P. (1997). Stability and consistency in secondary schools' effects on students' GCSE outcomes over three years. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(2), pp. 169-197.

Trower, P. y Vincent, L. (1995). *The value added national project technical report: secondary*. London: School Curriculum and Assessment Authority.

Venezky, R. y Winfield, L. (1979). *Schools that succeed beyond expectations in teaching reading*. Newark: University of Delaware.

Weber, G. (1971). *Inner-city children can be taught to read: four successful schools*. Washington, DC: Council for Basic Education.

Wilder, G. (1977). Five exemplary reading programs. En J.T. Guthrie (Ed.), *Cognition, curriculum and comprehension* (pp. 57-68). Newark, DE: International Reading Association.

### I.3. Aportes de la investigación educativa iberoamericana para el análisis de la Eficacia Escolar

Sergio Martinic  
Marcela Pardo<sup>1</sup>

La mayor parte de la investigación educacional de los años 60 se interesó por los efectos que tienen las condiciones sociales de los estudiantes sobre su rendimiento escolar. Los estudios clásicos de Coleman *et al.* (1966) y Jencks *et al.* (1972) en USA y los del Plowden Study en Inglaterra (Plowden Committee, 1967; Peaker, 1971) demostraron que la realidad social y habitus cultural de los estudiantes inciden fuertemente en sus aprendizajes.

En América Latina existió una importante cantidad de investigaciones que siguieron una argumentación similar. Gran parte de estos estudios fueron influenciados por Bourdieu y Passeron (1964), y atribuyeron el fracaso escolar al origen social de los alumnos. Desde esta perspectiva, la escuela fue tratada como un espacio de reproducción de las desigualdades sociales que existen y cuyo origen se encuentra en la estructura social. Este modo de analizar el problema se debió, en gran parte, a que la escuela no fue considerada como unidad de análisis, pero también a la falta de desarrollo de métodos y técnicas de investigación de los procesos que ocurren en las aulas. Según el profesor David Reynolds (1989), el *mainstream* de la investigación educativa en esos años estaba centrado en los aspectos estructurales de la sociedad y en el determinismo individual y psicológico que inciden en los resultados de los aprendizajes.

En los años 70 se inicia en la investigación educativa un período más optimista sobre la importancia de los procesos internos en los resultados académicos de los estudiantes. Los estudios de Weber (1971) y Edmonds (1979), entre otros, demostraron en Estados Unidos que niños provenientes de sectores pobres tenían rendimientos mejores que los esperados. El cuestionamiento a los paradigmas de investigación estructuralista y el desarrollo de la investigación cualitativa y etnográfica contribuyeron enormemente a poner más atención en

---

<sup>1</sup> Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación -CIDE- (Chile).

los procesos internos que en las determinaciones externas a la interacción pedagógica. De este modo, se abre todo un programa de investigación que se dirige a mostrar el "efecto de la escuela" sobre los resultados escolares.

Entre los primeros estudios sobre la materia cabe destacar el de Schiefelbein y Farrel (1973), que demuestra que en países pobres o en desarrollo la escuela *sí hace la diferencia*, y que tiene un mayor impacto que en las sociedades desarrolladas. Estudios comparativos entre países pobres y ricos (Heyneman y Loxley, 1982) y entre escuelas al interior de países (Himmel, 1984) demuestran que, pese a la importancia de los factores sociales, el resultado académico de los sectores pobres depende centralmente de la calidad de la educación recibida en las escuelas. En un estudio realizado en Chile, Schiefelbein y Farrel (1982) demostraron fuertes diferencias en los aprendizajes en escuelas privadas y públicas, en perjuicio de estas últimas; lo cual explicaron, principalmente, por el capital cultural de las familias. No obstante, demostraron también que en los sectores pobres la escuela primaria tiene más efecto sobre los aprendizajes que en las escuelas del sector privado: son más eficaces porque la situación de aprendizaje y las posibilidades de adquisición de saberes y competencias depende más de la escuela que de la socialización y cultura familiar.

En un estado del arte sobre la educación en América Latina, Schiefelbein (1984) identifica varios estudios cuyo objeto de análisis son los procesos pedagógicos, que agrupa según los factores que afectan al que enseña y al que aprende. Estos factores son: capacidad general para aprender nuevos conocimientos, perseverancia y participación en el estudio, capacidad de atención a lo que se estudia, tiempos de exposición al aprendizaje y rendimientos en el aprendizaje. En un análisis más detallado, este autor señala que hay variables de la escuela como tamaño, cobertura, duración del año escolar y disponibilidad de textos que inciden sobre los niveles de rendimiento (Schiefelbein, 1985). En cuanto a las variables asociadas a los alumnos los estudios mencionan la asistencia al preescolar, el acceso a la televisión y la no repitencia. Con respecto a los maestros, se demuestra que el tipo de estudios y el tiempo de permanencia en un mismo establecimiento afectan al aprendizaje de manera significativa.

Por otra parte, estudios de tipo cualitativo demostraron que existen diferencias significativas entre los estudiantes de la misma condición social según la escuela a la cual asisten y han analizado la importancia del profesor y de su experiencia pedagógica, las instalaciones físicas e infraestructura y diversos aspectos vinculados con la cultura de los establecimientos (López, Assael y Neuman, 1984; Arancibia 1992).

### 3.1. DESARROLLO RECIENTE DE LA INVESTIGACIÓN

Los procesos de reformas educativas en América Latina de los 80 y 90 se fundamentan en este tipo de evidencias. En efecto, las reformas actuales realizan una gran apuesta por la escuela afirmando su importancia para el mejoramiento de las condiciones de vida de los sectores más pobres. Por otra parte, y a diferencia de reformas anteriores, se promueven cambios estructurales en la gestión de los sistemas educativos; los cuales, desde una administración central estatal, pasan a otra descentralizada de tipo provincial y municipal. Estos cambios otorgan mayor autonomía y autoridad a las escuelas, convirtiéndolas así en el espacio y unidad fundamental para mejorar la calidad de los sistemas educativos (Cassasus, 1995; Hanson, 1997; Caballero, 1999).

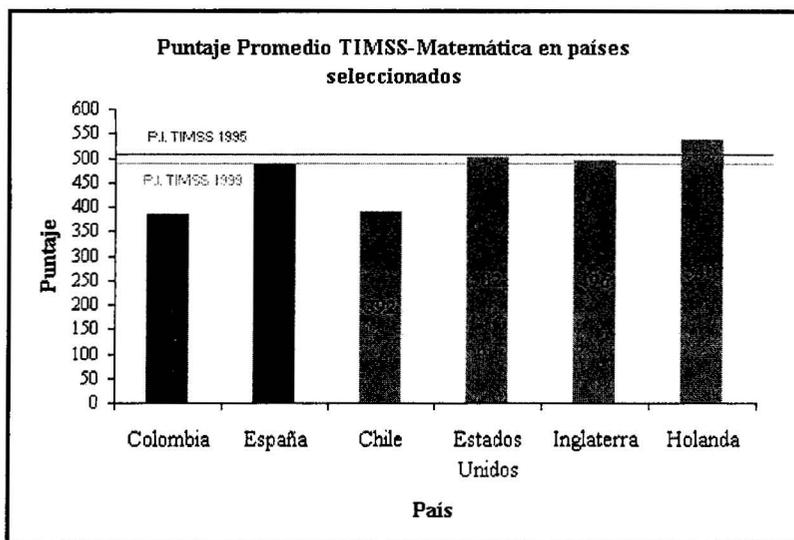
Las reformas también han favorecido la creación de sistemas nacionales de medición en la mayor parte de los países latinoamericanos. La evolución y características de los sistemas difieren de país en país. Sin embargo, tienen como objetivo común evaluar en el nivel de enseñanza básica, los logros en Matemáticas, Castellano/español y, en algunos casos, el de Ciencias (Wolf, 1998; Ravela *et al.*, 2000). Los resultados de estas mediciones demuestran las insuficiencias en los aprendizajes que tienen los estudiantes de enseñanza básica del sistema público. Constituyen una excepción aquellas escuelas que superan las medias nacionales de rendimiento en la materias señaladas, verificando así la desigualdad y baja calidad de los resultados académicos en la mayor parte de las escuelas de América Latina.

Los hallazgos del Primer Estudio Internacional Comparativo realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), de UNESCO-OREALC, confirman esta afirmación<sup>2</sup>. La mayoría de los estudiantes de los nueve países aquí examinados obtuvieron niveles de logro insatisfactorios, al no lograr «*las competencias según lo esperado, manteniéndose en un nivel básico de reconocimiento de signos y estructuras de Lenguaje y Matemática*» (LLECE, 2000: 33).

---

<sup>2</sup> En 1997, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de UNESCO-OREALC realizó el *Primer estudio internacional comparativo sobre Lenguaje, Matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la Educación Básica*. Éste tiene cuatro líneas de acción: la realización de estudios comparativos internacionales, la generalización de estándares de la calidad de la educación, el impulso de programas de investigación evaluativa para la puesta en práctica de políticas educativas y el desarrollo del fortalecimiento institucional. En el estudio participaron la mayor parte de los países que se examinan en este libro: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Cuba, Colombia, México, Perú y Venezuela; las excepciones fueron Ecuador, España y Panamá (UNESCO, 2000).

Los resultados del TIMSS<sup>3</sup> también ilustran esta situación (gráfico 3.1). En la prueba de Matemáticas, entre los 39 países participantes, Colombia se ubicó en el penúltimo lugar, con puntajes a más de una desviación estándar de la media internacional, superando en ambos casos sólo a Sudáfrica. Chile se ubicó, entre los 38 países participantes, en el lugar 35, bajo el promedio internacional, aunque a menos de una desviación estándar de él. España, si bien estuvo por debajo del rendimiento medio internacional, obtuvo resultados muy superiores a los de Chile y Colombia ocupando una posición muy cercana a la de Estados Unidos (Beaton *et al.*, 1996; Mullis *et al.*, 2000).



Nota: Los resultados para España y Colombia corresponden al TIMSS de 1995. Para Chile, Estados Unidos, Inglaterra y Holanda, al TIMSS de 1999. Las líneas transversales oscura y clara indican, respectivamente, el promedio internacional de la prueba en 1995 (513) y 1999 (489).

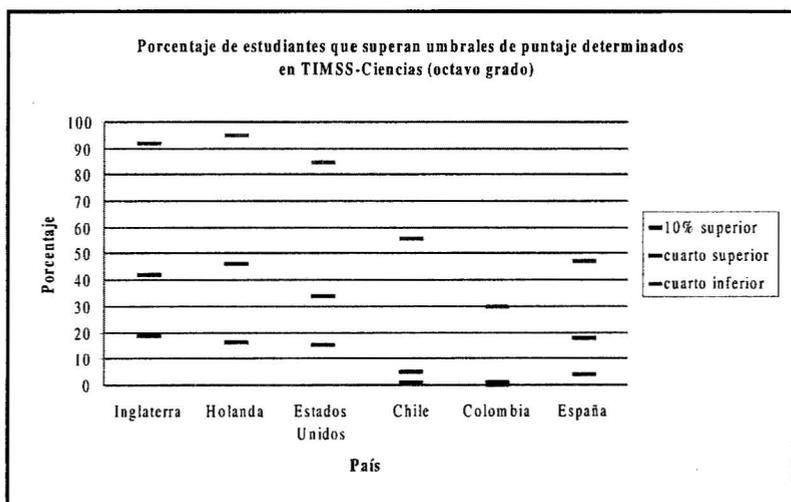
Fuente: Beaton *et al.* (1996); Mullis *et al.* (2000).

<sup>3</sup> El TIMSS (*Third International Mathematics and Science Study*) es el estudio de análisis y evaluación curricular de mayor escala que se haya emprendido nunca. Entre 1994 y 1995 fue aplicado a cinco grados (tercero, cuarto, séptimo, octavo y el último año de Secundaria) en más de 40 países. Los estudiantes fueron medidos en Matemáticas y Ciencias; también se recolectó, desde estudiantes, profesores y directores, información acerca de la enseñanza y el aprendizaje de estas materias; además, se investigó sobre el currículum en Matemáticas y Ciencias de los países participantes a través del análisis de guías curriculares, libros de texto y otros materiales relacionados. En 1999 se realizó una segunda evaluación, con el objetivo de determinar tendencias en el logro de los estudiantes en estas materias. Esta evaluación midió el logro de los estudiantes de séptimo y octavo grados, y recolectó información desde estudiantes, profesores y directores acerca del currículum en Matemáticas y Ciencias, instrucción, contexto del hogar, características de la escuela y políticas. De los 38 países que participaron en el TIMSS 1999, 26 lo habían hecho en el TIMSS 1995.

Cabe indicar que de los doce países que se revisan en este libro, sólo cuatro de ellos han participado en el TIMSS: Colombia, España y México, en la prueba de 1995; y Chile en la de 1999. Dado que México no permitió que sus resultados fueran publicados, sólo se disponen los de los otros tres países.

Al constatar estos resultados, surge la siguiente pregunta: ¿existen escuelas eficaces en Iberoamérica?

Nuevamente, los resultados del TIMSS ofrecen información al respecto. Como muestra el gráfico 3.2, el promedio de estudiantes de Chile, España y Colombia cuyo rendimiento en las pruebas del TIMSS se ubica sobre el 10% superior del total de la muestra, es muy inferior al obtenido por los países que lideran los estudios sobre Eficacia Escolar, y prácticamente despreciable dentro de su propio universo estudiantil. Más aún, los tres países logran ubicar en el cuarto inferior de la muestra del estudio solamente entre la mitad y un tercio de sus estudiantes, mientras Estados Unidos, Inglaterra y Holanda ubican a casi todos sus estudiantes dentro de este conjunto<sup>4</sup>. Nótese que, en este punto, las escuelas españolas tienen mayores semejanzas con las latinoamericanas que con las de los tres países de comparación.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos tomados de Beaton *et al.* (1996) y de Mullis *et al.* (2000).

De acuerdo con estos datos, es posible inferir que en Iberoamérica existen escuelas eficaces, pero que representan excepciones dentro del conjunto.

Sin embargo, los sistemas de medición y de análisis vigentes en la Región tienen importantes limitaciones. Desde el punto de vista técnico, ha predominado una evaluación normativa en lugar de otra basada en criterios. La evaluación

<sup>4</sup> Los datos para Inglaterra, Holanda, Estados Unidos y Chile corresponden a los del TIMSS de 1999. Para España y Colombia, a los del TIMSS de 1995.

de los aprendizajes ha estado centrada en los resultados o producto final (Cox y Arancibia, 2000). Pocas investigaciones han puesto atención en los resultados intermedios o en los procesos y factores asociados a tales aprendizajes. Por otra parte, en la mayor parte de los países las mediciones se utilizan para comparar escuelas entre sí asumiendo, en términos absolutos, los aprendizajes obtenidos. No se considera el “valor agregado» de cada escuela, es decir cuánto aprendieron los niños en relación a una línea de base o punto inicial de los propios niños y no sólo en relación a otros niños de otros establecimientos.

Con el fin de contribuir a una mejor comprensión de los procesos que inciden en los resultados educativos observados es importante realizar estudios que analicen la «caja negra» del sistema educativo y los factores externos que inciden fuertemente en los resultados de aprendizaje. El sistema de medición debe ser un punto de partida para un análisis más a fondo del impacto de las variables sociales y de los procesos educativos sobre el aprendizaje estudiantil.

La revisión bibliográfica realizada por los estados de arte de los países considerados en este estudio nos permite conocer la situación del conocimiento en la materia. A continuación, presentaremos una visión general y comparativa de cómo se ha asumido el problema de la eficacia escolar en la Región; qué se ha investigado sobre los factores internos y externos que inciden en el aprendizaje y cuáles son las lecciones y recomendaciones a considerar para el desarrollo de este campo de investigación.

### 3.2. EL CONCEPTO DE EFICACIA ESCOLAR

En el campo internacional de la investigación educativa se ha desarrollado un movimiento de “escuelas eficaces” orientadas a producir cambios en las prácticas en el interior de los establecimientos para lograr mejores aprendizajes de los estudiantes. El supuesto de base es que la escuela puede “compensar” el déficit que la condición económica y cultural en la cual transcurre su socialización primaria produce en los estudiantes. Los estudios realizados sobre estas experiencias llevaron a la identificación de variables alterables de la realidad de los establecimientos que ayudan a mejorar la calidad de los aprendizajes.

Por eficacia se entiende, generalmente, la capacidad que tienen las escuelas de lograr que sus alumnos alcancen metas educativas de calidad independientemente de su origen social. Las metas educativas se entienden en esta tradición como resultados académicos y directamente relacionados con el aprendizaje cognitivo. Una escuela eficaz toma en cuenta el rendimiento inicial y la situación de entrada de los alumnos y promueve que todos ellos alcancen los mas altos logros posibles.

Esta definición sufre un importante cambio cuando Cuttance (1989) sugiere un modelo de calidad que considera dos conceptos: calidad y equidad. La calidad mide los resultados académicos, corregidos por nivel socioeconómico, que tiene un establecimiento en comparación con otros. La equidad, en cambio, mide la capacidad que han tenido los establecimientos de compensar las características de entrada de los alumnos. De este modo, no sólo es necesario conocer qué establecimientos tienen mejores resultados sino, también, cuáles logran compensar los déficit de entrada de los alumnos o cuáles agregan más valor a la realidad inicial de los estudiantes.

Los resultados de las investigaciones consultadas en los estados del arte de los países asocian la Eficacia Escolar a la medición del rendimiento cognitivo. Llama la atención que la dimensión de equidad no aparezca tratada en los estudios de base de los estados de arte pese a que se trata de uno de los problemas centrales que afectan a los sistemas educativos en América Latina.

En los estudios analizados existe una amplia discusión sobre el concepto de eficacia escolar y sus formas de medición. Para algunos autores el concepto no debe estar reducido al cumplimiento de objetivos mínimos de aprendizaje sino que, más bien, se debe ampliar y considerar otros objetivos educacionales tales como la formación valórica (el desarrollo de competencias sociales, entre otros). Por otra parte, dado que existe una heterogeneidad social de los alumnos y diversos tipos de escuelas es necesario tomar en cuenta las diferencias de entrada de los estudiantes y las características de los establecimientos.

Pese a esta discusión, la investigación sobre eficacia escolar producida en Iberoamérica estudia los factores tradicionalmente analizados en la investigación internacional sobre el tema. Los estados de arte informan de diversos resultados de interés, aunque muchos de ellos sólo son tratados de un modo general.

Sin embargo, conviene subrayar dos ideas centrales verificadas en las investigaciones consultadas. En primer lugar, las escuelas poseen capacidades eficaces para dotar a sus estudiantes de conocimientos y competencias relevantes (entendiendo de manera muy amplia la idea de Eficacia Escolar). En segundo lugar, la escuela no interviene aisladamente en la definición de dichos logros. Por el contrario, lo hace conjuntamente con otros, de los cuales los asociados a la familia del estudiante son los factores más destacados.

No obstante –y como se verá más adelante, al profundizar en consideraciones metodológicas–, los hallazgos realizados en Iberoamérica están lejos de ser concluyentes, puesto que el conocimiento acumulado aún es insuficiente. En efecto, en cada país se ha identificado un conjunto reducido de factores, sin que se pueda afirmar que ellos constituyen el espectro completo de los que se asocian

con la eficacia escolar. Además, estos factores son de naturaleza muy amplia, ya que no se han especificado las dimensiones concretas ni las cualidades específicas que adquieren en la conformación de una escuela efectiva. Por ejemplo, se ha señalado que un factor de eficacia escolar es la cultura positiva de la escuela, sin indicar qué aspectos de esta cultura son relevantes (¿importan igual la integración de los padres en la vida escolar y las relaciones que establecen profesores y alumnos en las clases?), y cuáles de sus expresiones son adecuadas para el caso (¿cómo deben participar los padres en la escuela: siguiendo las directrices que de ésta emanan, apoyando a sus hijos en los deberes escolares?).

Por otra parte, los niveles de profundidad de este conocimiento son todavía iniciales: no se ha llegado a establecer la relación que existe entre los factores de eficacia escolar identificados ni tampoco el peso relativo de cada uno. En realidad, para cada país se dispone de un listado de factores en el que cada componente se encuentra en total horizontalidad con los otros: no se muestran relaciones de jerarquía (¿son igualmente determinantes de la eficacia escolar el uso del tiempo en la hora de clases y la disposición de reglas en la escuela?) ni de causalidad (¿es la metodología que emplea el profesor en las clases independiente de su formación profesional?).

Pese a las limitaciones señaladas, los estudios consultados nos permiten conocer el estado del conocimiento en la materia e identificar las variables o factores asociados que, con mayor frecuencia, son abordados en los estudios realizados y que dan cuenta de la capacidad compensatoria que tienen los establecimientos. En el siguiente acápite se presentan, de forma resumida, las principales variables y relaciones establecidas en cada uno de los estados de arte considerados.

### 3.3. RESUMEN DE APOORTE DE LOS ESTADOS DE ARTE

Los estados del arte revisados dan cuenta del inicial desarrollo que tiene la investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Los estudios informan que el interés por el tema en el conjunto de países estudiados es bastante reciente, habiéndose llevado a cabo la mayoría de los trabajos en la década de los 90 –y en su segunda mitad más precisamente–, si bien algunas notables excepciones son de la década anterior. Investigaciones desde esta perspectiva se han realizado en Argentina, Brasil Chile, Colombia, España, México y Venezuela. En, Bolivia, Cuba, Ecuador, Panamá y Perú no se han identificado estudios realizados desde el enfoque de la Eficacia Escolar.

A continuación, describiremos brevemente los principales problemas y variables analizadas por la investigación realizada en la Región.

En Argentina, las autoras basan el análisis en tres trabajos realizados desde la perspectiva de la eficacia escolar. Pese a las diferencias teóricas y metodológicas que éstos tienen, coinciden en destacar la institución escolar como la unidad de la transformación educativa; y la cultura y la gestión escolar como factores clave en el mejoramiento y eficacia de la educación. Por otra parte, concluyen que el liderazgo que se ejerce en el centro escolar pasa a ser el elemento fundamental en la construcción de visiones compartidas y orientaciones estratégicas. Los factores que se asocian al rendimiento, en el nivel de las escuelas, son: nivel socioeconómico de la escuela, recursos de capital, gasto educativo privado, PBI jurisdiccional y variables educativas. Y, en el nivel del alumno: capital paraescolar y nivel socioeconómico de los alumnos.

El estado del arte de Bolivia está basado en una extensa revisión de la investigación educativa realizada en el país, e identifica varios factores asociados con el rendimiento educativo agrupados en las siguientes categorías: el marco regulatorio del sistema escolar (por ejemplo, planes y programas de estudio y su adecuación a las culturas de origen de los estudiantes); características de la escuela (p.e. su ubicación, infraestructura, recursos materiales, dotación docente); gestión escolar (definición de objetivos institucionales, ambiente escolar); profesores (p.e. estabilidad laboral, nivel de formación, prácticas y metodologías pedagógicas, nivel de satisfacción laboral); familia del estudiante (p.e. nivel socioeconómico, apoyo al niño en sus deberes escolares, expectativas de estudio de sus hijos).

En Brasil son pocos los estudios realizados desde la perspectiva de la eficacia escolar. Sin embargo, existe una gran cantidad de estudios que permiten identificar las características de las escuelas eficaces, la cual abarca cinco tradiciones investigativas: investigación sobre igualdad de oportunidades; estudios económicos sobre funciones de producción de la educación; evaluaciones de programas de educación compensatoria; estudios de escuelas eficaces y de programas de mejora de las escuelas; estudios sobre eficacia de profesores y de métodos de enseñanza aplicados en contextos escolares. De estas investigaciones, se destacan los siguientes factores propios de la escuela y que están asociados al rendimiento: la infraestructura curricular, el nivel de perfeccionamiento de los profesores, la planificación pedagógica, el trabajo en equipo entre profesores, el nivel de compromiso de los profesores, la frecuencia de utilización del laboratorio de ciencias, la motivación de los profesores, el liderazgo del director, el énfasis dado por la escuela a los aspectos académicos de su labor. Por otra parte, entre los factores externos a la escuela que inciden en el logro académico destacan: la desigualdad social, el nivel socioeconómico de la población de las escuelas; los salarios de los maestros, los criterios de designación de profesores,

las condiciones de salud de los alumnos, la infraestructura y el ambiente físico de la escuela.

En Chile, la investigación sobre eficacia escolar también es reciente. Desde esta perspectiva específica se han llevado a cabo cuatro investigaciones. Sin embargo, como en el caso de Brasil, existe un amplio desarrollo de otras investigaciones que permiten precisar diversos factores asociados al rendimiento académico. Estos trabajos han logrado identificar tres factores asociados con la eficacia escolar. En primer lugar, la gestión de la escuela, definida como sentido de misión, existencia de normas, clima escolar, estructura organizacional y sistema administrativo —el cual, a su vez, se conforma por retroalimentación de las actividades académicas, planificación de las actividades académicas del curso por parte de cada profesor, responsabilidad personal por los resultados del curso por parte de cada profesor, revisión y selección de contenidos curriculares, identificación de necesidades extraacadémicas de los alumnos, capitalización de las capacidades profesionales de los profesores y estabilidad del profesor. En segundo término, rol del director, que se operacionaliza como capacidad de dar orientación, ejercer liderazgo, expectativas positivas sobre los alumnos, buena formación. En tercer lugar, las características pedagógicas del profesor, quien debe tener una buena inserción en la vida escolar, expectativas positivas sobre los alumnos, metodología en clases atractivas y eficaces, buena relación con los alumnos en clases, uso de recursos de enseñanza-aprendizaje, uso eficaz del tiempo disponible y empleo de refuerzos positivos hacia los alumnos.

El estado del arte de Colombia se apoya en un conjunto de investigaciones basadas en el modelo de Eficacia Escolar y en estudios que dan cuenta de los resultados obtenidos por el sistema educativo colombiano. Se propone una interesante síntesis entre los planteamientos del movimiento de Eficacia Escolar y el de Mejora de la Escuela y que se conceptualiza como Mejora de la Eficacia Escolar. Se distinguen dos grandes categorías de factores asociados, cuya influencia es menor a medida que aumenta el nivel del estudiante. Así, la primera categoría hace referencia al tipo de plantel (p.e. dependencia del centro educativo, extensión de la jornada, dotación de que dispone la escuela, características del maestro, gestión y organización escolar); y, en segundo lugar, los que hacen referencia al estudiante y su contexto social (p.e. tiempo de permanencia en la escuela, tiempo de desplazamiento casa-escuela, autopercepción, riqueza del medio sociocultural, edad, asistencia a clases y repitencia).

La revisión del estado del arte correspondiente a Cuba ofrece interesantes datos que permiten aproximarse a una comprensión de los motivos que han llevado a este país caribeño a situar a su sistema educativo a la cabeza de toda América Latina, tal y como se refleja en los resultados del estudio del Laborato-

rio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2000). En este trabajo se refleja que, a pesar de no haberse realizado ninguna investigación que pueda ser calificada estrictamente de eficacia escolar, la tradición de investigación ha aportado algunos factores que pueden ser considerados de eficacia. Entre ellos se encuentran la supervisión escolar, el vínculo escuela-familia-comunidad, los proyectos educativos en la escuela, el papel del centro de referencia y el entrenamiento metodológico conjunto, la evaluación de la calidad de la enseñanza y la dirección institucional.

En Ecuador no se identifican estudios adscritos al enfoque de eficacia escolar. Más aún, se concluye que, en este país, la investigación educativa en general es débil. Sin embargo, existen algunos estudios sobre calidad de la educación que permiten identificar factores asociados a la calidad de la educación; éstos son: valoración de la educación por parte de los padres, procedencia étnica de los niños, clima de la escuela, ubicación de la escuela y énfasis en el mejoramiento de la calidad de la educación. Se encontró también que existe un nivel general educativo muy bajo en las escuelas, y también que en algunos programas se aprecian deficiencias metodológicas y de contenido y en el estilo de comunicación con los alumnos.

En España el estado del arte señala que, desde una perspectiva estricta, el número de investigaciones sobre eficacia escolar alcanza la decena, existiendo de forma paralela un buen número de estudios colaterales sobre productividad escolar; factores determinantes del rendimiento escolar desde una perspectiva más psicológica; y componentes del centro y su relación con la eficacia escolar del mismo. Sin embargo, este número de trabajos es, según su autor, escaso y han estado mal difundidos. Los resultados obtenidos han establecido como factores asociados con la eficacia escolar los siguientes: dirección escolar (concretada en liderazgo pedagógico, funcionamiento del equipo directivo y valoración de la comunidad hacia el trabajo de los directivos), clima escolar positivo, trabajo de los profesores (que se especifica en trabajo en equipo, innovación, adaptación de la enseñanza a las características de los alumnos, funcionamiento del claustro, concepciones y actitudes pedagógicas del profesorado y antigüedad del profesorado) y participación e implicación de las familias (cooperación con la escuela). Otros factores detectados son: adscripción del profesorado, orientación, evaluación contrastada, servicios de apoyo externos, programación didáctica, valoración positiva de la gestión económica o existencia de objetivos consensuados y factores de aula.

En México también se reconoce la escasa atención que ha recibido la eficacia escolar como objeto de estudio en un contexto de amplia investigación educacional. En los trabajos consultados se verifica que, pese a la influencia de las

condiciones socioeconómicas y culturales de los alumnos, la escuela conserva su poder de educar y puede evitar, al menos, una profundización de la desigualdad. Se señala que, tanto la escuela como la familia son factores de central importancia en el aprovechamiento escolar. Respecto de las variables asociadas a la familia, el origen cultural y socioeconómico de los estudiantes ha sido señalado como un factor relevante. En cuanto a las variables relacionadas con la escuela, los factores destacados son el tamaño y el estatus socioeconómico de la escuela; la cultura, la administración y la gestión escolares; los insumos y las condiciones para la enseñanza; las características de los maestros; y el índice de asistencia de los alumnos. Además, se han mostrado otras variables relacionadas con el aprovechamiento escolar: el liderazgo del director, el ambiente de trabajo, la responsabilidad del maestro en el proceso de aprendizaje, la confianza de los alumnos hacia el maestro, la existencia de material de apoyo en el hogar y la participación de los padres en las actividades académicas escolares.

A lo largo del siglo de existencia de la República de Panamá no se han realizado estudios sobre eficacia escolar desde un punto de vista estricto. Los autores de la revisión del estado del arte hacen un completo repaso de las investigaciones realizadas en ese país, agrupando los múltiples resultados encontrados en cuatro niveles de análisis: contexto, escuela, aula y alumnado.

En Perú no se identifican estudios basados en el modelo teórico de eficacia escolar, aunque la investigación realizada sobre determinantes del rendimiento escolar y los estudios evaluativos permiten aproximarse al problema e identificar cuatro categorías de factores que inciden en el rendimiento. Entre las variables asociadas a prácticas en el aula se relaciona significativamente con el rendimiento el uso de pruebas de evaluación, las horas de enseñanza de Matemática, la disponibilidad de biblioteca y el tiempo empleado en el aprendizaje. Entre las variables de la escuela asociadas con el rendimiento se destacan: número de estudiantes por docente, infraestructura, materiales educativos, cantidad de libros en la biblioteca, nivel socioeconómico de la escuela y ubicación de la misma. Entre las relacionadas con el profesor destacan: años de experiencia (aunque en algunos estudios muestra asociación negativa), años de estudios, número de capacitaciones, institución de formación y sexo del maestro. Otras variables relevantes encontradas fueron las expectativas de los padres respecto a la Matemática, participación de los padres en la educación de los hijos, participación de los padres en la escuela, lengua materna de los estudiantes, disponibilidad de textos y nivel socioeconómico de la familia.

El estado del arte de Venezuela muestra que las siguientes variables se asocian con la eficacia escolar: tiempo destinado en el aula a actividades académicas, repertorio didáctico empleado por el profesor en clases, el modo de organi-

zación y funcionamiento de la escuela, autonomía de los docentes, relación de la escuela con los organismos superiores y estilo de dirección. Más específicamente, se destacan: presencia de un liderazgo fuerte, planificación sistemática del trabajo escolar, control y supervisión constante, exigencia respecto a los alumnos, estímulo y sanción fuerte, objetivos definidos referidos a materias académicas, presencia de un proyecto pedagógico, autonomía del equipo directivo, existencia de formación continua de docentes, existencia de programas para la integración entre la familia y la escuela, formación docente, motivación del profesor, compromiso del maestro, identificación de los actores escolares con la escuela, existencia de estructura organizativa, utilización de recursos de apoyo al trabajo pedagógico, responsabilización de los docentes, descentralización de la gestión, apoyo institucional al docente, clima de trabajo estimulante, liderazgo de la gestión pedagógica en el equipo directivo, concepción del rol directivo como educador y no como gerente, existencia de equipos docentes de planificación y evaluación, altas exigencias a los alumnos, cumplimiento del calendario escolar, altas expectativas sobre los alumnos, existencia de estrechos vínculos con la comunidad, dependencia administrativa de la escuela, procesos de gestión, procedimientos de enseñanza, nivel de escolaridad de la madre, organización escolar comunitaria, comunicación fluida entre directivos y docentes, concentración de esfuerzos y discusión de asuntos pedagógicos.

En síntesis, en una buena parte de los países la investigación realizada desde la perspectiva teórica de la eficacia escolar es prácticamente inexistente o muy escasa. Ello se relaciona con el desarrollo de la investigación en la Región, que ha estado centrada en análisis descriptivos y análisis correlacionales con el fin de identificar variables asociadas al rendimiento.

A continuación, se presenta un cuadro resumen que permite apreciar la tendencia registrada por los estudios revisados en los estados del arte, de acuerdo con la frecuencia con que se hace referencia a ciertos factores asociados a los aprendizajes (tabla 3.1). Cabe advertir, de todos modos, que la mayor frecuencia de mención de un factor no indica necesariamente la profundidad con que ha sido conocido, ni tampoco su peso específico sobre la eficacia o el rendimiento escolar; lo que ilustra es sólo la línea general que han seguido los estudios en Iberoamérica. Para mayor información pueden verse el Anexo I, en el cual se detallan las variables que componen estas categorías.

Tabla 3.1. Categorías relacionadas con la Eficacia Escolar en Iberoamérica según frecuencia de mención en los estados del arte

Categorías		Frecuencia
Director	Orientación de su rol	37
	Gestión de la escuela	52
Profesor	Características pedagógicas	57
	Características personales	46
Cultura escolar		40
Estudiante		28
Familia del estudiante		44
Características de la escuela		56
Marco regulatorio del sistema escolar		53

Fuente: Elaboración propia a partir de los estados del arte que integran el presente libro.

Como se aprecia en la tabla, la mayor parte de los estudios consultados se han concentrado en analizar variables relacionados con la dinámica interna de la escuela, predominando el interés por el rol del director y el desempeño del profesor. También se han estudiado en forma extensiva los factores externos a la escuela relacionados con los aprendizajes, donde los más abordados son los que se interesan por las características de la escuela y por el sistema normativo del sistema escolar.

### 3.4. METODOLOGÍA DE LAS INVESTIGACIONES

En los estados de arte no existe una información detallada sobre la metodología empleada en los estudios analizados. Por ello, sólo abordamos el tema en términos generales.

Una primera constatación es la gran variedad de las aproximaciones metodológicas desarrolladas. En los trabajos consultados en los distintos países se encuentran estudios de casos cualitativos y análisis estadísticos correlacionales, así como estudios más complejos que utilizan técnicas multinivel. Las muestras varían en cuanto al número de escuelas consideradas y a las características socioeconómicas de los alumnos. Con distinto nivel de desarrollo, se observa una evolución en la investigación que va desde estudios descriptivos y basados en modelos analíticos de tipo *input-output* hacia otros más complejos de carácter sistémico y que están centrados en los *procesos* educativos.

Pero, más allá de esta diversidad, la investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica presenta debilidades conceptuales y metodológicas que se expresan, entre otros, en problemas de operacionalización del concepto de Eficacia

Escolar, en la comprensión e interpretación de las relaciones observadas y en el tipo de casos seleccionados o de muestras construidas para la realización de los estudios.

En todos los estudios el concepto de eficacia está centrado sólo en los aprendizajes; se ha definido un número limitado de variables de entrada de los estudiantes; y de los estudios de casos y análisis cualitativos difícilmente se ha podido llegar a generalizaciones que permitan predecir con mayor certeza el comportamiento de las variables alterables. Por ejemplo, el concepto es entendido en los estudios realizados en Chile de acuerdo al rendimiento de los alumnos en exámenes determinados; en Colombia, según el rendimiento académico obtenido por los estudiantes en pruebas de Ciencias, Lenguaje y Matemáticas, o la promoción del estudiante al curso siguiente; en las investigaciones realizadas en México, a partir de las puntuaciones obtenidas por los alumnos en exámenes de Matemáticas y Español; en las efectuadas en Venezuela, también conforme al relativo buen desempeño académico.

Llama la atención que la dimensión de equidad no aparezca entre las investigaciones consultadas por los estados del arte, a pesar de ser uno de los problemas principales de los sistemas educativos en América Latina. En el mejor de los casos, algunos estudios recogidos en los estados del arte de este libro han hecho intentos, no siempre logrados, por establecer ciertos niveles de control sobre la variable socioeconómica.

Por otra parte, no se han definido los criterios a partir de los cuales se fija la línea que separa las escuelas eficaces de las no eficaces. Por ejemplo, no es claro siquiera si es que han sido absolutos (¿niveles básicos de conocimientos?, ¿definidos según normas nacionales o internacionales?) o relativos (¿las mejores escuelas del país?, ¿las mejores entre las que atienden a grupos desfavorecidos?). Sobre este punto, en el estado del arte venezolano se encuentran claras advertencias al respecto al señalar, por una parte, que los estudios sobre eficacia escolar realizados en este país no han trabajado bajo una definición absoluta, sino bajo una relativa, establecida a partir de la comparación entre distintas escuelas; por la otra, que las así llamadas escuelas eficaces deben ser entendidas más justamente como las escuelas "menos malas" dentro de un conjunto caracterizado por su deficiente rendimiento académico. Lo mismo indica el estudio que realiza Lastra (2001), citado en el capítulo mexicano, donde comprueba la generalizada calidad de la educación a partir de las pruebas aplicadas.

Con relación al nivel de análisis, en la investigación sobre eficacia escolar en América Latina se constata que los diseños metodológicos son más simples que los formulados en los países donde esta perspectiva ha alcanzado gran desarrollo. En efecto, en estos últimos se utilizan modelos multinivel y jerárquicos capa-

ces de determinar la influencia que, separadamente, ejercen los distintos niveles involucrados en el proceso educativo (el alumno, la familia, la escuela, el sistema escolar, la sociedad nacional). En la Región, la mayor parte de los trabajos se encuentra en un nivel de análisis descriptivo (cualitativo o cuantitativo) o correlacional, ambas estrategias analíticas ya descartadas por los investigadores del área por su menor poder de explicación. En este panorama sobresale el estudio de Piñeros y Rodríguez Pinzón (1998) citado en el estado del arte colombiano.

Este problema es destacado por la investigación de Himmel *et al.* (1984), citado en el trabajo chileno, donde se advierte que el escaso control establecido en su trabajo sobre el factor socioeconómico de la población estudiada no permite distinguir el efecto aislado de las variables dependientes. En España se trata de una limitación ya detectada, que es discutida por algunos investigadores (por ejemplo Castejón, 1994, 1996) y que se intenta superar incorporando este tipo de métodos.

Por otra parte, los estudios consultados entregan bastantes fundamentos para suponer que, dadas las enormes diferencias culturales y económicas que existen entre ambas realidades, es necesario descubrir y precisar las variables más sensibles y de mayor valor predictivo apropiadas para nuestra Región. Desde esta perspectiva es un error asumir categorías y modelos de relaciones sin una revisión crítica de su base conceptual. De hecho, en todos los estudios citados no se encuentran elementos distintos a los enumerados por Edmonds (1979): fuerte liderazgo del director; énfasis en el dominio de herramientas básicas; medio escolar ordenado; altas expectativas del profesor sobre el desempeño de sus estudiantes; evaluación frecuente del progreso de los estudiantes.

En los países que lideran esta línea de estudios, el concepto de eficacia de las escuelas no es un *a priori*. Por el contrario, se trata de una noción muy discutida en cuanto a sus alcances. Así, por ejemplo, se cuestiona reducir el concepto al rendimiento escolar relativo y se sugiere que éste considere, entre otros factores, el cumplimiento de objetivos mínimos de aprendizaje; las diferencias de entrada de los alumnos; la posición socioeconómica de éstos en la edad adulta o la incorporación de aspectos valóricos.

En América Latina diversas investigaciones, particularmente cualitativas, han demostrado la necesidad de revisar algunas de las variables adoptadas en la Región como factores únicos de calidad para los establecimientos, profesores y padres. En efecto, los proyectos educativos de muchos establecimientos valoran la formación integral, el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, el desarrollo de competencias culturales generales o de habilidades para el traba-

jo. De este modo la calidad y eficacia de la escuela se convierten en nociones relativas y que tendrán distinto sentido según la cultura y medio social en el cual se desempeña el establecimiento.

Por otra parte, se han estudiado y medido las interrelaciones, pero todavía no se ha desarrollado una teoría que permita comprender de un modo sistémico cómo funcionan estas relaciones. Como señalan Stoll y Fink (1999), varios modelos han aportado al rompecabezas teórico, pero ninguna teoría es lo bastante completa como para incorporar todas las variables que inciden en la eficacia de las escuelas.

En cuanto a los casos y muestras seleccionadas en las investigaciones, es importante subrayar dos aspectos. En primer lugar, en la mayor parte de los estudios citados los casos y las muestras se definen según criterios que permiten estudiar un determinado tipo de escuelas y que, según la información disponible, no buscan ser universales, sino establecer una distinción entre escuelas de diferentes grado de eficacia. De este modo, los resultados obtenidos son válidos para el universo al que los casos y muestras pertenecen y no para otros más amplios. Considérese a modo de ilustración el estudio de Lastra (2001), citado en el estado del arte mexicano, que trabaja con una muestra de gran tamaño (dentro de una población de 93.745 alumnos, 2.569 maestros y 375 escuelas, la muestra está integrada por 81 escuelas, 81 grupos grupos-maestro, 1.135 alumnos y 251 padres de familia), pero válida para las escuelas públicas urbanas de cuatro municipios del país.

En segundo lugar, entre los casos o muestras de los estudios, son excepciones aquéllos compuestos por escuelas eficaces y no eficaces (el estado del arte mexicano menciona los estudios de Lastra (2001) y de Ruiz Cuéllar (1999); el chileno, el de Himmel *et al.* (1984) y Arancibia *et al.* (Cox y Arancibia, 2000). En la mayoría de los estudios, los casos y muestras aluden a escuelas definidas como eficaces. Por esta razón, la mayor parte de los hallazgos ofrecen elementos para una caracterización general de las escuelas eficaces pero no permiten identificar aquéllos que las distinguen de las escuelas no-eficaces. Por ejemplo: la motivación del profesor o la integración de la familia en la vida escolar se encuentran sólo en las escuelas eficaces?, ¿existen escuelas eficaces cuyos alumnos provienen de familias pobres que no los ayudan en sus deberes escolares?

### 3.5. CONTEXTO SOCIAL Y EFICACIA DE LAS ESCUELAS

En los años 90 se ha vuelto a una visión pesimista derivada de los escasos resultados que han tenido las reformas educativas en producir aprendizajes de calidad de un modo equitativo. Abundan en la literatura los análisis que muestran la estrecha relación existente entre la posición socio-económica y la calidad

de los aprendizajes (Briones, 1985; Solari, 1994; Larrañaga, 1995). Otros han llamado la atención sobre la incidencia de variables culturales y del tipo de organización familiar en los logros escolares (Gerstenfeld, 1995).

Es evidente que, en América Latina, los sistemas educativos trabajan en una realidad muy heterogénea en cuanto al origen sociocultural y nivel económico de los estudiantes. En Bolivia, por ejemplo, en las localidades con un tercio o más de población indígena, sólo el 59% de los mayores de 15 años sabe leer y escribir. En Ecuador, únicamente el 53% de la población indígena accede a la Educación Primaria, el 15% a la Secundaria y el 1% a la universitaria o superior; en México, en las regiones con mayor población indígena el analfabetismo duplica (y en muchos casos triplica) al del resto de la población. En Brasil, los negros y mestizos tienen menor escolaridad que los blancos, como muy bien lo ilustra el que sólo el 2% de los estudiantes de la Universidad de São Paulo sean negros (Hopenhayn y Bello, 2001).

Por otra parte, en países con menor diversidad étnica y alta proporción de población urbana las diferencias se aprecian en el capital cultural y material de las familias. Estudios de la CEPAL demuestran lo difícil que es para la escuela revertir la desigual distribución de capitales materiales y culturales de la sociedad existentes en las familias. Tampoco puede,

*«con su escaso tiempo de socialización de los niños y con pobres condiciones materiales, transformar lo desigual ya no en igual, lo que es imposible, sino en equidad en el punto de partida [...] Los logros de aprendizaje según el nivel de educación de la madre/ingresos de la familia demuestran, inequívocamente, el peso de las condiciones socioculturales externas a la familia»* (CEPAL, 1991: 100).

Por ello, para Tedesco (1998), las condiciones de “educabilidad” asociadas al capital cultural y pautas de sociabilidad de las familias siguen siendo un factor de importancia para el logro de mejores resultados académicos.

Los resultados del Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática llevado a cabo por la UNESCO-OREALC confirman esta apreciación. En el primer estudio -el cual participaron la mayor parte de los países que se examinan en este libro: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela; las excepciones son Ecuador y España- “permitió corroborar lo que otras investigaciones también han detectado, que los factores externos a la escuela influyen en lo que acontece en ella” (LLECE, 2000: 9).

En el estudio citado, las siguientes 24 variables, agregadas a nivel de la escuela, se asocian con el aprendizaje de los estudiantes en las materias evaluadas. Nótese que (haciendo abstracción de su importancia relativa, la cual queda ex-

presada al ordenarlas en jerarquía descendente, según la magnitud del efecto relativo individual que cada factor asociado demostró ejercer sobre el rendimiento en las dos pruebas realizadas) cerca de la mitad de dichas variables se relacionan con las características socioeconómicas y socioculturales de los estudiantes; es decir, con factores no directamente controlables por la escuela.

Tabla 3.2. Factores asociados con el rendimiento en Lenguaje y Matemática en el Primer estudio internacional comparativo sobre Lenguaje, Matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la Educación Básica

Factor asociado	Tipo de relación	
	Lenguaje	Matemática
Clima del aula	+	+
Habilidad de los alumnos, como atribución de causa para los resultados de éstos, percibida por los maestros	+	+
Tutores involucrados (nivel de escuela)	+	+
Apoyo familiar como atribución de causa para los resultados de los alumnos, percibida por los maestros	-	-
Grado	+	+
Maestro con otro trabajo	-	-
Alumnos agrupados por habilidades	+	+
Tamaño de la biblioteca de la escuela	+	+
Salario adecuado de los docentes	+	+
Género	+	+
Tutores leen a menudo	+	+
Trabajo no extenuante, según lo percibido por el maestro	---	+
Nivel socioeconómico de la escuela	+	+
Posesión de 10 o más libros en el hogar	+	+
Padres graduados de grado 12	+	+
Tutores leen a veces	+	+
Entrenamiento docente	+	+
Tutores ayudan con las tareas	-	-
Tutores involucrados (nivel de aula)	+	+
Tutores en casa 3 a 4 Horas	+	---
Materiales de instrucción de la escuela	+	---
Estructura familiar biparental	+	---
Educación de los tutores	+	+
Razón alumno-maestro en el aula	-	-

Fuente: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2000).

En los países donde la investigación de la Eficacia Escolar tiene más desarrollo se descarta la posibilidad de estudiar la escuela de forma aislada del contexto. Ha sido, precisamente, el empeño por ponderar con equilibrio la importancia relativa de la escuela en la definición del logro educativo lo que ha llevado a

introducir técnicas estadísticas multinivel que permiten valorar estas distintas dimensiones.

Levin y Lockheed (1991) han llamado la atención sobre este tipo de problemas al mostrar que las distintas condiciones en que operan las escuelas del mundo desarrollado y el no desarrollado tiene implicancias para los estudios sobre escuelas eficaces. Por ejemplo, se preguntan por la conveniencia que puede tener en los países no desarrollados la caracterización de la escuela a partir de la sola referencia a sus procesos internos, omitiendo la consideración de sus propiedades estático-estructurales, como es la tendencia en el mundo desarrollado, donde existe una homogeneidad bastante alta entre las escuelas: todas cuentan con la infraestructura, equipamiento y materiales adecuados para su normal funcionamiento. En el mundo no desarrollado, en cambio, gran parte de las escuelas laboran en condiciones precarias, con locales poco aptos para este fin y carentes de implementación necesaria. Los estudios realizados en la Región han revelado la importancia en la calidad de los resultados académicos de variables tales como la ubicación (urbana o rural), la infraestructura del establecimiento, el número de estudiantes por docente, los materiales educativos disponibles o la cantidad de libros en la biblioteca.

Pese a lo anterior, en los países de la Región la escuela sigue siendo la institución que hace la diferencia en cuanto a las posibilidades de mejoramiento de las opciones de inserción laboral e integración social. Todos los estudios demuestran que la posibilidad de mejorar los ingresos y la posición en la sociedad radica en los años de escolaridad de la población. Para las familias y los propios estudiantes la educación sigue siendo la principal meta a alcanzar.

En el mismo estudio citado de UNESCO-OREALC se señala que, dentro del conjunto de factores que explican los resultados,

*«los asociados a las escuelas explican más de dos tercios de las variaciones en el resultado entre las escuelas [lo indica que] hay variables cruciales que compensan el efecto negativo que pueden tener las adversas condiciones socioeconómicas y socioculturales, por lo que a pesar de provenir de contextos desfavorecidos, los alumnos puedan alcanzar buenos resultados. Tales condiciones apuntan a la cultura, las actitudes, las prácticas y las interrelaciones entre profesores, alumnos, directivos y demás actores de la comunidad escolar»* (LLECE, 2000: 8-9).

Por ello, es posible inferir que el problema central que afecta a los sectores pobres es la mala calidad de la educación y la falta de pertinencia que ésta tiene para los contextos sociales y culturales en que se lleva a cabo. Se ha demostrado que escuelas con un currículum actualizado, una pedagogía basada en el diálogo

y en la interculturalidad y con una relación más flexible con la comunidad y los padres logra buenos resultados educativos. De este modo, una escuela efectiva en la Región debe analizar las adaptaciones y mediaciones que establece en los distintos contextos socioculturales en los cuales lleva a cabo su trabajo.

### 3.6. CONCLUSIONES

Los estados del arte analizados demuestran que la investigación sobre eficacia escolar se encuentra en un nivel de desarrollo inicial en la Región. El conocimiento acumulado sobre la materia consiste en un conjunto de factores asociados a las escuelas eficaces y que pueden agruparse en siete grandes categorías: el director, el profesor, la cultura escolar, el niño, la familia, las condiciones de funcionamiento de la escuela y las regulaciones legales del sistema escolar.

Pese a lo acumulado, persisten importantes deficiencias. En primer lugar, se ha puesto énfasis sólo en algunas dimensiones de la totalidad de los factores de una escuela eficaz. En segundo lugar, queda mucho por avanzar en la teoría que sustenta las relaciones que existen en el sistema escolar entre los distintos factores identificados. Las deficiencias señaladas se explican en parte por: (a) problemas conceptuales y que radican en un alcance limitado de la noción de Eficacia Escolar y de su adecuación a las particularidades de la Región; y (b) deficiencias metodológicas, (expresadas en una restringida operacionalización del concepto de Eficacia Escolar), análisis de datos limitados a relaciones bi-variadas y correlacionales en la mayor parte de los casos, e inadecuados criterios de definición de casos y muestras que no permiten discriminar atributos particulares de las escuelas eficaces.

Los estudios consultados demuestran que la investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica no ha realizado el ejercicio de adaptación del modelo con que se trabaja en los países desarrollados. Se asumen como ciertos para nuestra realidad los hallazgos realizados en los países que lideran este campo de estudio y en los trabajos analizados no se encuentran factores de eficacia escolar distintos a los allí señalados. La investigación iberoamericana ha omitido así sus particularidades dentro del análisis, dejando al margen dimensiones culturales tan importantes como origen étnico, lengua y expectativas educacionales de los padres, entre otras<sup>5</sup>.

Los análisis realizados en los distintos estados del arte del problema permiten identificar una serie de falencias por subsanar si se quiere un desarrollo de la

---

<sup>5</sup> A este último respecto, es preciso separar la situación de España de la de los países latinoamericanos, ya que las características de sus sistemas escolares los hacen profundamente diferentes. Datos ilustrativos se encuentran en los Anexos 2 y 3.

Por otra parte, en esta época de reformas las ideas del movimiento de Eficacia Escolar puede constituir un aporte sustantivo para lograr calidad y equidad en los resultados. Teniendo en cuenta que la apuesta por la escuela como centro del cambio educativo constituye parte definitoria de estos procesos, ponen luz de alerta sobre la conveniencia de hacer de uno de los factores involucrados en el logro de una educación de calidad el foco privilegiado de las políticas, restando la necesaria atención a otros también fundamentales. De hecho, y por ejemplo, en la reforma educacional chilena se ha constatado que la restricción de las políticas educacionales al ámbito intraescolar, con la consiguiente desatención de factores externos a la escuela, ha sido una de las razones que explican el insuficiente avance en materia de equidad (García-Huidobro y Cox, 1999).

## Bibliografía

Arancibia, V. (1992). *Efectividad escolar. Un análisis comparado*. Documento de trabajo N° 174. Santiago: CEP.

Beaton, A., Mullis, I., Martin, M., González, E., Kelly, D. y Smith, T. (1996). *Mathematics achievement in the middle school years: IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. Chesnut Hill, MA.: TIMSS International Study Center, Boston College.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1964). *La reproducción*. Paris: Ed. Minuit.

Briones, G. (1985). *Desigualdad educativa en Chile*. Santiago: PIE.

Caballero P. (1999). La autonomía escolar en el marco de la descentralización. En *Seminario Internacional Reformas de la Política Social en América Latina*. Washington, DC, 11-12 de mayo.

CEPAL (1991). *Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas del Uruguay*. Montevideo: CEPAL.

Cassasus, J. (1995). Chile, apuntes sobre el rol del gobierno local en la descentralización educativa. En CIDE/UNESCO, *Seminario de Administración Descentralizada y Autonomía Escolar: el Rol de la Comunidad en la Gestión Educativa*. Santiago, 13-15 de noviembre.

Castejón, J.L. (1994). Estabilidad de diversos índices de eficacia de centros educativos. *Revista de Investigación Educativa*, 24, pp. 45-60.

Castejón, J.L. (1996). *Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes y de los centros educativos modelos y factores*. Alicante: Editorial Club Universitario.

Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D. y York, R.L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: US Office of Educational National Center for Educational Statistics.

Cox, J.C. y Arancibia, V. (2000). Estudio sobre validez de discriminación de un conjunto de instrumentos destinados a la evaluación de características de efectividad de establecimientos educacionales. *Revista Psycche*, 9(2), pp. 155-170.

Cuttance, P. (1989). Evaluating the effectiveness of schools. En D. Reynolds y P. Cuttance (Eds.), *New directions in School Effectiveness and School Improvement*. London: Cassel.

Edmonds, R. (1979). Effective schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37(1), pp. 15-27.

García-Huidobro, J.E. (1988). *Reflexiones sobre las relaciones posibles entre la investigación educacional y las políticas educativas*. Santiago de Chile: CIDE.

García-Huidobro, J.E. y Cox, C. (1999). La reforma educacional chilena 1990-98. Visión de conjunto. En J.E. García-Huidobro (Ed.), *La reforma educacional chilena*. Madrid: Editorial Popular.

Gerstenfeld, P. (1995). *Comparación regional del impacto de las características del hogar en el logro escolar*. Serie Políticas Sociales N° 9. Santiago de Chile: CEPAL.

Hanson, M. (1997). *La descentralización educacional: problemas y desafíos*. Santiago de Chile: PREAL.

Heyneman, S.P. y Loxley, W.A. (1982). Influences on academic achievement across high and low income countries: a re-Analysis of IEA data. *Sociology of Education*, 55(1), pp. 13-21.

Himmel, E., Maltes, S. y Majluf, N. (1984). *Análisis de la influencia de factores alterables del proceso educativo sobre la efectividad escolar*. Santiago: Universidad Católica de Chile.

Hopenhayn, M. y Bello, A. (2001). *Discriminación étnico-racial y xenofobia en América Latina y el Caribe*. Serie Políticas Sociales N° 47. Santiago de Chile: CEPAL.

Jencks, C.S., Smith, M., Acland, H., Bane, M.J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. y Michelson, S. (1972). *Inequality: a reassessment of family and schooling in America*. New York: Basic Books.

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2000). *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-OREALC.

Larrañaga, O. (1995). *Educación y distribución del ingreso en Chile*. Serie Estudios Sociales N° 10. Santiago: CEPAL.

Lastra, E. (2001). *School effectiveness: a study of elementary public schools in a Mexican City*. Tesis doctoral, Universidad de Stanford.

Levin, H. y Lockheed, M. (1991). Creating effective schools. En H. Levin y M. Lockheed (Eds.), *Effective schools in developing countries*. Washington, DC: The World Bank.

Lopez, G., Assael, J. y Neuman, E. (1984). *Cultura escolar irresponsable del fracaso?* Santiago de Chile: PIIIE.

Mullis, I., Martin, M., González, E., Gregory, K., Garden, R., O'Connor, K., Chostowski, S. y Smith, T. (2000). *TIMSS 1999. Findings from IEA's repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the eight grade*. Chesnut Hill, MA: Boston College.

Peaker, G.F. (1971). *The Plowden children four years later*. London: National Foundation for Educational Research.

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*. Human Development Department, LCSHD Paper series n° 36, Latin America and the Caribbean Regional Office. Washington, DC: World Bank.

Plowden Committee (1967). *Children and their Primary schools*. London: HMSO.

Ravela, P., Wolf, L., Valverde, R. y Esquivel, J.M. (2000). *¿Hacia dónde y cómo avanzar en la evaluación de aprendizajes en América Latina?* Documento de Trabajo N° 15. Santiago: PREAL.

Reynolds, D. (1989). School Effectiveness and School Improvement. A review of the British literature. En D. Reynolds y B.P.M. Creemens (Eds.), *School Effectiveness and Improvement*. Groningen: Rion.

Rivero, J. (1999). Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización. Madrid: Miño y Dávila Editores.

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.

Scheerens, J. (1992). *Effective school research. Theory and practice*. London: Cassell.

Schiefelbein, E. (1984). La investigación sobre la calidad de la enseñanza en América Latina. *Revista la Educación de OEA*, 28(96), pp. 88-116.

Schiefelbein, E. (1985). *Calidad de la educación en América Latina. El caso de la Educación Secundaria*. Bogotá: FES.

Schiefelbein, E. y Farrel, J. (1973). Expanding the scope of educational planning: the experience of Chile. *Interchange*, 2(1), pp. 18-30.

Schiefelbein, E. y Farrel, J. (1982). *Eight years of their lives: Trough schooling to the labor market in Chile*. Ottawa: IDRC.

Solari, A. (1994). *La desigualdad educativa: problemas y políticas*. Serie Políticas Sociales, N° 4. Santiago: CEPAL.

Stoll, L. y Fink, D. (1999). Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora. Barcelona: Octaedro.

Tedesco, J.C. (1998). Desafíos de las reformas educativas en América Latina. *Revista Paraguaya de Sociología*, 35(2), pp. 7-18.

Weber, G. (1971). *Inner-city children can be taught to read: four successful schools*. Washington, DC: Council for the Basic Education.

Wolf, L. (1998). *Las evaluaciones educacionales en América Latina: avance actual y futuros desafíos*. Documento de trabajo N° 11. Santiago: PREAL.

anexo I  
Principales factores asociados a la efectividad escolar según  
estudios en Iberoamérica

DIRECTOR	Orientación de su rol		1. Orientación académica 2. Expectativas académicas sobre los alumnos	3. Forma de liderazgo 4. Formación profesional
	Gestión	Materias pedagógicas	1. Responsabilización del profesor por la planificación y los resultados del curso 2. Capitalización de las capacidades profesionales de los docentes 3. Estabilidad del profesor en su curso 4. Revisión y selección de contenidos curriculares y pedagógicos 5. Identificación de necesidades extraacadémicas de los estudiantes	6. Planificación y retroalimentación del trabajo pedagógico 7. Definición de objetivos educativos institucionales 8. Injerencia sobre el equipo directivo y los docentes
		Materias administrativas	1. Preocupación por materias administrativas	2. Definición de normas
PROFESOR	Características pedagógicas		3. Estructuración de ambientes de aprendizaje 4. Uso de recursos de enseñanza aprendizaje 5. Realización de evaluaciones 6. Dictación de tareas para la casa 7. Relación con los alumnos 8. Adaptación de la enseñanza a las características de los alumnos	9. Uso del tiempo en clases 10. Repertorio didáctico 11. Uso de refuerzos 12. Énfasis en materias académicas 13. Innovación
	Características personales		14. Expectativas académicas sobre los alumnos 15. Nivel de formación y actualización profesional 16. Actitudes (responsabilidad, motivación, y compromiso) 17. Asistencia y puntualidad	18. Condiciones laborales 19. Experiencia laboral 20. Inserción en la vida escolar 21. Satisfacción laboral 22. Antigüedad
CULTURA ESCOLAR			23. Integración de la familia en las actividades de la escuela 24. Integración de la comunidad en las actividades de la escuela 25. Identificación de los actores escolares con la institución	26. Sentido de misión institucional 27. Clima de convivencia escolar
ESTUDIANTE			28. Estado de salud y nutrición 29. Oportunidad de la promoción al siguiente nivel 30. Tiempo de permanencia en la escuela 31. Tiempo de desplazamiento casaescuela 32. Autopercepción	33. Asistencia a clases 34. Situación laboral 35. Educación inicial 36. Capital paraescolar 37. Edad
FAMILIA DEL ESTUDIANTE			38. Procedencia étnica y cultural 39. Nivel educativo de los padres 40. Expectativas académicas sobre los hijos 41. Relación con los hijos 42. Posesión de material de apoyo escolar	43. Nivel socioeconómico 44. Apoyo escolar al niño 45. Responsabilidad 46. Valoración de la educación
CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA			47. Nivel socioeconómico 48. Infraestructura y equipamiento 49. Dependencia administrativa 50. Recursos pedagógicos disponibles 51. Número de alumnos por maestro	52. Ubicación 53. Apoyos externos 54. Tamaño 55. Gasto educativo privado 56. Dotación docente 57. Grados por curso
MARCO REGULATORIO DEL SISTEMA ESCOLAR			58. Integración de las culturas de origen 59. Condiciones laborales del docente 60. Criterios de designación docente 61. Supervisión a las escuelas	62. Lengua de enseñanza 63. Formación docente 64. Adecuación del currículum

## anexo 2

## Compromiso con la educación: gasto público en países seleccionados

Clasificación según IDH	GASTO EN EDUCACIÓN PÚBLICA				GASTO EN EDUCACIÓN PÚBLICA POR NIVEL (% DE TODOS LOS NIVELES)					
	% DEL PNB		% DEL GASTO PÚBLICO TOTAL		PREPRIMARIA Y PRIMARIA		SECUNDARIA		TERCIARIA	
	1985-1987	1995-1997	1985-1987	1995-1997	1985-1986	1995-1997	1985-1986	1995-1997	1985-1986	1995-1997
<b>ALTO DESARROLLO HUMANO</b>										
6. Estados Unidos	5.0	5.4	11.9	14.4	44.7	38.7	30.3	36.1	25.1	25.2
8. Países Bajos	6.9	5.1	..	9.8	22.6	30.9	35.9	39.8	26.4	29.3
14. Reino Unido	4.8	5.3	11.3	11.6	26.7	32.3	45.9	44.0	19.8	23.7
21. España	3.7	5.0	8.8	11.0	..	33.3	..	47.9	..	16.6
34. Argentina	1.4	3.5	8.9	12.6	37.7	45.7	27.4	34.8	19.2	19.5
39. Chile	3.3	3.6	15.3	15.5	57.0	58.3	19.5	18.8	20.3	16.1
<b>DESARROLLO HUMANO MEDIO</b>										
51. México	3.5	4.9	..	23.0	31.5	50.3	26.8	32.5	17.6	17.2
61. Venezuela	5.0	5.2	19.6	22.4	..	..	..	29.5	..	34.7
62. Colombia	2.6	4.1	22.4	16.6	42.0	40.5	32.5	31.5	21.2	19.2
69. Brasil	4.7	5.1	17.7	..	45.9	53.5	7.7	20.3	19.6	26.2
73. Perú	3.6	2.9	15.7	19.2	39.5	35.2	20.5	21.2	2.7	16.0
84. Ecuador	3.5	3.5	21.3	13.0	45.5	38.4	35.8	36.0	17.8	21.3
104. Bolivia	2.1	4.9	20.1	11.1	..	50.7	..	9.8	..	27.7

 Fuente: Indicadores de desarrollo humano (2001) [on line: [www.pnud.org](http://www.pnud.org)].

Anexo 3  
Indicadores de desarrollo humano en países seleccionados

Clasificación según IDH	Esperanza de vida al nacer (años) 1999	Tasa de alfabetización de adultos (% de 15 años de edad y mayores) 1999	Tasa bruta de matriculación primaria, secundaria y terciaria combinadas (5)b 1999	PIB per capita (PPA en dólares EEUU) 1999	Índice de esperanza de vida 1999	Índice de escolaridad 1999	Índice de PIB 1999	Valor del índice del desarrollo humano (IDH) 1999	Clasificación según el PIB per cápita (PPA en dólares EEUU) menos clasificación según el IDHC
<b>ALTO DESARROLLO HUMANO</b>									
6. Estados Unidos	76.8	..d	95	31,872	0.86	0.98	0.96	0.934	-4
8. Países Bajos	78.0	..d	102e	24,215	0.88	0.99	0.92	0.931	5
14. Reino Unido	77.5	..d	106e	22,093	0.87	0.99	0.90	0.923	5
21. España	78.3	97.6	95	18,079	0.89	0.97	0.87	0.908	6
34. Argentina	73.2	96.7	83	12,277	0.80	0.92	0.80	0.842	6
39. Chile	75.2	95.6	78	8,652	0.84	0.90	0.74	0.825	9
<b>DESARROLLO HUMANO MEDIO</b>									
51. México	72.4	91.1	71	8,297	0.79	0.84	0.74	0.790	0
61. Venezuela	72.7	92.3	65	5,495	0.79	0.83	0.67	0.765	10
62. Colombia	70.9	91.5	73	5,749	0.76	0.85	0.68	0.765	6
69. Brasil	67.5	84.9	80	7,037	0.71	0.83	0.71	0.750	-12
73. Perú	68.5	89.6	80	4,622	0.72	0.86	0.64	0.743	8
84. Ecuador	69.8	91.0	77	2,994	0.75	0.86	0.57	0.726	19
104. Bolivia	62.0	85.0	70	2,355	0.62	0.80	0.53	0.648	7
<b>Países en desarrollo</b>									
Países en desarrollo	64.5	72.9	61	3,530	0.66	0.69	0.59	0.647	-
América Latina y el Caribe	69.6	87.8	74	6,880	0.74	0.83	0.71	0.760	-
Europa oriental y la CEI	68.5	98.6	77	6,290	0.73	0.91	0.69	0.777	-
OCDE	76.6	..o	87	22,020	0.86	0.94	0.90	0.900	-
Países de la OCDE de alto ingreso	78.0	..o	94	26,050	0.88	0.97	0.93	0.980	-
Alto desarrollo humano	77.3	..o	91	23,410	0.87	0.96	0.91	0.914	-
Desarrollo humano medio	66.8	78.5	67	3,850	0.70	0.75	0.61	0.684	-
Desarrollo humano bajo	52.6	48.9	38	1,200	0.46	0.45	0.41	0.442	-
Alto ingreso	78.0	..o	93	25,860	0.88	0.97	0.93	0.926	-
Ingreso medio	69.5	85.7	74	5,310	0.74	0.82	0.66	0.740	-
Ingreso bajo	59.4	61.8	51	1,910	0.57	0.58	0.49	0.549	-
Total mundial	66.7	..o	65	6,980	0.70	0.74	0.71	0.716	-

Fuente: Indicadores de desarrollo humano (2001) [on line: [www.pnud.org](http://www.pnud.org)].



## **II. Estudios por países**



## II. I. Estado del arte de la investigación sobre la Eficacia Escolar en Argentina

Elba Esther Muler<sup>1</sup>  
Stella Maris Mancuso<sup>1</sup>  
Marta Vitale<sup>2</sup>

### I. I. INTRODUCCIÓN A LAS CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN EN LA ARGENTINA

En nuestro país, el concepto de eficacia es bastante novedoso y no goza de consenso en la comunidad educativa, al tiempo que las investigaciones sobre la misma son muy escasas y de reciente data. Por ello, para la presentación de este trabajo acerca del «*estado del arte*», consideramos pertinente hacer una breve historización del desarrollo de la educación a lo largo del tiempo.

Hablar de educación en la República Argentina significa hablar de su conformación histórica como país. Efectivamente, la línea de pensamiento que encauzó el país en la década de los 80 del siglo XIX y que llevó a cabo la transformación de la sociedad con el fin de desarrollar y modernizar la Nación, se basó en tres ideas fundamentales:

1. Inmigración masiva.
2. Importación de capitales y desarrollo de formas de producción modernas.
3. Educación universal y obligatoria.

A la Ley 1420 que estableció la enseñanza gratuita, obligatoria y laica, le acompañaron otras destinadas a implementar las reformas que llevaron a la secularización del país: leyes del Registro Civil y del Matrimonio Civil.

Pero sería la educación, a través de una filosofía que respondía al liberalismo en lo económico y al positivismo de Comte y Spencer en lo ideológico, la encargada de conformar el “Ser Nacional” (Muler, 2000: 135).

El sistema educativo “*debía constituirse en productivo y protagonista en la construcción del Estado*”. Según Cecilia Braslavsky (1999: 22-24):

---

<sup>1</sup> Docentes e investigadoras de la DEL, organismo perteneciente a la DGE de Mendoza.

<sup>2</sup> Docente de Mendoza.

*"Desde que las sociedades de América Latina se propusieron construir sus propios estados nacionales, independientes de las metrópolis española y portuguesa, se fueron gestando modelos educativos vinculados con las prioridades de cada período histórico. El modelo educativo giró en cada caso alrededor de un eje fundamental casi siempre sucesivo a otro asociado con el sentido predominante de la educación para sus principales promotores. (...) Ese eje fundamental fue en un primer momento la libertad, más adelante la construcción y la consolidación del estado, después el progreso de la Nación y finalmente el crecimiento",*

es decir que "a lo largo de la historia, la educación estuvo fuertemente vinculada con concepciones que la vinculaban con el destino de las sociedades", por ello progreso y educación debían ir de la mano.

En la República Argentina la relación entre diversidad cultural y escuela alcanzó distintos picos de significatividad. El modelo integrador homogeneizante de los inicios de nuestro sistema educativo pretendía eliminar la diversidad producto de la migración de ultramar y las diferencias regionales y étnicas ya existentes. Éste fue el modelo que hegemonizó la escuela argentina, cuya función, como dijimos, era integrar y homogeneizar. Se constituyó en la escuela formadora de ciudadanos.

La educación se integraba en las utopías sociales e individuales.

En 1870, José María Torres creó la primera Escuela Normal: la Escuela Normal de Paraná. Hegemónica en la formación de maestros y por tanto cuna del magisterio nacional, recibió influencia pestalozziana y respondió al modelo norteamericano. De hecho, su personal, sus doctrinas y sus procedimientos, también fueron norteamericanos. Asimismo, los textos eran traducidos del inglés y el francés

Por otro lado y siguiendo a Adriana Puigross (1990), en los comienzos de la implantación del sistema se manifestaron dos tendencias: los graduados normalistas, llamados "normalizadores" y los "democrático-radicalizados". Los debates giraron en torno a las estrategias pedagógicas; se centraron en "cómo se llevaban a cabo dentro del sistema educativo las relaciones formales e informales con el Estado y con las corporaciones, clases y grupos de la sociedad civil", ya que los democrático-radicalizados consideraban que este tema constituía una de las mediaciones más importantes para construir el país al cual aspiraban.

Este grupo estaba integrado por normalistas, tanto católicos como laicos; pero la Iglesia no influyó en sus posiciones. Aceptó el sistema de educación pública y recibió influencias de la pedagogía krausista, pero el factor de mayor incidencia y coincidencia fue impulsar la participación de la comunidad educativa en la ges-

tión de las escuelas y la promoción del papel docente de los sectores populares, así como rechazar la acumulación arbitraria de poder por parte de la naciente burocracia educacional.

Este movimiento estuvo liderado por relevantes figuras del aparato educativo de la época, tales como Carlos Vergara, José B. Zubiaur y otros. Sus ideas fueron muy combatidas por los «normalizadores», quienes estaban insertos en las bases del poder. Los «democrático-radicalizados» tan sólo pudieron realizar actividades internas dentro del sistema escolar (Carlos Vergara en la escuela Normal de Mercedes). Si bien este grupo produjo gérmenes de discursos pedagógicos democrático-populares no tuvo capacidad hegemónica.

Otra experiencia o proyecto educativo alternativo, heredero del anterior en opinión de Adriana Puigross (1990: 57), fue el movimiento de la escuela activa, inspirado en las ideas de María Montessori, John Dewey, Lombardo Radice, Decroly, Freinet y otros.

En Argentina, un grupo de pedagogos creativos asumió las propuestas de la Escuela Nueva, orientadas a promover la actividad de los alumnos y alumnas mediante la organización de periódicos escolares, salidas al exterior de las escuelas y otros proyectos novedosos. Sin embargo, hubo reacciones conservadoras que impidieron su extensión y que produjeron finalmente su desaparición.

Entre los representantes de este movimiento, mencionaremos a Dionisio Teixeira, Luis Iglesias, Jesualdo Sosa, Olga Cossetini, Rosa Zipperovich, Rosario Vera Peñaloza, Antonio Sobral y Clotilde Guillén de Rezzano, entre otros.

En la historia mundial de la "*Escuela Nueva*" se destacan cuatro etapas:

- La creación de las primeras escuelas nuevas en Europa y América, que se extiende desde 1889 a 1900.
- El período de formulación de las nuevas teorías de la educación nueva, de 1900 a 1907. Durante el mismo, se inician sus dos principales corrientes pedagógicas: el pragmatismo de John Dewey y la escuela de trabajo, con las reformas de la enseñanza de Kerschensteiner.
- El período de creación y publicación de los primeros métodos activos, durante el cual se aplica por primera vez el método Montessori y que abarca de 1907 a 1918.
- El período de difusión y consolidación de la Escuela Nueva, que se extiende desde 1918 hasta nuestros días.

Hacia fines de la década de los 50, la expansión educacional en Argentina alcanzó índices muy elevados de escolarización y de retención. Hasta la década de los 80, continuó prevaleciendo la propuesta de enseñar lo mismo a todos. Prestando atención a un alumno promedio y considerando también el hecho de que todos recorren un mismo camino, los alumnos que no alcanzaran los estándares requeridos caracterizarían en las representaciones colectivas la carencia de las cualidades intelectuales necesarias.

Este optimismo pedagógico entra en crisis a mediados de los años 70, coincidiendo con las crisis sufridas por los otros subsistemas del Estado: la economía y la organización política. Se cuestionó la razón de ser de la educación, de los sistemas educativos y de la escuela: del optimismo pedagógico se pasó al pesimismo y del pesimismo a una suerte de suicidio pedagógico.

Se produjo entonces, en la década de los 80, una pérdida del sentido de la educación, al tiempo que las críticas se multiplicaban y agudizaban. Investigaciones realizadas en dicha década evidenciaron que una oferta educacional realizada a través de los mismos métodos y los mismos contenidos no es garantía de una sociedad igualitaria, ya que individuos en condiciones de vida distintas pueden necesitar diferentes prácticas y contenidos para conseguir su "plenerización" como sujetos.

El gran problema de la segunda mitad del siglo XX quedó al descubierto. Se trataba de la "segmentación educativa". Y cuando nos referimos a la segmentación educativa nos estamos refiriendo a la situación que pasamos a describir.

Hacia mediados de los 80 se planteó en América Latina la posibilidad de un cambio de los paradigmas teóricos vigentes en educación, ya que éstos estaban mostrando síntomas de agotamiento y ya no estaban en condiciones de producir las acciones eficaces para la modificación de la realidad (Tedesco, 1987).

Al principio de la década se dio el siguiente fenómeno: si bien los índices de escolarización y la expansión del sistema educativo alcanzaban cifras elevadísimas, esta expansión no se correlacionaba con ningún indicador de desarrollo económico y social ni de mejoramiento de la calidad de vida de las poblaciones. Paralelamente, se observó que ocho de cada diez alumnos de una misma cohorte permanecían en el sistema educativo un mínimo de siete años y comenzaban a abandonar las escuelas después de los trece años.

Unos años después, se hizo evidente que el hecho de que los jóvenes permanecieran muchos años en el sistema educativo no implicaba necesariamente que realizaran los aprendizajes requeridos para debutar en el siglo XXI como protagonistas. Se estima que aprendían menos del 50% de lo esperable con respecto a las expectativas oficiales. Aparecen así implícitos los conceptos de *calidad* y *eficacia*.

La «*igualdad de oportunidades*» ofrecida a todos a través de los mismos contenidos y los mismos métodos no garantiza los mismos resultados, ya que las condiciones materiales e institucionales de los educandos pueden ser fundamentalmente dispares. Igualdad de oportunidades o equidad, se trata de distinguir entre distintos tipos de diferencias: si bien la escuela debe respetar las diferencias culturales que traen los chicos y las chicas, las diferencias socioeconómicas no pueden obviarse y deben ser compensadas, ya que son ellas las que limitan el desarrollo de las capacidades necesarias para su formación.

Los cambios en la educación argentina se expresan en dos dimensiones. Por un lado, en relación con las políticas específicas. Por el otro, en los cambios en las escuelas y las universidades.

Las políticas relativas a la transformación del sistema educativo se desarrollaron en dos fases:

- La primera comenzó con el retorno a la democracia en 1983 y se orientó a la democratización de la vida cotidiana de las escuelas y a la búsqueda de un nuevo modelo para el sistema educativo. Su punto culminante fue el Congreso Pedagógico Nacional. A mediados de los 80, el gobierno nacional provocó en toda la ciudadanía una amplia discusión sobre la educación y sus urgencias. Las conclusiones del Congreso Pedagógico Nacional marcaron los consensos de la sociedad y fueron tomadas en cuenta en la Ley Federal de Educación sancionada en 1993, así como en las propuestas actuales.
- La segunda fase incluye decisiones orientadas a la devolución de responsabilidades de la gestión de los servicios educativos a las provincias. Pero, al mismo tiempo, presenta la asunción de los consensos en torno al nuevo modelo de sistema educativo. Esto último gracias a la normativa y a la progresiva recuperación del Estado Nacional como promotor de la educación nacional. El avance en esta fase permitió atender los desafíos que los nuevos escenarios económicos, políticos y socioculturales plantean a la Educación Primaria y Secundaria.

Hay un elemento central que invirtió las tendencias negativas de la educación argentina. Al tomar en 1993 el Ministerio de Educación de la Nación la Ley Federal de Educación como programa de trabajo, fue posible diseñar el nuevo papel del Estado Nacional como impulsor de la innovación productora de calidad en la vida cotidiana de los establecimientos educativos. Este marco permitió la concreción de un proceso de profundas transformaciones en el campo de la educación y estuvo caracterizado por una serie de ideas motrices:

- *Equidad y calidad.* Un sistema educativo que aumente las oportunidades de un aprendizaje de calidad para todos.
- *Descentralización y participación.* Un sistema educativo federal definido desde la unidad escolar.
- *Excelencia académica.* Un sistema que permita contar con los mejores y más actualizados contenidos para todos.
- *Transformación organizacional.* Un modelo alternativo de organización y gestión, dinámico, flexible y efectivo.

Los nuevos paradigmas educativos no hablan ya de igualdad de educación para todos, sino de respeto a las diferencias culturales y atención a las inequidades socioeconómicas.

La Ley Federal de Educación define calidad en el Título I, artículo 5, como derechos, principios y criterios a los que debe ceñirse la política educativa del Estado:

*“Desde esta perspectiva una educación de calidad deberá tender... al fortalecimiento de la identidad nacional... (a la) consolidación de la democracia... (al respeto a) la libertad de enseñar y aprender; (a la) concreción de una efectiva igualdad de oportunidades y posibilidades para todos los habitantes... (a la) equidad a través de una justa distribución de servicios educativos a fin de lograr la mejor calidad y resultados equivalentes a partir de la heterogeneidad de la población... (a una) educación concebida como proceso permanente...”*

Es importante señalar también que, en la década de los 90, comenzaron a realizarse en la Argentina operativos de evaluación a través de pruebas estandarizadas y objetivas, cuya función debía ser no sólo el control de la calidad, sino también el desarrollo y mejora de la educación. Mendoza fue la primera provincia en la que se implementaron.

Según Cecilia Braslavsky (1999: 264), el sistema nacional de evaluación de resultados en el país sólo se organizó a partir de la puesta en práctica en forma combinada de una serie de políticas educativas, entre las cuales considera como de mayor envergadura *“las políticas de transformación curricular y las políticas compensatorias”*.

Las primeras fueron puestas en práctica entre los años 1992 y 1998: veintitrés de las veinticinco jurisdicciones educativas participaron en la elaboración de nuevos dispositivos para el desarrollo curricular, además de participar en el proceso de construcción de los Contenidos Básicos Comunes. En cuanto a las políticas

compensatorias, mediante una gran inversión económica en el Plan Social Educativo se discriminaron positivamente instituciones y poblaciones escolares de las provincias con mayores índices de población con necesidades básicas insatisfechas.

En consecuencia, mediante la combinación de ambos factores y con el papel del Estado como motor de cambio, se tiende a mejorar la calidad y a disminuir la inequidad de los resultados del aprendizaje (Camborius, 1998).

## 1.2. ANÁLISIS DE TRABAJOS SOBRE EFICACIA ESCOLAR

Dado que, tal como especificamos en la sección anterior, no hemos encontrado en nuestro país trabajos que se refieran directamente a la eficacia y mejora de los aprendizajes, hemos analizado tres investigaciones que, a nuestro parecer, pueden sintetizar el estado del arte de la investigación sobre la temática que nos ocupa.

Éstas son:

- A. Delprato, M. (1999). *Determinantes del rendimiento educativo del nivel primario aplicando la técnica multinivel*. Córdoba: IERAL.
- B. Brandi, S.; Filippa, N.; Berenguer, J.; Schiattino, E.; Benítez, B. y Martín, M. (2000). *La transposición del conocimiento en circuitos escolares diferenciados. Conocimiento escolar y cultura institucional*. San Juan: Editorial Fundación Universidad Nacional de San Juan.
- C. Diker, G. y Feeney, S. (1998). "La evaluación de la calidad» un análisis del discurso oficial. La evaluación de la calidad en la Argentina. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación UBA*, 12, pp. 55-64.

### 1.2.1. Marcos conceptuales

El primer trabajo (Delprato, 1999) propone, por un lado, establecer cuáles son los principales determinantes del rendimiento del nivel primario para los años 1993 y 1997 y, por el otro, exponer la técnica de estimación (técnica de análisis multinivel) con un mayor grado de detalle.

El trabajo comienza planteando aspectos teóricos vinculados al análisis multinivel, a continuación el proceso secuencial de estimación y, por último, los determinantes del rendimiento para el nivel primario en los años 1993 y 1997, utilizando, para cada año, estructuras jerárquicas de 2 y 3 niveles.

Una forma general de observar los datos multinivel es investigar las hipótesis correspondientes a los distintos niveles, o el problema multinivel. El problema multinivel es un problema que atañe a la relación entre variables medidas en

diferentes niveles jerárquicos. Por ejemplo, es habitual preguntarse cómo un número de variables grupales e individuales puede influir en la variable dependiente individual.

El objeto del análisis, en este caso, es determinar si las variables explicativas del nivel grupal sirven como moderadores de las relaciones a nivel individual. Si las variables a nivel grupal moderan las relaciones a nivel individual, esto estaría mostrando una interacción estadística entre las variables explicativas de los diferentes niveles (Hox, 1995).

¿Por qué se necesita una técnica especial de análisis multinivel en educación?

Básicamente, porque en estas poblaciones las observaciones individuales, la mayoría de las veces, no son completamente independientes. En efecto, los alumnos de un mismo colegio tienden a parecerse entre ellos debido a un proceso de selección (por ejemplo, algunas escuelas atraerán principalmente alumnos de un nivel socioeconómico elevado, mientras que otras aglutinarán alumnos de estatus socioeconómico bajo) y a una historia común que se comparte por el hecho de acudir a la misma escuela. De esta forma, la correlación promedio, correlación intra-clase entre los alumnos de la misma escuela será mayor que la correlación de las mismas variables medidas entre los alumnos de escuelas distintas.

El marco conceptual del segundo trabajo (Brandi *et al.*, 2000), se orienta hacia el análisis del problema de las desigualdades en el acceso a la educación como factor condicionante del éxito escolar.

En este sentido, se destaca la coexistencia de discursos economicistas que legitiman políticas educativas de corte neoliberal con otros discursos contrarios que advierten los fenómenos de exclusión que operan en el interior de los sistemas educativos, pudiendo vincularse estos fenómenos con los del medio social más amplio. Se rescatan, como referentes teóricos de los estudios realizados, las reflexiones de los teóricos reproductivistas, los aportes posteriores del discurso de la resistencia en el campo pedagógico y los análisis más recientes que se difunden en la década de los 90 de la mano de la llamada corriente distributivista.

Las clásicas afirmaciones de los teóricos reproductivistas, según las cuales la escuela se ocupa de reproducir las relaciones de desigualdad existentes entre las clases sociales, lograron enjuiciar la tarea de una institución a la que se le concedía una función de promoción social. Al destacar su correspondencia con otras instituciones políticas y económicas exteriores a la misma, su condición de neutralidad se vio seriamente cuestionada. Desde esta perspectiva, la trama argumentativa se orienta a demostrar que la escuela legitima una organización

social basada en relaciones de dominación, ya que se hace eco de la desigual distribución en las clases sociales del capital cultural existente. Capital a su vez vinculado al desigual poder económico que se manifiesta en la sociedad. La reproducción, según esta teoría, operaría en tanto que la sociedad se organiza para distribuir diferencialmente tipos específicos de conocimientos en las diferentes clases sociales. Su modo de operar, en apariencia meritocrático, le permitiría mantener una imagen de promoción y ascenso social individual al tiempo que posibilitaría la conservación de una estructura estamentalizada.

Los teóricos de la resistencia entienden que esta teoría no ha dejado espacio a la capacidad de los sujetos de resistir, incluso de “reproducir” la resistencia. Entienden que la escuela es lugar de reproducción pero también de tendencias contradictorias y conflictivas. La categoría de resistencia supone que los sujetos no se comportan tan dócilmente como se espera, poseen alguna cuota de poder que utilizan para reaccionar, oponerse y hasta luchar. También la educación y la escuela como procesos sociales poseen algún grado de autonomía relativa que impide que ésta sea meramente percibida como simple reflejo o epifenómeno de la economía.

Este enfoque reivindica el papel del sujeto y su necesaria mediación al vincularse con las estructuras objetivas de la sociedad. La concepción de poder no se identifica con la de dominación, ya que es percibida como relaciones móviles, inestables, modificables y producidas en distintos niveles. En este marco, los sujetos no son enteramente libres pero tampoco están a merced de otros; los hombres frente al poder, se pueden comportar de distintos modos: pueden resistir, engañar, huir e incluso llegar a la confrontación.

Desde otros supuestos y desde “una mirada distributivista”, son pertinentes también los análisis que evalúan la distribución de conocimientos por parte de los sistemas educativos en Latinoamérica y en nuestro país. Las investigaciones abordadas desde esta perspectiva dan cuenta de la existencia de circuitos escolares diferenciados por los que circulan contenidos de diversa calidad desde el punto de vista científico. La desigual distribución, que de hecho se concreta en la realidad socio-educativa, contradice la supuesta unidad de este sistema. La conformación de estos circuitos que ofrecen bienes de distinto valor social se vincula con las desigualdades que operan en el medio social más amplio. Las mejores escuelas, con los mayores recursos, son servicios de los que se apropian aquellos sectores en condiciones sociales y culturales que les permiten una mayor capacidad de demanda. Este acceso diferenciado condiciona la trayectoria escolar de los sujetos en su paso por todos los niveles.

Consecuente con estos planteos, la investigación que nos ocupa estudia qué conocimiento se distribuye en escuelas de nivel medio del sistema educativo

provincial y en qué condiciones socio-institucionales lo hace. El objeto de estudio fue, entonces, el lugar del conocimiento en la escuela y, más concretamente, los procesos de transposición del conocimiento en la clase y su relación con el fenómeno del éxito/fracaso escolar.

La teoría de la Transposición Didáctica de Yves Chevallard operó como referente teórico y metodológico central en la construcción del objeto de estudio. Esta teoría postula la existencia en el docente de una conciencia didáctica clausurada que instala en el sistema de enseñanza una ficción de identidad entre el conocimiento erudito y el conocimiento que se va a enseñar. Esta ficción se erige, contradictoriamente, como condición de compatibilidad con el proyecto social al que responde. *“El sistema didáctico no existe sino para ser compatible con su entorno y esta compatibilización pasa por una disminución de la conciencia del entorno por parte de los agentes del sistema.”* (Chevallard, 1985).

La Transposición Didáctica (TD) se refiere a:

*“el proceso de transformaciones adaptativas por el cual el conocimiento erudito se constituye en conocimiento a enseñar y éste en objeto de enseñanza o conocimiento enseñado. Tales transformaciones pueden ser o bien deformaciones, o bien sustituciones o nuevas creaciones que se apoyan en el conocimiento erudito”* (Frigerio, 1991: 70).

La fuerza de la noción de TD reside en la capacidad para descubrir la brecha que existe en la escuela entre el “saber sabio” y el “saber enseñado”; distancia que, según el autor, es preciso negar y excluir de la conciencia para que la enseñanza aparezca legitimada. *“La enseñanza vive de esta ficción”*, dice Chevallard. En este marco, el saber que se reparte en la escuela es un saber exiliado de sus orígenes, separado de su producción histórica en la esfera del saber sabio y que se legitima como algo que no es de ningún tiempo ni de ningún lugar. En tal sentido dice el autor que el saber enseñado supone un proceso de naturalización (se presenta con la evidencia incontestable de las cosas naturales), de desincretización (fragmentado y descontextualizado) y de despersonalización (desvinculado de su productor).

El estudio encuentra en esta noción de TD una herramienta de investigación que permite interrogar las evidencias, desprenderse de la familiaridad engañosa y tomar distancia. Por lo tanto, dicha noción, además de constituirse en objeto de estudio, se convirtió en una categoría central para el análisis.

Partiendo de la convicción de que las dinámicas institucionales que se construyen inciden intensamente en la constitución de tipos o modelos de Transposición Didáctica, otra noción central en este estudio es el análisis de lo institucional. Se advirtió que las diversas lógicas que operan en la escuela pueden tender a

destacar o a devaluar el lugar del conocimiento en la misma, facilitando u obstaculizando los procesos de distribución y apropiación de saberes, en cuyo recorte y selección intervienen fuerzas a menudo en conflicto que pugnan por ocupar en el currículo un espacio de poder. Estas fuentes de poder se relacionan, según Crozier y Friedberg (1990), con las zonas de incertidumbre cuyo control pretenden los actores institucionales para ampliar sus márgenes de libertad. El uso que los actores realicen de tales zonas configurará redes de poder que pueden colaborar o no en la concreción de proyectos educativos centrados en el conocimiento.

### 1.2.2. Hipótesis y metodología de trabajo

El estudio de Delprato (1999) se basa en las pruebas de rendimiento realizadas por el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación (SINEC) para los años 1993 y 1997 en el nivel primario en la totalidad del país. Para cada año se adoptaron dos estructuras jerárquicas distintas, consideradas ambas unidades de análisis, a saber:

- de 2 niveles, en donde el nivel 1 está dado por los alumnos y el nivel 2 por las escuelas; y
- de 3 niveles, con el nivel 1 configurado por los alumnos, el 2 por las escuelas y el 3 por las jurisdicciones.

El objeto de esta elección fue tratar de captar, por un lado, las relaciones existentes entre las variables del alumno y las de las escuelas y, por el otro, modelar las relaciones que se dan en la unidad de análisis anterior (de 2 niveles) por medio de variables pertenecientes a las jurisdicciones.

En lo referente a la hipótesis y el método de estimación del modelo de dos niveles, la hipótesis principal<sup>3</sup> es la siguiente: *“la relación a probar es entre la variable dependiente rendimientos escolares (RE) y las variables independientes principales, a saber, el capital humano inicial (KH), los recursos de las escuelas (RR), divididos en recursos de capital (RK) y recursos humanos (RH) y la OE, (organización de las escuelas). Lo principal que hay que demostrar aquí es qué proporción de la variación RE (rendimientos escolares) puede atribuirse a variables distintas que el KH”.*

La hipótesis para el modelo de tres niveles es menos precisa. Sin embargo, la modelación de las relaciones prevalecientes entre el rendimiento y las variables independientes de los alumnos y las escuelas así como las relaciones entre es-

<sup>3</sup> Esta hipótesis fue formulada e investigada en el marco del libro Llach, J. *et al.* (1999). *Educación para todos*. Argentina: IERAL.

tas dos a través de los predictores de las jurisdicciones permite, a grandes rasgos, evaluar dos aspectos relevantes:

- cómo la autoridad educativa (política educativa) puede modificar estas pendientes (medidas en el nivel 1 ó 2) a través de diversos instrumentos de política (por ejemplo, variables de gasto, de esfuerzo financiero, etc.); y
- cómo difieren las relaciones estimadas ante características disímiles de las jurisdicciones (por ejemplo, nivel de PIB).

Es decir, en virtud de la clase de variable del nivel 3 que se esté considerando (un instrumento de política -el gasto educativo- o una variable que describe la situación económica de una jurisdicción, el PIB), nos situaremos en la primera o segunda de las hipótesis.

En cuanto a la metodología, el estudio de Brandi *et al.* (2000) se basa en los principios del enfoque etnográfico. En esta línea de trabajo se intenta utilizar la teoría de modo que las conceptualizaciones que se elaboran no difuminen los datos empíricos. Se produce, así, un juego dialéctico entre teoría y datos empíricos que requiere de tareas básicas que alternan el trabajo de campo, la lectura interpretativa de la práctica y la elaboración de conceptos y categorías teóricas.

En el trabajo de campo, la descripción analítica de la cotidianeidad escolar exige tanto la observación y el registro de datos minuciosos como entrevistas a los distintos actores de las instituciones. En este caso se dio prioridad como sujetos de estudio a directivos actuales y fundadores, profesores y alumnos.

Las unidades de análisis que se definen son dos escuelas de nivel medio. Esta decisión metodológica permitió realizar un estudio comparativo de las lógicas de transposición del conocimiento en circuitos escolares diferentes, pero poniendo especial énfasis en comparar fenómenos del mismo orden.

Como fuentes de datos, se recurrió también a algunos documentos. Entre ellos, los contenidos básicos comunes de la propuesta curricular oficial, que dan cuenta de los orígenes y el devenir institucional, el espacio material de la escuela, el discurso pedagógico y los estilos de participación de directivos y de algunos docentes y alumnos.

Para el análisis de las clases, se trabajó desde una doble perspectiva: la pedagógica y la lingüística. Esto permitió analizar la lógica del contenido y la interacción verbal en la clase. Para el análisis del currículo prescripto, las planificaciones, resoluciones, actas de reuniones y otros documentos, se utilizaron perspectivas del análisis del discurso que consideran que el discursar acontece en el marco social que lo hace posible y en el cual la producción de la palabra está seleccionada, controlada y distribuida por ciertos procedimientos restrictivos y operacio-

nes de exclusión. En lo que concierne a los estilos de participación institucional, se apeló a construcciones teóricas propias del análisis institucional y, para interpretar el discurso pedagógico de docentes y directivos, se privilegió el análisis del contenido.

La práctica de campo, en sus instancias iniciales, estuvo sustentada en concepciones que la definen como "*conocer lo desconocido, documentar lo no documentado, escuchar y ver al otro, observar lo cotidiano, conservar por escrito la mayor parte de esa experiencia*" (Rockwell, 1987: 7).

La noción de "campo" se adoptó como referente empírico de la investigación: "*mundo natural y social en el que se desenvuelven los grupos humanos que lo construyen*", representado en este caso por dos "culturas escolares" diferentes, una atravesada por el éxito escolar, la otra por el fracaso. Desde la perspectiva teórica, se entendió que ambas instituciones, si bien poseen aspectos similares, también presentan, entre ellas, marcadas diferencias que intervienen en la construcción del fenómeno estudiado: el éxito escolar.

### 1.2.3. Conclusiones

Se presentan algunos resultados del estudio de Delprato (1999), obtenidos de la comparación de las estimaciones de los modelos de 2 niveles en 1993 y 1997:

- Los determinantes del nivel 2 del rendimiento medio de las escuelas no se alteran en los años estudiados. El primero es el nivel socioeconómico promedio de la escuela; el segundo, las variables de estrato; y, finalmente, los recursos de capital. La importancia de este último cae notablemente en 1997.
- En cambio, los determinantes del nivel del rendimiento del alumno sí muestran discrepancias en ambos años. Mientras que en 1993 el capital para-escolar no presentaba un vínculo significativo con el rendimiento, en 1997, se convierte en el determinante de mayor cuantía. Igualmente, en 1997, cuando se comparan alumnos del mismo nivel socioeconómico, el nivel educativo de la madre resulta ser un determinante más significativo, lo que no sucede en 1993. En segundo lugar, la diferencia existente en 1993 entre los coeficientes de las variables educativas se reduce en 1997, presentando el nivel educativo del padre un efecto similar al de la madre.
- El grado de inequidad difiere entre escuelas en 1993; no así en 1997, año en el que todas las escuelas son igualmente inequitativas. En ambos años la evidencia estadística de las varianzas de las relaciones para las variables educativas ofrecen los mismos resultados: no hay diferencias en las es-

cuelas para el nivel educativo del padre, pero sí para el de la madre. Asimismo, en ambos años se observa que las escuelas con mayores relaciones entre el nivel socioeconómico del alumno y el rendimiento muestran un mayor rendimiento medio.

Por último, los principales resultados de los modelos de 3 niveles para ambos años son los siguientes:

- La proporción de la varianza en el rendimiento dentro de las escuelas respecto a la varianza total es prácticamente igual en ambos años, no así la que corresponde a la varianza entre escuelas, la cual es mayor en 1997 y, en consecuencia, en ese mismo año se presenta una menor participación de la varianza entre jurisdicciones respecto a 1993.
- Los tres tipos de gastos educativos se comportan de la misma forma en 1993 y 1997: sólo el gasto privado exhibe una relación positiva significativa con el rendimiento medio de la jurisdicción. No obstante, en los dos años, el rendimiento de aquellas jurisdicciones que efectúan elevados gastos educativos privados por alumno es inferior a las que realizan gastos moderados.
- El PIB de las jurisdicciones posee un impacto superior al gasto privado en los dos años de estudio. Por otro lado, en 1993 la mayor variabilidad en el rendimiento se halla en las jurisdicciones de PIB alto, y en 1997 en las de PIB reducido.
- Tanto en 1993 como en 1997 el esfuerzo financiero se relaciona inversamente con el rendimiento de las jurisdicciones. Esto obedece a la ineficiencia del gasto público por alumno, a los rendimientos decrecientes del gasto privado por alumno y al comportamiento de la variable en cuestión en las jurisdicciones de esfuerzos financieros elevados.
- El orden de las variables de nivel 2 agregadas en el nivel 3 se mantiene entre ambos años: el nivel socioeconómico promedio de la jurisdicción ocupa el primer lugar, las variables educativas el segundo, y los recursos de capital, el último. Paralelamente, en ambos años las relaciones para el nivel socioeconómico y para los recursos de capital son superiores en el ámbito de las jurisdicciones.
- Al no existir, para los dos años de estudio, una dispersión significativa entre jurisdicciones en las relaciones (positivas) entre el rendimiento y el nivel educativo de la madre y el nivel socioeconómico de los alumnos, las jurisdicciones son todas igualmente inequitativas.

- Mientras que en 1997 el nivel socioeconómico promedio de las jurisdicciones es un factor de inequidad en el sistema educativo medio en el ámbito de las escuelas, en 1993 no exhibe ningún vínculo con ésta.
- En base al cálculo de los efectos composicionales se observa que las variables que no influyen en la equidad del sistema educativo, tanto en 1993 como en 1997, son: los recursos de capital y el gasto por alumno promedio y estatal. Los resultados difieren entre ambos años para las siguientes variables: el gasto privado es un factor de inequidad en 1993, al igual que el PIB, mientras que en 1997 las diferencias ya no son significativas. En los dos años el esfuerzo financiero se presenta como el único instrumento de política que disminuye el vínculo entre el rendimiento y el nivel socioeconómico promedio de la jurisdicción, esto es, que mejora la equidad del sistema.
- Mientras que en 1993 el instrumento gasto es ineficaz para eliminar la mayor efectividad de las jurisdicciones de PIB elevado, en el año 1997 el gasto privado por alumno es un instrumento eficiente. Sin embargo, los recursos de capital de las jurisdicciones son eficaces desde la misma perspectiva en 1993 y no en 1997. En segundo término, esta última variable también es el único instrumento eficiente en el año 1993 a la hora de anular las ventajas asociadas a un nivel educativo superior de la madre (promedio por jurisdicción); pero no en 1997, en donde los dos instrumentos eficientes son el esfuerzo financiero y el gasto educativo privado por alumno. Finalmente, para ambos años, el nivel socioeconómico promedio de las jurisdicciones es un determinante de tal importancia en el rendimiento medio de las jurisdicciones que ninguno de los instrumentos de política consigue eliminar la ventaja ganada por esta variable.
- En ambos años, la brecha social es mayor que las brechas educativas tanto dentro como entre escuelas.

Para las investigadoras que utilizan la metodología cualitativa, cuando se habla de instituciones escolares se está destacando una red de relaciones cuyos problemas deben analizarse no en términos de agentes o acciones, sino de prácticas determinadas por atribuciones objetivas o subjetivas. Desde esta afirmación se dice que la institución queda definida por el cruce que se establece entre las políticas educativas y la práctica de los actores frente a las mismas. A partir de estos dos componentes fundamentales se construye un orden provisional y cambiante. Aunque tales cambios no son el resultado mecánico de la aplicación de políticas determinadas tampoco responden, como podría interpretarse desde una visión idealista, a las prácticas de los actores considerados como agentes

que pueden por sí solos determinar la direccionalidad de los procesos institucionales. Es decir: de lo que se trata es de poder visualizar las instituciones como ámbitos que no están *sometidos a sino configurados por*.

Siguiendo con este análisis y desde una perspectiva psico-socio-institucional, las autoras distinguen diferentes niveles de complejidad en la tarea de abordar un estudio de estas características. Un primer nivel focaliza las concepciones sobre las relaciones pedagógicas que circulan y se mantienen, los contenidos y las metodologías de enseñanza. En el segundo nivel, se avanza sobre las definiciones de modelo institucional. La tarea central consiste en definir las formas y estilos de control, los modos de ser y de actuar, los distintos roles, la institución deseada y el encuadre de la tarea en términos de poder-autonomía. Las caracterizaciones del segundo nivel permiten dar cuenta de una cultura institucional definida como esa cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a la institución y de las prácticas de los actores de un establecimiento.

Si bien son múltiples los agentes que intervienen en los procesos adaptativos de conocimiento (comunidad científica, organismos técnicos oficiales, asociaciones intermedias, editoriales e instituciones escolares), el presente estudio destaca la institución escolar como agente central de transposición del conocimiento. Su cultura se sustenta en un imaginario que genera estilos de gestión diferentes que inciden en el conjunto de las relaciones, entre las cuales se destacan, por su significación, las referidas al conocimiento escolar.

La cultura institucional, los estilos y la ideología que cada institución construye en relación a las políticas generales median entre las condiciones de la escuela y los resultados que se obtienen como producto de su tarea; es decir, que su compleja dinámica impide sostener una relación de correspondencia directa entre ambas.

La tendencia a entender como natural e inmodificable la condición social de los alumnos y el proyecto institucional, centrado en una función correctiva de contención y recuperación social, expresa y oculta al mismo tiempo la ideología institucional dominante. Al proponerse salvar lo que para ellos es insalvable, al mismo tiempo que reparan en la pobreza de los puntos de partida de los alumnos, los docentes desestiman sus posibilidades de logro, renunciando de este modo a generar situaciones alternativas orientadas a distribuir conocimientos significativos para la vida de estos alumnos.

La escuela desatiende su función específica de distribución equitativa de conocimientos relevantes desde el punto de vista social y cultural y la reemplaza por una práctica social y pedagógica basada en distintos mecanismos, tales como la responsabilidad proyectada, la negación del conocimiento escolar, las expectati-

vas reducidas, los modos de aprender restringidos, la metodología didáctica desplazada, la nivelación y el aprendizaje diferido. Mientras esta situación no se modifique, la escuela contribuye a reproducir el orden social existente. Y contribuye a "darle menos al que más lo necesita".

Tomamos, por último, el trabajo «*La evaluación de la calidad*» un análisis del discurso oficial, de Gabriela Diker y Silvina Feeney (1998), que constituye un análisis crítico del Sistema de Evaluación y Mejora de la Calidad argentino.

El trabajo intenta focalizar la evaluación de la calidad educativa, entendiendo ésta como eficacia y considerando tres ejes: qué se evalúa, cómo se evalúa y para qué se evalúa. Todo ello, a través del análisis de las acciones desarrolladas por el Sistema Nacional de Evaluación (SNE), cuyo marco legal, la Ley Federal de Educación (sancionada en el año 1993) y, más específicamente, sus artículos 48, 49 y 50, establecen, entre otras, las siguientes competencias de dicho sistema:

- Evaluar la formulación de los programas nacionales de mejoramiento de la calidad de la enseñanza.
- Implementar operativos de evaluación de calidad a fin de generar información sobre el rendimiento de los alumnos, para la elaboración de políticas de mejora (Ministerio de Educación, doc. n° 4, 1993: 2).

Diker y Feeney (1998) analizan diferentes aspectos de la evaluación. En primer lugar, *qué se evalúa*.

Desde una primera dimensión, el análisis de la calidad de la educación está centrado en los contenidos que se enseñan. Desde esta perspectiva, una educación de calidad es aquella que logra que los alumnos realmente aprendan lo que se supone deben aprender al cabo de determinados ciclos o niveles; es decir, aquello que está establecido en los planes y programas curriculares. El énfasis lo encontramos entonces en que, además de su asistencia, los niños y los adolescentes logren los aprendizajes en su paso por el sistema. Esta dimensión resalta, hasta un primer plano, los resultados del aprendizaje efectivamente alcanzados por la acción educativa.

Una segunda dimensión del concepto de calidad, complementaria de la anterior, se refiere a la «relevancia» de lo que se aprende (en términos individuales y sociales). En este sentido una educación de calidad es aquella cuyos contenidos responden adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona y para desempeñarse adecuadamente en los diversos ámbitos de la sociedad.

Una tercera dimensión es la que alude a la calidad de los procesos y medios que el sistema brinda a los alumnos para el desarrollo de su experiencia educa-

tiva. Desde esta perspectiva una educación de calidad es aquella que ofrece a niños y adolescentes un adecuado contexto físico para el aprendizaje, un cuerpo docente adecuadamente preparado para la tarea de enseñar, buenos materiales de estudio y trabajo y estrategias didácticas adecuadas.

En cuanto al *cómo se evalúa*, las notas características de los operativos nacionales de evaluación de la calidad, cuyo punto de partida data del año 1993, son las siguientes:

- Los documentos oficiales expresan la necesidad de considerar las condiciones en que se dan los resultados de aprendizaje. La justificación de esta decisión aparece muy brevemente expresada en el informe preliminar (Ministerio de Educación, doc. n° 1, 1991) y gira en torno a la siguiente idea: *«para el análisis de resultados, en este caso de calidad de logro, no es suficiente considerar los puntajes obtenidos. Éstos sólo tendrán verdadero valor si se los redimensiona a partir de considerar las condiciones en que esos resultados aparecen (historia personal, características institucionales, etc.), porque no puede dejarse de considerar que el resultado es una forma de recorte arbitrario, que fuera de contexto puede distorsionar las interpretaciones que a partir de él se hagan»*.

Respecto a las pruebas:

1. En ellas se mide el logro de los aprendizajes (rendimiento) de los alumnos de la Enseñanza Primaria y Media, al finalizar cada nivel en las áreas instrumentales (Lengua y Matemáticas). Esta selección de áreas de conocimiento se mantiene en los operativos de 1993 y 1994. Pero en 1995, por primera vez, se administran además pruebas de Ciencias Naturales y Sociales en 7° grado y pruebas de Lengua y Matemáticas en 3<sup>er</sup> grado (EGB 1) y en 2° año (EGB 3), en previsión de la implementación de la nueva estructura de niveles y ciclos.
2. Se considera objetivo complementario el aportar el conocimiento de la asociación del rendimiento escolar de los alumnos con variables relacionadas con la conformación de sus hogares, la educación de los padres, los antecedentes escolares de los alumnos, las características de los docentes del curso y del director del establecimiento.
3. Para la aplicación de la prueba se utilizaron técnicas de muestreo, ya que se decidió trabajar con una muestra y no con la totalidad (censo).

Finalmente analizan *para qué se evalúa*, encontrando que el SNE propone vincular los niveles de rendimiento de los alumnos con diferentes variables con el fin de aislar aquellos aspectos de la tarea escolar sobre los que es necesario intervenir. Desde este marco, se consideran como objetivos complementarios:

*«aportar al conocimiento de la asociación (correlación) del rendimiento escolar de los alumnos con variables relacionadas con la conformación de sus hogares, la educación de los padres, los antecedentes escolares de los alumnos, las características de los docentes del curso y la dirección del establecimiento»* (Ministerio de Educación, doc. n°3, 1993: 3),

siendo las unidades de observación que se deben investigar, el alumno, la familia del alumno y el director del establecimiento donde cursa el alumno.

Las autoras, al preguntarse para qué evaluar la calidad, afirman que *«la evaluación misma produce una elevación de la calidad»*. La evaluación ejerce entonces una doble función:

1. alimentar la reflexión de cada actor (enseñantes, administrativos) sobre el estado del sistema en el cual trabaja e, indirectamente, sobre su propia acción sobre el sistema; y
2. provocar, gracias a la comparación, una mejor comprensión, una apreciación más exacta del sistema, de los establecimientos escolares y de las unidades educativas y también favorecer una cierta emulación entre ellos (Thélot, 1998). *“Los instintos competitivos de la mayoría de las sociedades modernas las empujan a ver los resultados de estudios como retos para mejorar el rendimiento.”* (Lapointe, 1998: 8).

Es decir, la evaluación provoca en los actores -sea porque aumenta la reflexión sobre la tarea educativa, porque pone información a su disposición, o porque estimula la competitividad- una acción que mejorará la calidad de aquello que se evalúa. En esta línea, el artículo 48 de la Ley Federal de Educación Argentina afirma que las autoridades políticas *“deberán garantizar la calidad de la formación impartida en los distintos ciclos, niveles y regímenes especiales mediante la evaluación permanente del sistema educativo”*. Éstos deben ser entendidos como un nuevo tipo de gestión político-educativa, que permite retener en los niveles centrales la capacidad de control sobre el sistema educativo sin intervenir directamente en su gestión, antes que como un modo de intervención eficaz para mejorar el rendimiento de los alumnos o como un sistema de relevamiento de información.

Las autoras del presente trabajo advierten y sostienen, haciendo suyas las palabras de Elliott (1994: 46) acerca de ciertos tipos de evaluación de la calidad, que:

*“...aún en los contextos en los que se les da un alto margen de autonomía a las instituciones y a los docentes en la definición de lo que se suele llamar ‘el aspecto pedagógico’ de la institución, en la práctica se reemplazan las*

*metas de aprendizaje definidas institucionalmente por las definidas en las pruebas, en tanto son estas últimas las que definen 'la calidad'. De este modo, en lugar de que las pruebas sean utilizadas para sostener y validar los juicios de los maestros sobre las metas de aprendizaje definidas autónomamente, ahora son usadas para definir esas metas y para reemplazar al maestro como agente de evaluación".*

Y consideran que sería mejor que cada escuela dispusiera de toda la información que prevé el dispositivo de evaluación y elaborara sus propias estrategias de mejoramiento.

En este marco, las autoras rescatan otros modos de pensar la calidad de la educación.

*"Aunque precise ser revisada y revitalizada hay también una tradición democrática de calidad en educación, desarrollada en años de lucha por educadores y educadoras involucrados en la teoría y en la práctica educacionales. Esta tradición está basada en una concepción sociológica y política de la educación y su noción de calidad está estrechamente vinculada al combate contra las desigualdades, las dominaciones y las injusticias de cualquier tipo. En esta perspectiva, la calidad es un concepto inevitablemente político." (da Silva, 1996: 170).*

#### 1.2.4. A modo de síntesis

Como conclusión de los trabajos analizados, podemos rescatar que éstos coinciden, a pesar de sus diferencias, tanto en sus objetos de estudio como en sus metodologías, en que la unidad de transformación educativa es la institución escolar y en que, por lo tanto, la cultura y la gestión son los factores claves en el mejoramiento y eficacia de la educación.

El cambio paradigmático que hoy sufren las disciplinas de la organización nos lleva a afirmar que el concepto de liderar una institución ha cobrado protagonismo sobre el de administrar. Así, la cultura organizacional se construye sobre una visión compartida y una orientación estratégica.

Se llegó a la conclusión, entonces, de que las transformaciones educativas no pasan sólo por el aula sino también, y en gran medida, por las instituciones.

## Referencias bibliográficas

- Braslavsky, C. (1999). *Re-haciendo escuelas*. Buenos Aires: Ed. Santillana.
- Brandi, S.; Filippa, N.; Berenguer, J.; Schiattino, E.; Benítez, B. y Martín, M. (2000). *La transposición del conocimiento en circuitos escolares diferenciados. Conocimiento escolar y cultura institucional*. San Juan: Editorial Fundación Universidad Nacional de San Juan.
- Camborius, A.M. (1998). *¿Nuevo siglo nueva escuela?* Buenos Aires: Ed. Santillana.
- Chevallard (1985). *La transposición didáctica: del conocimiento erudito al conocimiento enseñado*. Grenoble: La pensée sauvage.
- Crozier, M. y Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema*. Alianza: Buenos Aires.
- Delprato, M. (1999). *Determinantes del rendimiento educativo del nivel primario aplicando la técnica multinivel*. Córdoba: IERAL.
- Diker, G. y Feeney, S. (1998). "La evaluación de la calidad» un análisis del discurso oficial. La evaluación de la calidad en la Argentina. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación UBA*, 12, pp. 55-64.
- Frigerio, G et al. (1991). *Las instituciones educativas*. Cara y Ceca. Buenos Aires: Troquel.
- Hox, J.J. (1995). *Applied multilevel analysis*. Amsterdam: TT-Publikaties.
- Ministerio de Educación (1991-1995). *Documentos del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa*. República Argentina: SNE.
- Muler, E.E. (2000). La Argentina nuestra identidad cultural. *Conferencias de Incorporación*. Academia de Ciencias Sociales de Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Ed. Galerna.
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados IPN.

Tedesco, J.C. (1987). *El desafío educativo: calidad y democracia*. Buenos Aires: GEL.

Thélot, C. (1998). Politique et evaluation dans les systemes educatifs. Ponencia presentada en el *Seminario Iberoamericano sobre tratamiento y usos de la información en evaluación*. OEI. Buenos Aires, 5-8 de octubre.

## II.2. Revisión histórica y comentada del estado del arte de la investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Caso Bolivia

Susana Barrera<sup>1</sup>

Antes de presentar la revisión bibliográfica sobre la temática de referencia es preciso hacer algunos alcances sobre el concepto que se va a abordar, a fin de ver claro dentro del marco en que se indaga. El término eficacia, como muchos otros tomados prestados por la educación a la economía, y procurando la adecuación del caso, se refiere en forma global al cumplimiento de los objetivos o logros propuestos por el Sistema Educativo Nacional en un momento histórico determinado y proviene del servicio educacional formal que brinda el Estado a la sociedad, en sus diferentes áreas curriculares, cursos, ciclos, niveles y modalidades.

Por su naturaleza, la función educacional es compleja y los objetivos son resultados, expresados como rendimiento académico o logro escolar dependiente de variables o factores de contexto, de características de los actores vinculados y del proceso pedagógico y de gestión que conforman una trama de relaciones que condicionan los resultados según que su incidencia sea favorable o desfavorable. El aporte que hacen los Sistemas Nacionales de Evaluación, componentes importantes de las Reformas Educativas, consiste en una visión comprensiva del estado del logro alcanzado. Aportan así a la política pública del sector elementos y argumentaciones para la toma de decisiones, en procura de la mejora de la calidad y la equidad de la educación, particularmente de la escuela. Sin estas aportaciones las actuaciones no tendrían sentido.

En todos los tiempos, aunque bajo diversas expresiones, el Estado ha procurado una educación que reúna ciertos atributos fundamentales de *calidad* para satisfacer las expectativas de la sociedad, desarrollo y crecimiento del país. Dependiendo del período, también el servicio educativo ha presentado una mayor o menor inclinación hacia los intereses de las clases dominantes, favoreciendo a

---

<sup>1</sup> Coordinadora del SIMECAL. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Bolivia.

unos grupos sociales en desmedro de otros. La *eficacia del servicio estatal* es entonces una expresión de la *calidad* y de las condiciones sociales de *equidad* en que se brinda la misma, siendo la escuela su expresión objetiva.

Algunos ingredientes de la calidad de la educación formal son la pertinencia, la relevancia y la significancia de los aprendizajes, así como también las condiciones de acceso e igualdad en que se distribuyen las oportunidades para lograr la eficacia.

Para hablar de la eficacia escolar es preciso revisar la historia de la educación en Bolivia. La siguiente recopilación establece las diferencias en los avances por décadas, caracterizándose éstas por hitos marcados por algunas líneas predominantes vinculadas directa o indirectamente a la eficacia escolar. Pese a que esta expresión es relativamente nueva, ya en épocas pasadas la educación ha estado centrada en políticas de expansión del sistema educacional que se traducían en ampliación de cobertura y acceso, creación de infraestructura, dotación y formación y contratación de personal, ejecutada con la limitada asignación presupuestaria; también se había planteado el cumplimiento de metas inscritas en una educación al alcance de los campesinos y de la mujer indígena y en la valoración de las lenguas originarias mediante su integración en la educación formal estatal. En cada paso de avance, los rasgos señalados han mostrado diversas connotaciones conforme a los distintos momentos de desarrollo de la vida nacional. Éstas, por tratarse de construcciones de una cultura, socialmente compartidas, apropiadas, enajenadas o impuestas (Barrera, 1994), han ido desde las características de la educación incaica, pasando por la colonia y los inicios de la vida republicana hasta nuestros días.

## 2.1. Momentos históricos que se delimitan

En primer término, se puntualizan experiencias educacionales desarrolladas antes de los años 70 y centradas en la ampliación de coberturas y esfuerzos por lograr la equidad social y cultural. Luego se revisan investigaciones-acciones características de las décadas entre los 70 y los 90 y, posteriormente, investigaciones, estudios y diagnósticos que dieron bases empíricas para la formulación de la Ley de Reforma Educativa boliviana y su implementación, que va desde los 90 hasta la fecha.

### 2.1.1. Experiencias educacionales en procura de la cobertura y la equidad, antes de los 70

Si bien la profusión de investigaciones en el campo educacional parece acrecentarse con el correr de los años y con el desarrollo del método científico aplicado a las Ciencias Sociales, es preciso hacer notar que antes de los años 70

Bolivia vivió muchas experiencias que fueron sistematizadas con posterioridad, sin que en rigor todas ellas realizaran estudios previos y acopio sistemático de antecedentes. Fueron acciones educacionales que se gestaron a partir de desencadenantes sucesivos no siempre combinados. Se estima que algunas de ellas han partido de:

- ◆ un conocimiento y un análisis adecuado de la realidad nacional,
- ◆ la atención a demandas y reivindicaciones de base,
- ◆ un especial énfasis en los contextos socioculturales y lingüísticos,
- ◆ las experiencias ejemplificadoras de otros países,
- ◆ los lineamientos dados por políticos en el gobierno e intelectuales preclaros y visionarios que formaban parte de la vanguardia de su época,
- ◆ la promulgación de instrumentos legales y normativos, o
- ◆ la existencia de un soporte presupuestario por ejecutar, ya sea estatal o vía crédito externo.

Si se toma como referente histórico el inicio de la vida republicana hasta la Revolución del año 1952, se observa una preocupación por parte del Estado a través de sus gobernantes que, con más o menos interés, conforme a los intereses de las clases dominantes, se ocupaban de brindar educación pública a los indígenas campesinos que constituían la mayoría de la población y que se encontraban marginados del servicio y sumidos en la explotación, la ignorancia y la pobreza.

Los esfuerzos por crear escuelas rurales dentro de las unidades productivas familiares –ayllus– fueron insuficientes. La Iglesia Católica contribuyó con la creación de escuelas parroquiales, con el objetivo de alfabetizar a los indígenas (Sanjinés, 1968). También proliferaron las escuelas ambulantes que llevaban el servicio hasta los sitios más distantes a fin de enseñar a leer y escribir, doctrina cristiana, cálculo y geografía elemental. Sin embargo, no existían maestros formados para atender la demanda, tampoco escuelas formadoras y, menos aún, un manejo escrito de las lenguas originarias de características ágrafas.

A partir de las recomendaciones de la Misión Belga (1909), se crean en el país Escuelas Normales que se inspiran en modelos europeos y conciben la pedagogía como ciencia que se auxilia de otras ciencias sociales todavía incipientes. Una de las investigaciones, realizada por Arturo Cherlin y denominada *Pedagogía sociológica*, concluye que los niños “*aimaras y mestizos son muy aptos para el progreso material y espiritual del país*”. Franz Tamayo (1910), ilustre pensador y pedagogo, plantea una práctica pedagógica nacida y desarrollada en el medio,

con métodos de enseñanza propios, que afianza la valoración de la identidad, la nacionalidad, la educación del carácter y la moral propia no basada en patrones extranjeros.

A comienzos de los años 30 un grupo de maestros crea Warisata, la escuela ayllu (Pérez, 1962), que se caracteriza por una educación íntegra y armónica de contenido social, cultural y económico, sustentada en la vida organizativa comunitaria aymara y sus valores. Sus objetivos y beneficios son trascendentes para el campesino y tiene como principal referente el movimiento de escuelas mexicanas de revalorización del indígena. Dado que la experiencia se desarrolló con acierto, la oligarquía vio amenazados sus intereses y reprimió, persiguió y torturó a sus precursores pretendiendo borrar lo que sería un antecedente histórico emblemático para la institucionalización de los posteriores procesos de nuclearización llevados a cabo en México, Perú y Guatemala.

Con la Revolución del año 1952 se reivindica la educación indígena, con planteamientos de acceso irrestricto para hombres y mujeres del área rural y la ampliación de cobertura, además, se retoma la creación de Escuelas Normales para la formación de maestros conforme a la creciente demanda. El Código de la Educación Boliviana (1995) determina fines, objetivos y estructura el Sistema Educativo Nacional y su administración con una serie de regulaciones normativas. A la educación se le da carácter nacional, en atención a las exigencias y necesidades vitales del país y sus contextos, y se procura la integración y la creación de una conciencia propia, democrática y única. A partir de ese momento se establece la diferenciación entre la educación urbana y rural, tanto en la formación docente como en la creación de miles de escuelas. Si bien esa disposición tenía sentido en su momento, con el tiempo se constituyó en un factor acrecentador de las desigualdades.

Como parte de las medidas revolucionarias del 52 se nacionalizaron las minas y, posteriormente, se creó la Corporación Minera de Bolivia, la empresa productiva más grande del país. Con ella se creó también la Inspección General de Educación (1960), con un Departamento Técnico de Evaluación responsable de elaborar pruebas y aplicarlas a los estudiantes de las escuelas de los distritos mineros, bajo la administración de la Corporación. Su objetivo fue "*medir el conocimiento adquirido por los alumnos y cualificar el rendimiento escolar*". Los resultados servían para "*contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación mediante la capacitación y el perfeccionamiento de los docentes*", conocer los métodos de enseñanza e introducir correcciones y utilizar de la manera más *adecuada* los medios materiales y recursos disponibles por la Empresa. Una sistematización de lo que se hizo en esa época se encuentra documentada en Orozco, Quino y Duchén (1998).

En este primer momento se aprecia que:

- ◆ El Estado coloca el acento en la progresiva incorporación de la población campesina indígena y de los obreros a la educación, venciendo la resistencia de los grupos dominantes gracias a la presión social.
- ◆ Los planteamientos educacionales postulaban grandes principios basados en la valorización cultural del indígena, la identidad nacional, la formación del carácter, las características de los contextos culturales y las necesidades vitales de la población.
- ◆ Entre las limitaciones para actuar de manera efectiva estaban la falta de escuelas formadoras de maestros, la insuficiencia de escuelas, la inexistencia de un protocolo normativo lingüístico para las lenguas originarias ágrafas, las distancias y la falta de un sistema escolar articulado.
- ◆ El Código de la Educación fue un ordenador para la estructuración y funcionamiento de un Sistema Educativo coherente, con lineamientos, acciones y estrategias adelantados para su época.
- ◆ La Corporación Minera, que maneja las escuelas con un sentido productivo, es un empeño institucional que anticipa mecanismos de control de la calidad de la educación a través de los rendimientos escolares.
- ◆ Son expresiones de calidad escolar y equidad la preocupación por facilitar el acceso de la población rural indígena y de hombres y mujeres, la recuperación de las lenguas originarias para desarrollarlas en la escuela junto al castellano y la focalización de acciones para la creación de más escuelas rurales.

2.1.2. Investigando el fracaso escolar y el desarrollo de acciones de mejora de la educación, entre los 70 y los 90

A partir de los 70 los sucesivos gobiernos de facto retomaron los esfuerzos en el sector educacional, incrementando especialmente el presupuesto utilizado en obras civiles, vía préstamos externos. Se desarrollaron también campañas de alfabetización y se amplió del nivel primario al secundario. Surgieron diversos Proyectos que impulsaron y apoyaron el desarrollo del servicio educacional desde la política del Estado. Uno de ellos fue el Proyecto Integrado del Altiplano, que planteaba una educación eficaz que respondiera a las aspiraciones culturales y a las demandas de desarrollo económico y social del país. Se propuso aumentar en cinco años la eficiencia de los servicios educativos, así como la adecuación de la Secundaria y la Educación Superior a las demandas ocupacionales orientadas al desarrollo nacional.

Tienen similares planteamientos el Proyecto Rural en Cochabamba y el de Educación y Formación Profesional. Este último procuró un sistema de supervisión escolar, creó nuevos planes, programas y textos, consignó la educación agropecuaria y artesanal, profundizó en la formación docente, difundió la educación bilingüe e instauró el calendario agrícola. Sin lugar a dudas, no siempre fue posible llevar a la práctica todos estos propósitos por mucho que estuvieran respaldados por decretos y sustentados por un fuerte presupuesto con cargo a la deuda externa.

De manera paralela, la Iglesia Católica, a través de la Comisión Episcopal de Educación y Fe y Alegría, puso especial atención en ejecutar y realizar aportaciones a la educación de sectores postergados y marginales de la población con experiencias como la mejora del desempeño del maestro (Comisión Episcopal de Educación y Fe y Alegría, 1979). Lo apoyó en su tarea de transformación para que aportara a la pedagogía nacional experiencias creativas en el aula y en el entorno social en que trabajaba, de tal modo que contribuyera a una sociedad justa y cristiana. Aplicó la metodología "aprender haciendo" basada en situaciones de vida tomadas como aprendizajes. Su evaluación fue encargada al Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas y se basó en talleres de reflexión de la experiencia con maestros participantes, en el análisis de contenido de la Revista de Mejoramiento Docente y en el de los Centros de Innovación, apreciando los procesos y sus resultados. Algunos de los puntos críticos fueron la falta de seguimiento y evaluación, el empleo de métodos discursivos en los cursos y la desigualdad en el apoyo a los distritos escolares.

Se inician también estudios de los aportes del sistema formal (Payne y Balderrama, 1972). Uno de ellos tuvo como objetivo analizar los planes y programas oficiales vigentes y los métodos de enseñanza usados por el maestro. El estudio afirma que existe un desconocimiento de la realidad nacional y las necesidades de aprendizaje de los escolares y que se está lejos de contribuir a la formación humana integral. Identifica a la escuela como centro de la crisis ya que carece de una expresión propia que atienda las características culturales y de identidad de los escolares y los métodos que utiliza son la memorización, la repetición y la transmisión instructiva de conocimientos teóricos. Formula un llamado a la política pública para cambiar ese estado de cosas, especialmente en la renovación de planes y programas y de la capacitación docente, con apoyo de textos escolares propios.

Una de las acciones que derivó de este estudio analítico, crítico y propositivo fue la iniciativa de textos escolares populares, que tuvo el propósito de promover la producción de textos de ayuda para el maestro en atención a la identidad cultural, realidad nacional, participación y creatividad. En la evaluación de este

Proyecto (Balderrama *et al.*, 1978) se estima que la iniciativa de producción de textos por parte de maestros bolivianos para escuelas privadas y fiscales cumplió con su objetivo; sólo le quedó al estado asumir su institucionalización.

Otro aporte fue en el campo de la Educación Preescolar vinculada al 1<sup>er</sup> año de Educación Primaria (Subirats, Nogales y Gottret, 1991). Esta experiencia estuvo constituida por una red de países de la Región cuyo objetivo era conocer el impacto de la Educación Preescolar en el rendimiento escolar del niño de 1<sup>er</sup> año de Primaria, con la finalidad de sugerir a la política pública acciones sobre aspectos relacionados con el éxito escolar y la introducción de mejoras en el aprendizaje de los niños de sectores marginados. Se trabajó con una muestra estratificada por regiones ecológicas, se realizaron observaciones en escuelas, aulas y alumnos, se aplicaron entrevistas a maestros y directores y a los niños se les tomaron diversas medidas antropométricas. Entre los resultados se aprecia que, independientemente de que el niño asista o no al Preescolar, el nivel socioeconómico influye en el rendimiento escolar en el 1<sup>er</sup> año de Primaria, además de estar condicionado por su estado de salud y nutrición y las condiciones familiares y materiales para el aprendizaje. Los autores proponen políticas integrales, con participación de los diferentes actores sociales, que incluyan mejoras de la salud y que favorezcan al niño marginal y rural en su contexto.

A comienzos de los 80 la preocupación por el preescolar se concretó también en iniciativas orientadas a formar el recurso humano a cargo del cuidado diario. Otro proyecto tipo red que se desarrolló con el apoyo de la Iglesia Católica (Sheiffer, Trujillo y Barrera, 1985) tuvo como finalidad mejorar las capacidades técnico pedagógicas y administrativas de instituciones de atención a menores de seis años que estaban, bien institucionalizados o en centros infantiles externos. Se produjo una serie de materiales experimentales que luego fue editada como apoyo a los educadores. Una de las principales instituciones beneficiadas fue la Dirección del Menor, dependiente de la Junta Nacional de Acción Social de la Presidencia, pero no llegó a institucionalizar el modelo probado, instalado y en funcionamiento en todo el país.

También el ente oficial realizó un estudio evaluativo de envergadura departamental; (Ministerio de Educación, Servicio de Asesoramiento Educativo Departamental de Chuquisaca, 1980), su objetivo fue conocer el aprovechamiento escolar mediante la verificación de las posibilidades de lectura comprensiva y de dominio de las cuatro operaciones fundamentales. Se hizo en la ciudad de Sucre y las provincias del departamento de Chuquisaca, con un total de 12.677 alumnos de los cinco primeros años de Primaria. Las conclusiones advierten dificultades para establecer la validez y confiabilidad de los instrumentos; no obstante, señalan que existen "*altos niveles de aprovechamiento tanto en la capital como en*

*provincias*" atribuyendo los bajos rendimientos encontrados al absentismo escolar, la rotación del personal docente, la falta de supervisión y otros factores de índole socioeconómica.

Dentro de esta misma línea de apoyo a la educación rural, entre 1984 y 1989 se ejecutó el Proyecto de Escuela Multigrado, evaluado en 1991 (Subirats, Nogales y Gottret, 1991). Se propuso mejorar la calidad de la Educación Primaria rural, la producción de materiales y la formación docente, así como fortalecer el sistema nuclear en procura de la ampliación de cobertura. Fue parte de las acciones de cooperación de la UNICEF para al Gobierno de Bolivia, focalizando su atención en la población rural más pobre, especialmente donde se habían implementado los Proyectos de Desarrollo Rural Integrado, por lo que complementó el servicio educacional con componentes de salud, nutrición, educación inicial, alfabetización y servicios sanitarios con la participación comunitaria. Los resultados de la evaluación aportaron importantes sugerencias de mejora para la educación rural, que hacían referencia a la participación comunitaria con aprovechamiento de la organización y conformación de redes comunitarias y a orientaciones a los maestros para lograr un currículo integrado, bilingüe e intercultural; incidieron también en una continua renovación metodológica, incluyendo la creación de materiales y textos-guías para docentes. Se realizaron también ajustes para incorporar el uso de la lengua originaria como auxiliar y para contrarrestar el predominio de la enseñanza tradicional a través de un mayor énfasis en la capacitación docente, que se debilitó con el tiempo. Sugirieron que esta experiencia se articulara con el "Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe", auspiciado por la UNICEF en la misma época y del que se hablará posteriormente.

La persistente preocupación por la calidad de la educación brindada por el Sistema Educativo llevó a profundizar en investigaciones sobre el denominado fracaso escolar entendido como repitencia, deserción, abandono escolar o "expulsión". Uno de los esfuerzos regionales internacionales por indagar sobre el fracaso escolar, en el que participó Bolivia, tuvo como objetivos analizar las situaciones de aprendizaje en el aula en escuelas primarias para identificar la incidencia del maestro, padres y otros aspectos en el fracaso escolar y analizar los procesos de interrelación e interacciones maestro-alumno para establecer la efectividad de la escuela en relación con la realidad de las procedencias de los alumnos (Balderrama, Valdivierzo y Saldías, 1982). Fue un estudio cualitativo etnográfico en escuelas urbano-marginales de La Paz. Identificó una serie de elementos materiales, pedagógicos y de formación docente como causas del fracaso escolar y del limitado desarrollo del potencial de los escolares; entre ellos se encuentran la falta de recursos pedagógicos, la falta de actualización docente, el liderazgo

vertical y autoritario, la obsolescencia de los planes y programas de estudio y la estructura normativa oficial que limita la experimentación, avance y mejora de la educación.

Dentro de la contribución a la educación no formal se desarrolló, además, una experiencia con padres de familia en escuelas fiscales (Martínez, 1998); entre sus objetivos se propuso motivar la participación de los padres de familia en torno a la problemática educativa de su sector social para lograr un cambio en la educación familiar, formar conciencia y construir sobre la necesidad de la creación de comunidad educativa y, al mismo tiempo, contribuir al mejoramiento de la calidad de los maestros. La metodología de trabajo se basó en la educación popular. Se elaboraron unidades de trabajo para ser desarrolladas con los maestros, a través de talleres en los que se problematizaba y se tomaba conciencia para luego asumir compromisos de cambio a favor de sus hijos; los temas de organización comunitaria, salud y nutrición, así como afectividad y castigos tuvieron especial acogida y fueron sistematizados en informes y guías. Uno de los grandes logros fue haber propiciado la organización de los padres de familia en las llamadas comunidades educativas, especialmente en escuelas de Fe y Alegría.

Las siguientes cuatro investigaciones que se presentan fueron realizadas por la Universidad Católica Boliviana, a través del Instituto de Investigaciones Socioeconómicas, y tienen como fuente de datos el *Programa de Estudios Conjuntos de Integración Económica Latinoamericana* del que formó parte Bolivia junto a cinco países más de la Región. Se aplicaron cuestionarios a directores, docentes y padres de familia, así como a escolares de 1º, 4º y 6º de Primaria y 6º de Secundaria. A éstos se les aplicaron tests de comprensión lectora y de conocimiento de ciencias naturales elaborados por la Asociación Internacional para la Evaluación de la Investigación Educativa. También se le tomaron medidas antropométricas a una muestra aleatoria de 63 escuelas estratificadas por ámbito geográfico (urbano-rural), por dependencia (pública-particular) y por lengua. Participaron los departamentos de La Paz, Oruro, Santa Cruz y Cochabamba y el total fue de 1.935 escolares. A continuación se describen los trabajos por orden cronológico.

En el primero de ellos (Morales, 1977), se estudiaron los aspectos del sistema educativo que afectan al rendimiento académico y al atraso escolar. Mediante la utilización de un análisis de regresión múltiple, se demostró que existen características de la escuela y del maestro que explican en parte el atraso y el aprovechamiento escolar respecto de las variables individuales, familiares y de nivel socioeconómico del alumno. Esto se evidenció también en escuelas rurales, privadas y urbanas públicas de características homogéneas. Se constató que la

escuela contribuye a la redistribución de oportunidades en la estructura social, se identificaron diferencias desfavorables en el aprovechamiento escolar en escuelas rurales (y, en general, por parte de las niñas) y se señaló que la proporción de alumnos por profesor no parece influir en el rendimiento. Se plantearon también sugerencias a las políticas públicas respecto del aprovechamiento de las escuelas de la capacidad instalada, entre ellas el aumento de escolares por profesor con incentivos para que la población demandara la educación fiscal. Puesto que, este estudio resaltaba que los directores de mayor nivel de formación aumentan el aprovechamiento de los escolares en la escuela, se recomendó fijar criterios de asignación de directores para disminuir los costos por alumno.

En el siguiente estudio, el mismo autor (Morales, 1979) se propuso demostrar las relaciones entre los niveles de nutrición de los escolares y su aprovechamiento en escuelas primarias y su efecto en el atraso al ingresar al sistema formal. Ante la carencia de normas de referencia nacional para peso y talla según edad utilizó tablas basadas en Jelliffe de Iowa, Estados Unidos. Concluye que, si bien los parámetros utilizados son exógenos, constituyen una base objetiva que, independientemente de otros aspectos que pudieran influir en ella, asegura que en un 46% de escolares bolivianos existe una situación generalizada de desnutrición, acentuada en los de escuelas fiscales y rurales en particular, encontrándose diferencias significativas entre las zonas ecológicas que cubrió la muestra.

Conjetura que la clase social a la que pertenece el escolar es un factor explicativo de la desnutrición crónica y que ésta no determina totalmente el desempeño escolar; destaca además que los bajos rendimientos escolares están relacionados con la condición de "ruralidad" de la escuela como situación expresada en la baja inversión en infraestructura, las características de los maestros y la incompreensión de los patrones urbanos, aspectos que en su conjunto conducen al fracaso escolar. Igualmente, advierte que el ingreso tardío en la escuela está fuertemente asociado con la desnutrición, especialmente en zonas rurales donde la comida constituye una preocupación; observa que no existe asociación entre el rendimiento y la suplementación alimentaria dada por la escuela o la familia durante el paso del niño por la escuela. En suma, afirma que el estado nutricional es un elemento más dentro del conjunto de otras variables que producen una extrema segregación social del sistema educativo, determinado por la organización de la sociedad boliviana; plantea aumentar el gasto público para las escuelas oficiales primarias, especialmente las rurales, con una inversión particular en la alimentación y nutrición en el niño preescolar.

La tercera investigación que explota la misma base de datos (Comboni, 1979) explora el aporte de la escuela en el rendimiento cognitivo del escolar, una vez

aislados la influencia de la familia, los aspectos genéticos y del medio ambiente, así como las variables escolares que intervienen en la efectividad del sistema educativo y que son posibles de modificar a corto o mediano plazo como resultado de una política sectorial. Se encontró que el atraso escolar o el ingreso en edad inadecuada con respecto a la normativa y los rendimientos escolares no están predeterminados por la familia como se afirma en otros estudios. La escuela puede retener a los escolares por más tiempo y mejorar los rendimientos siempre que se les dote de mejores condiciones físicas y de más alumnos por maestro, se ponga énfasis en la adecuación del maestro para ejercer en el ámbito rural, se invierta más en costos de capital en las escuelas fiscales y se favorezca la participación de la familia en relación con la escuela. El aporte del estudio explicita su propósito de orientar la formulación de política pública, con variables identificadas que afectan directamente al rendimiento del escolar, e incentiva la participación de acceso de las personas a la escuela.

El último de esta serie (Virreira, 1979), se centra en establecer la forma de disminuir los costos de funcionamiento del sistema escolar, a rendimiento constante o manteniéndolo constante y aumentándolo alternativamente. Se trata de un estudio que plantea el tema de la eficiencia escolar a partir de la identificación de las condiciones en que opera la escuela, construyendo una función de producción que incluya el rendimiento escolar, la capacidad para adquirir conocimiento, el grado de socialización, la disciplina, el número de alumnos promovidos y otras variables de tipo multiproducto, con la salvedad de que no todos pueden ser cualificados porque el foco de atención es el rendimiento escolar. De este modo, se pretende demostrar que la escuela no lo hace todo (pero sí se le atribuye una contribución denominada "valor agregado") y que la familia y el grupo social al que pertenece el sujeto ejercen también una influencia en él.

Los resultados del estudio evidencian grandes diferencias en la dotación de infraestructura, equipamiento y material didáctico de las escuelas por ámbito geográfico, así como diferencias entre las escuelas de dependencia fiscal respecto de las privadas, mostrándose una gran heterogeneidad de situaciones y siendo difícil la tarea del maestro. La baja tasa de la relación alumno/maestro debe considerar una mayor inversión por alumno en escuelas rurales, aparte de la reasignación interna de recursos. Queda demostrado que las escuelas que invierten el capital por alumno, expresado en dotación material por alumno, obtienen mejor rendimiento. Respecto de los costos de operación y costos totales por alumno no es posible afirmar lo mismo, ya que no siempre parecen ser significativos y generalmente su incidencia es inversa, especialmente en lo que se refiere a que la mayor parte de los costos totales por alumno incluye el salario de los profesores.

Sin embargo, en escuelas rurales, al estimar las funciones de producción escolar se demuestra una debilidad explicativa de las variables escolares, de costo por alumno y razón alumno/maestro, siendo arriesgado afirmar que los rendimientos escolares se deban a ellas, a causa probablemente de la influencia de otras variables de tipo cualitativo tales como su ubicación, idiomas nativos, condiciones ambientales y patrones culturales. Se concluye afirmando que no fue posible establecer la frontera de eficiencia, por lo que no se pudo determinar la combinación óptima de recursos que deberían adoptar las escuelas (pero sí que era posible elevar los niveles de eficiencia escolar).

A comienzos de los 80, la Comisión Episcopal de Educación (Comisión Episcopal de Educación, 1988) elaboró textos bilingües aymara-castellano destinados a la educación en escuelas rurales, empleando la metodología de mantenimiento de la lengua y preservación de su uso. Cubrió los cinco grados de la Educación Primaria y su contenido estaba basado en las experiencias del niño en sus diversos contextos. La experiencia ha llenado un vacío del Estado a la hora de atender a las escuelas rurales con recursos y hace un llamado a asumir una política de continuidad de estas acciones.

En la misma línea, pero con una mayor envergadura, el Ministerio de Educación (1984) se planteó como objetivo una educación alternativa de rescate y revalorización para atender la "*sobrevivencia cultural, lingüística y social en el área rural boliviana*", a través del "*fortalecimiento de las identidades indígenas, el desarrollo de la solidaridad y trato igualitario entre nacionalidades, la búsqueda y articulación real dentro de un estado pluralista, multilingüe y plurinacional entre sus varios propósitos*". De manera operativa, orientó sus acciones hacia la contribución de un proceso de Reforma, la capacitación de los maestros en la perspectiva de formar recursos especializados y la validación de metodologías y materiales. De manera explícita, las acciones tienen el deliberado fin de "*mejorar la calidad de la enseñanza (...) evitando en lo posible el fracaso escolar*".

En la evaluación de la mencionada experiencia bilingüe, Gottret y colaboradores (1995) identificaron logros y también limitaciones en el desarrollo particularizado en las tres regiones etnoculturales en las que se implementó. Este trabajo integró las sucesivas evaluaciones realizadas en años anteriores con especial énfasis en los rendimientos escolares de Lenguaje, Matemática y Ciencias de la Vida y en primera lengua —es decir, la originaria, sea quechua, aymara o guaraní— y segunda lengua. Se utilizan muestras controles para contrastar los resultados con muestras de escuelas y escolares intervenidos con el PIB. Por las diferencias significativas de logros en los aprendizajes de los niños en sus lenguas originarias, y por las ventajas que tiene la metodología utilizada en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se encontraron al momento de concluir el estu-

dio, en el que la Ley de Reforma Educativa acaba de ser promulgada, se consideró la urgente necesidad de institucionalizarlo como programa para "*ganar un espacio y legitimidad dentro del Proceso de Reforma Educativa*".

Siendo la educación intercultural bilingüe un área que cobró auge en esta época se le puede sumar el aporte de Doria Medina (1982), quien asume que la socialización de la escuela es fundamental para la vida futura del niño y en ella debe desarrollar su personalidad sobre la base de patrones propios de la cultura. Sustenta que, al realizarse su educación escolar en ambiente castellanizante, el niño se despersonaliza y aliena porque aprende a despreciar su raza, su lengua e identidad. Este estudio, realizado en escuelas de niños de habla castellana y aymara, prueba las dos hipótesis manejadas: constata que mejora el nivel de comprensión del niño aymara cuando aprende con textos en su lengua materna y, del mismo modo, su capacidad para resolver problemas matemáticos se verá facilitada si aprende operaciones aritméticas en su lengua. Esto se demuestra ampliamente y se insta a la educación a considerar estos resultados en procura de beneficiar a la población marginada de habla aymara, siendo esto extensivo a la de habla quechua.

También Barrera (1995b) realizó aportaciones a esta temática, analizando las situaciones de conflicto existentes entre los dominios culturales desarrollados a través de la educación preescolar rural y los dominios culturales manejados en la educación familiar del niño campesino, dados básicamente por los aspectos socioeconómicos y lingüísticos. Se trata de un estudio cuali-cuantitativo que reveló información de nueve escuelas rurales de la provincia de Omasuyos, departamento de La Paz. Se realizaron entrevistas a maestros del ciclo preescolar, entrevistas en aymara a padres de familia y se hicieron observaciones en el aula sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje; también se hizo un análisis de contenido de los planes y programas oficiales de preescolar.

Algunos de los hallazgos de este estudio señalan que uno de los motivos más frecuentes para el absentismo es el trabajo del niño en labores de casa y tareas asociadas al campo. Los programas de estudio dan una importancia tangencial a este aspecto y los maestros se abstienen de atenderlo; además, administrativamente las clases cuentan con un régimen que no responde al calendario agrícola. Por otro lado, en la casa el niño mantiene una comunicación familiar en aymara mientras que en la escuela el maestro habla en castellano, utilizando ocasionalmente el aymara para hacer algunas explicaciones cuando es evidente la incompreensión de los niños. Por su parte, los padres prefieren el aprendizaje del castellano como un mecanismo que ayuda al futuro desenvolvimiento social de sus hijos. Ellos participan poco en las actividades de la escuela pese a que cuentan con una tradición organizativa solidaria y de cooperación

frente a la escuela que propicia el individualismo y la competencia; ellos tienen como expectativas la continuidad de estudios de sus hijos, pero son conscientes de que el empobrecimiento y la pérdida de tierras motiva la migración forzosa hacia la ciudad. En los programas no se integran elementos de valoración cultural y menos de manejo de la lengua originaria: se recomienda considerar los elementos señalados en la política de formación de maestros para educación preescolar, como se hizo en el caso de la Escuela Normal de Santiago de Huata de la región. Propende al desarrollo de un currículo que parta de situaciones vivenciales del preescolar campesino sistematizadas como aprendizajes útiles, con apoyo de textos al docente y mediante la enseñanza bilingüe, así como al fortalecimiento de la estrategia de participación de los padres.

En este momento se adelanta que:

- ◆ El Estado desarrolló proyectos y acciones educacionales nacionales con cargo a deuda externa para fortalecer la educación rural con la ampliación de la matrícula, la mejora de instrumentos curriculares, la formación y capacitación docente, la producción de textos escolares y la educación bilingüe.
- ◆ En los tres últimos aspectos arriba mencionados la obra de la Iglesia dio prioridad al trabajo con investigaciones acciones. También realizó incursiones en el nivel preescolar y el 1<sup>er</sup> año de Primaria con el tema del rendimiento escolar y el estado nutricional y en acciones no formales vinculadas a la escuela, siendo una preocupación la participación de los padres y el que se involucraran en la educación de sus hijos.
- ◆ Las variables de eficiencia escolar en las relaciones de producción de la escuela fueron una preocupación puntual en sucesivas investigaciones econométricas, siendo su principal aporte la profundización en factores o variables de la familia, el contexto y la propia escuela que estuvieran asociadas al rendimiento escolar, pudiéndose aislar el efecto de variables de la escuela como susceptibles de intervenir desde la política pública.
- ◆ Pese a la calidad y cantidad de experiencias aportadas al sistema educativo, no se aprecia una intención de recuperarlas e institucionalizarlas.

2.1.3. El rescate de experiencias innovadoras, nuevas investigaciones orientadoras del Programa de Reforma Educativa y la mejora de la calidad de la educación con equidad, desde los 90 a 2001

#### *A. Antes de la Promulgación de la Ley de Reforma Educativa*

La crisis económica de los 80 crea una recesión en las economías de los países a nivel mundial, lo que motiva el replanteamiento del rol del Estado proponiendo un reordenamiento estructural-descentralizado. Se le encargan funciones

normativas y de regulación, dando paso a que se deleguen tareas de competencia administrativa, planeamiento y ejercicio del poder y a que las decisiones se tomen cada vez más cerca de la base.

En el campo educacional los planteamientos del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, 1980-2000, con los mandatos de eliminación del analfabetismo, generalización de la educación básica y mejoramiento de la calidad de los sistemas educacionales, en los que se integran los acuerdos de Educación para Todos de Jomtiem en el año 2000, dinamizan movimientos de reformas educativas en la Región. Mueven también a los sistemas educativos nacionales a replantearse y asumir desafíos enmarcados en metas de eficacia y de calidad de la educación con equidad, con énfasis en la satisfacción de las necesidades básicas, sin desatender la todavía inalcanzable cobertura total del sistema. En Bolivia se dieron varias experiencias innovadoras en las escuelas por parte de iniciativas privadas y de agencias no gubernamentales, con énfasis en componentes que se consideran clave en la mejora de la calidad de la educación.

Una de ellas fue la de la Escuela Julián Apaza de Villa Juliana, en contexto aymara (Piérola, Salina y Villagómez, 1997), el antecedente más representativo de la Propuesta de Innovaciones Educativas en Escuelas formulada por el Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas; su objetivo fue promover experiencias innovadoras dentro de una escuela fiscal tradicional. La innovación es entendida como la generación de cambios complejos en procura de la construcción de la calidad y la equidad de la educación. Los cambios, a su vez, presentan algunas dimensiones como las actitudes de directores y docentes, las relaciones de liderazgo, la formación de equipos de trabajo, la formación, los métodos que se usan, la apertura, compromiso y decisión de querer cambiar y el hecho de ser autores protagonistas del cambio. Cuando se habla de propuestas se hace referencia a estrategias inscritas en un contexto mayor, que en este caso es el Programa de Reforma Educativa en curso. El gran aporte de esta experiencia es que centra el cambio en la propia unidad gestora de servicios y, por tanto, se consigue la participación consciente de directores y docentes como autores y protagonistas.

En la escuela de Villa Juliana se desarrollaron tres ejes de acción: los aspectos técnico-pedagógicos llamados a "*desarrollar un currículum intercultural*", identificar "*situaciones de aprendizaje significativo (...) con prioridad en la lecto escritura y matemáticas*" y la unión de "*actividades manuales con las intelectuales*"; el organizativo-administrativo, que modifica la calidad de interacciones e interrelaciones entre los sujetos participantes, incluyendo las de tipo disciplina-

rio; y el comunitario, con los padres de familia, en la reflexión, la criticidad y la capacidad para tomar decisiones conjuntas en beneficio común.

Posteriormente, dicha experiencia sirvió de marco de referencia para una propuesta de innovación educativa (Anze y Quezada, 1998). Ésta identifica algunos elementos valiosos, materializados en seis documentos de investigación-acción, derivados de la experiencia de Villa Juliana, que se enmarcan en tres ejes: la gestión escolar, el currículo intercultural y el fortalecimiento docente.

Como parte de las acciones que realizaba el todavía sistema educativo tradicional antes de la instauración de la Reforma Educativa en Bolivia, en la Dirección Departamental de Educación Rural de Chuquisaca (Ministerio de Desarrollo Humano, 1993) se evaluó el rendimiento escolar en 13 zonas y 460 escuelas del Distrito de Sucre con escuelas multigrado. Se evaluó el rendimiento escolar entendido como fracaso escolar en cuatro asignaturas básicas en cinco grados de Primaria. Los resultados muestran una disminución importante del rendimiento entre el 1<sup>er</sup> y el 2<sup>o</sup> semestre de la gestión, siendo la situación más crítica en Lenguaje y Matemática. Los grados de menor rendimiento son 4<sup>o</sup> y 5<sup>o</sup> de Primaria y entre 1992-1993 se aprecia un aumento relativo de escuelas con bajo rendimiento. Se alertó sobre la gran movilidad de personal docente y sobre una deserción escolar que alcanzaba entre el 8% y 9%. Se sugirió, por último, comprometer más a los padres para evitar el abandono de la escuela, apoyar en Lenguaje y Matemática en todos los cursos y evitar los cambios docentes por influir desfavorablemente en el aprendizaje escolar.

Por su parte, a partir de 1992 el Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa realizó una serie de revisiones de recuperación de experiencias y complementó la visión con otros estudios diagnósticos previos, que se resumen en la fértil producción de 36 documentos (Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma, 1993), además de con nueve estudios cualitativos y cuantitativos sobre las necesidades básicas de aprendizaje (Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma, 1994), realizados por varios autores. El propósito de estos últimos fue identificar las percepciones, expectativas y necesidades básicas de aprendizaje en nuevos escenarios socio-lingüísticos y culturales; su aporte contribuyó a la construcción de redes temáticas sobre las cuales se ha construido el nuevo currículo bajo criterios de pertinencia, relevancia y significancia para el sujeto.

Simultáneamente, como parte de la estrategia de recuperación de experiencias significativas de creación propia en el país, se impulsaron las sistematizaciones de experiencias innovadoras. Una de ellas ha sido la institucionalización del hasta entonces denominado Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe que, se constituyó en la modalidad de educación bilingüe y cuyo enfoque intercultural

se definió como uno de los dos ejes transversales de la Reforma; también la experiencia de la escuela de Villa Juliana ha sido apropiada en sus principales rasgos estratégicos para la formación y capacitación docente.

Por su parte, dos investigaciones se ocuparon de los materiales educativos de apoyo al proceso pedagógico. La primera, de tipo descriptivo, evaluativo y bibliográfico y patrocinada por la Secretaría del Convenio Andrés Bello-SECAB (Márquez y Rivadeneira, 1991) realiza un diagnóstico del estado actual de los materiales educativos y su dotación en cinco grados del ciclo básico con el propósito de mejorar los procesos de planificación y toma de decisiones sobre el tema. Sustenta que los materiales son el factor que más incide en el rendimiento escolar por lo que reconoce la necesidad de mejorar su dotación a maestros y escolares para elevar la calidad de la educación en el nivel primario. Propugna la necesidad de concertar acuerdos entre la educación pública y privada con el fin de aunar esfuerzos para proporcionar a todo el sistema educativo materiales educativos de buena calidad y bajo costo. El estudio analizó los contenidos de los textos y materiales de las escuelas públicas y privadas en circulación nacional e incluye guías docentes y su relación con los programas curriculares.

Constata un déficit de materiales en el 1<sup>er</sup> año de Primaria y una inversión ínfima para equipamiento y materiales, absorbiendo los servicios personales (el 98% de la inversión). Una décima parte de las escuelas es cubierta por el Estado y el resto es financiado por los propios padres o por donaciones de organismos no gubernamentales. No se identifican experiencias innovadoras de producción estatal de materiales, si las hay, son poco relevantes; en cambio existen algunas iniciativas alternativas recuperables, de entre las que se seleccionan seis se presentan como sugerentes. Concluye señalando que *"la mayor parte de los contenidos de los textos evaluados son intrascendentes y no toman en cuenta las necesidades de los niños, no guardan relación con el currículo y no aportan significativamente al desarrollo cognoscitivo"*. Así, llama la atención sobre la necesidad de incentivar la creatividad de los maestros, la investigación y la elaboración y uso de materiales educativos, para lo que sugiere organizar centros de capacitación.

La segunda investigación-acción sobre textos y materiales es una continuación del estudio anterior realizado por la SECAB sobre materiales en tres países de la región (Chulver y Zuazo, 2000). Entre sus principales objetivos se encuentran aportar al Programa de Reforma Educativa una propuesta metodológica que incorpore el uso de materiales educativos no impresos en los primeros y segundos cursos del nivel de Primaria en Lenguaje, Matemática y Ciencias de la Vida y capacitar a los docentes en metodologías que integren las transversales género, medio ambiente, interculturalidad y derechos ciudadanos.

Algunos resultados señalan que, como recurso pedagógico, los materiales educativos fortalecen los conocimientos, potencian las áreas de desarrollo y el alcance de las competencias y fortalecen los aprendizajes de la Matemática sentando bases sólidas para los procesos de iniciación del pensamiento matemático orientado a la resolución de problemas, y del lenguaje expresado en el aprendizaje de la lecto escritura y su apropiación como herramienta funcional. Afirman que la capacitación docente resulta clave a la hora de garantizar un manejo profesional y efectivo de los materiales. Finalmente sostienen que es posible impulsar la innovación en escuelas periurbanas de limitados recursos, contribuyendo con la formación docente y la creación de materiales con recursos propios, ligados a la mejora de la calidad de la educación. El estudio hace también un llamado a las autoridades del sector para recuperar la experiencia, institucionalizarla y difundirla, tomando en cuenta los beneficios y el aporte significativo y potencial que tiene para el PRE.

Complementariamente con lo anterior, se encuentra la investigación de Gottret (1992) sobre los factores que inciden efectivamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lecto escritura castellana en alumnos de escuelas aymaras urbanas que presentan dificultades para leer y escribir. El objetivo de este trabajo fue descubrir las estrategias de aprendizaje de los dos primeros grados de escolaridad obligatoria. Se recolectó información cualitativa en una muestra de 443 escolares de cuatro escuelas mediante observaciones etnográficas, entrevistas y la aplicación de diversas pruebas de bilingüismo oral, madurez, inteligencia y lecto escritura. Se hicieron análisis multivariados para jerarquizar los factores pertinentes.

Los resultados indican que los padres se dan cuenta cabal de la capacidad de lecto escritura de sus hijos, no así los maestros y directores quienes tienden a sobrevalorarla. En relación con las posibles causas del insuficiente nivel de lecto escritura de los niños con bajo rendimiento, se aprecia un abandono de responsabilidad por parte de maestros y padres; sin embargo, pese a esto, se identifican variables externas al proceso de enseñanza aprendizaje que estarían incidiendo en esta situación, tales como el nivel socioeconómico de la familia, el apoyo que le brindan a su hijo en la casa, el estado de salud y nutrición de los escolares, la condición más o menos bilingüe y la disposición del maestro a un manejo personalizado en la clase, especialmente en aquellos casos con dificultades.

Entre otras recomendaciones, propone mejorar las condiciones laborales del maestro, introducir en la formación docente contenidos sobre los procesos de aprendizaje y dinámicas grupales en la *gestión del aula* que no se circunscriban sólo a las cuatro paredes. Con relación a la adecuación cultural de los textos de

lectura a la cultura cotidiana de los niños dice que, si bien es importante, no es suficiente para lograr un aprendizaje óptimo de la lengua. Respecto a factores externos al sistema escolar, se observa un nivel de lectura superior en niños que se benefician de la presencia estable de maestros, formados en las normales, así como también en aquellos que pasaron en su tiempo un aprestamiento previo de calidad para el desarrollo cognitivo y en los que utilizaron textos adecuados a su cultura.

A comienzo de los 90 la UNESCO/OREALC propició un primer estudio de evaluación de la calidad de la educación y factores asociados en siete países de la región (REPLAD, 1994). Bolivia participó y, tras los informes publicados, facilitó a un mismo autor la explotación de la base de datos a efectos académicos de tesis de pregrado y de maestría que se describen a continuación. Ambos basan sus resultados en información procedente del Mapa Escolar Básico (1993), de las pruebas de rendimiento en Lenguaje y Matemática en 4º de Primaria y de cuestionarios a directores, docentes y maestros, aplicados a una muestra aleatoria y estratificada en escuelas de las ciudades de La Paz y El Alto.

Vera (1994, 1999), en la primera explotación de la base de datos, se propuso determinar el impacto sobre el capital humano del gasto en la educación, tomando en cuenta los recursos y restricciones que el hogar enfrenta y reconociendo que el docente es el principal agente en la generación del rendimiento escolar. En el análisis se utilizó un modelo econométrico que utilizó regresiones mínimo cuadráticas y que facilitó la selección de variables menos significativas y profundizar en aquellas más relevantes estadísticamente.

El aporte del hogar en el proceso que determina el rendimiento escolar identifica la contribución del nivel de instrucción del padre en el rendimiento del hijo, así como la lengua que se habla en la familia, estimándose que aquellos escolares que son de habla nativa obtienen generalmente bajos resultados. Se constata que el número de horas de trabajo del profesor incide positivamente en el rendimiento en colegios de dependencia privada que gozan de mejores insumos familiares. Influye también que el maestro sienta reconocimiento y satisfacción por su trabajo docente y que esté comprometido con el Proyecto Educativo de la unidad educativa. Se observa que, a mejor formación del docente, mejor rendimiento del escolar de bajos recursos.

Considerando las variables que se han identificado, concluye afirmando que la escuela puede llegar a convertirse en un igualador de las oportunidades. Sin embargo, la existencia de condiciones restrictivas en el hogar puede influir en el rendimiento, aun cuando las condiciones de la escuela sean buenas. Existe en el rendimiento escolar un efecto directo de cada uno de los grupos de variables analizados; no obstante, advierte que el rendimiento presente depende del

rendimiento pasado, y se espera que el hogar apoye favorablemente el rendimiento escolar cuando observe que el rendimiento está mejorando y, en consecuencia, comprometa más insumo.

El mismo autor, en su segundo trabajo (Vera, 1998), se propone establecer la influencia que tiene el bilingüismo en la calidad de la educación expresada en rendimiento escolar, así como determinar en qué medida el bilingüismo contribuye a explicar las diferencias en el rendimiento entre el grupo castellano y el grupo diglósico caracterizado por escolares de lengua originaria diferente al castellano. Para ambos se estiman funciones de producción que incluyen, de un lado, factores del escolar, del hogar y de la escuela para establecer la efectividad relativa de la variable lingüística y su implicancia en mejorar el rendimiento escolar promedio; y, del otro lado, se establece la función de producción para cada grupo según el manejo de la lengua a fin de establecer el efecto de la lengua del escolar, sus características y la de su familia.

En lo que se refiere al bilingüismo, se analizaron los datos procedentes del ámbito fiscal ya que en ellos se concentra la mayor proporción de escolares diglósicos.

Los resultados del estudio demuestran la influencia de la lengua hablada sobre el rendimiento. Una vez controlados los factores del escolar, del hogar y de la escuela, los resultados indican que los escolares con diglosia rinden menos, constatándose las hipótesis planteadas en el sentido del insuficiente desarrollo de las competencias lingüísticas del escolar "académico cognitivo". Esto resulta de la interacción de factores socioeconómicos y culturales con la lengua que habla el escolar, así como también de la influencia desfavorable del modo de aprender diferente al del castellano y de la baja autovaloración.

El estudio termina planteando que la escuela está en posición de influir en el desempeño escolar, particularmente a través del docente y del ambiente escolar propicio para el mejor aprendizaje. Destaca la importancia de un sistema de educación bilingüe que, además de reducir las diferencias de rendimiento entre los grupos que aprenden en castellano y en lengua originaria, podría incrementar el acceso a la educación de los grupos empobrecidos. Sin embargo, los niveles de pobreza de la población condicionan y podrían explicar hasta un 40% de las diferencias. El aporte de este estudio se constituye en una base sustentadora para los delineadores de políticas públicas de educación.

Antes de entrar en la siguiente etapa, en esta recapitulación de trabajos se identifican dos informes de evaluaciones de rendimientos escolares. La primera tiene la finalidad de conocer los aprendizajes de bachilleres de colegios privados de la ciudad de Cochabamba (Antelo y Fernández, 1995). Se plantean ocho

hipótesis de trabajo, las cuatro primeras tienen relación con el diagnóstico realizado por el Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa sobre la falta de pertinencia curricular, el uso de metodologías tradicionales, la deficiente formación del maestro y la ausencia de materiales de apoyo a la enseñanza y aprendizaje. Las otras se refieren al razonamiento verbal y matemático de los bachilleres y la inexistencia de correlación entre ambos. Respecto a la metodología, utiliza un test del College Board y aplica cuestionarios complementarios a directores, maestros, padres y estudiantes. Identifica también variables que determinan la efectividad de los colegios evaluados tales como liderazgo administrativo, objetivos institucionales, seguridad, orden y expectativas.

El otro trabajo, único en su especie para la fecha, evalúa la formación docente guaraní (Gottret, 1995). Su objetivo fue indagar en los aspectos relacionados con las percepciones y actitudes de los estudiantes de las Escuelas Normales de Charagua y Camiri, antes de la implementación de la Reforma Educativa, que cambiaría las Escuelas Normales por Institutos Normales Superiores siguiendo una concepción innovadora. Este trabajo se basó en otra evaluación realizada dos años atrás en la que se advertían dificultades en la transformación de la Normal de Charagua. En los resultados señala que, si bien hay cambios positivos, están aislados y presentan una alta percepción intercultural bilingüe. Es preciso concertar acuerdos entre los dos centros formadores de la misma área etnocultural y sacrificar intereses particulares teniendo como norte mejorar la oferta educativa en la región.

#### *B. Desde la promulgación de la Ley 1565 de Reforma Educativa a la fecha*

La Ley 1565 de Reforma Educativa (1994) fue parte de un conjunto de dispositivos que iniciaron la denominada modernización del Estado en Bolivia y que, junto con las Leyes de Descentralización, de Participación Popular y de Capitalización, enmarcaron profundos cambios en la vida nacional y la estructura política del país.

En atención a la Ley de Reforma Educativa y sus Decretos Supremos Reglamentarios (Decreto Supremo 23950), se crea en el Ministerio de Educación el *Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación* (SIMECAL), con la finalidad de hacerle un seguimiento y una monitorización a la Reforma Educativa, producir indicadores sobre logros escolares e identificar factores asociados a ellos con el propósito de brindar información a los formuladores de políticas, directivos y unidades educativas para la toma de decisiones que reorienten acciones y mejoren la calidad de la educación (Barrera, 1995a).

## 2.2. EL SIMECAL Y LA LÍNEA DE BASE SOBRE LOS RENDIMIENTOS ESCOLARES

Una de las primeras tareas del SIMECAL fue establecer una línea de base sobre los rendimientos escolares y factores asociados con el fin de identificar aquellas variables susceptibles de ser intervenidas desde la política pública, a través del Programa de Reforma Educativa en curso. Se han cubierto dos grandes campos:

- ◆ los niveles de educación formal primario y secundario,
- ◆ el Sistema de Formación Docente.

Con relación al primer campo, entre 1996 y 1999 el SIMECAL realizó evaluaciones de la educación formal utilizando muestras nacionales aleatorias y estratificadas por ámbito geográfico, dependencia y tipo de modalidad lingüística, con referencia a los planes y programas vigentes del sistema tradicional en 3° y 6° de Educación Primaria (Barrera, 1997), en 3° y 5° de Primaria de la modalidad de EIB (SIMECAL, 1998b), 8° año de Educación Primaria (SIMECAL, 1998a) y 4° de Secundaria (SIMECAL, 1999b) en Lenguaje y Matemática, por tratarse de las áreas instrumentales a través de las cuales el estudiante accede a cualquier otra área del saber. Existen informes en la serie de publicaciones técnicas del SIMECAL, en los que se presentan y difunden los resultados.

El SIMECAL aplicó pruebas estandarizadas previamente evaluadas asegurando la validez y confiabilidad estadística de los instrumentos. Utilizó una escala de puntajes normalizados, respecto de una media de 50 puntos, y tipificó el puntaje en tres situaciones de rendimientos escolares: en riesgo menor de 45 puntos, regular entre 45,01 y 55,00 y satisfactorio mayor de 55,01; lo cual significa que los escolares han aprendido menos de la mitad, alrededor de la mitad y más de la mitad de los objetivos educacionales previstos en los planes y programas oficiales vigentes a la fecha de las evaluaciones. Los datos de factores asociados se procesaron utilizando análisis de correspondencias múltiples y conforme a valores de significancia estadística.

Los resultados muestran una tendencia clara de bajos rendimientos o rendimientos en riesgo en unidades educativas fiscales, especialmente rurales, respecto de las de dependencia privada, además conforme los estudiantes avanzan en los cursos y ciclos, los bajos rendimientos en el ámbito rural se acrecientan hasta llegar a 4° de Secundaria momento en que se da una proporción de 5 de cada 10 estudiantes con bajos rendimientos. En la EIB la evaluación demuestra que hay una tendencia a mejores puntajes promedio cuando el escolar aprende Lenguaje y Matemática en su lengua originaria respecto de quienes, teniendo lengua originaria, aprenden en castellano, a excepción de Matemática en EIB guaraní de 3° de Primaria. De manera general, los rendimientos satisfactorios se dan de forma inversamente proporcional respecto de los rendimientos en riesgo.

De manera recurrente, se identifica un conjunto de factores asociados al bajo rendimiento en las dimensiones del alumno, la familia y el maestro. Se trata de un efecto del conjunto de las variables que, para el caso de los alumnos, destaca la condición de trabajador, la extraedad, la falta de educación inicial o preescolar, su motivación para asistir a la escuela y la enseñanza en una lengua ajena a la propia. Dentro de la familia tiene un peso específico la baja instrucción de la madre y, especialmente, las expectativas de discontinuidad de los estudios que tiene la familia respecto de sus hijos. Ésta coincide con sus hijos al estimar que los aprendizajes son poco útiles. Otra variable es el hecho de que en la casa no se cuente con agua potable. En cuanto a los maestros, incide en el bajo rendimiento de sus alumnos el que sean interinos (es decir, sin formación docente), que dediquen pocas horas de clases, no usen metodologías participativas, no den tareas, no hagan evaluaciones sistemáticas y se ocupen de una segunda actividad no docente como fuente complementaria de ingresos.

Para complementar el estudio, el SIMECAL aplicó pruebas de funciones básicas de aprendizaje a niños que comenzaban el 1<sup>er</sup> año de Primaria con la finalidad de conocer de manera diagnóstica el estado en que llegan a la educación formal (SIMECAL, 2000a). Se tomó la talla y se la relacionó con la edad, arrojando valores epidemiológicos dados por tablas de referencia nacional. Posteriormente se asociaron los puntajes de los niños con el estado de desnutrición y otras variables de características del niño, su familia y contexto social. Para el análisis de los resultados de funciones básicas se utilizó el Modelo de Rasch, que facilitó la identificación de puntos de anclaje que determinaron cuatro niveles de logro: “no alcanzan nivel alguno”, nivel A, nivel B y nivel C. Este último era el deseable, ya que representa el grado de aprendizajes previos de los niños que más facilitan al maestro de 1<sup>er</sup> año de Primaria la construcción de aprendizajes nuevos, conforme a las competencias que debe desarrollar en el ciclo de aprendizajes básicos. Las tres categorías evaluadas fueron Psicomotricidad, Lenguaje y Matemática.

Los resultados reflejan que cerca del 40% de los niños tienen nivel de logro C en Psicomotricidad, el 43% lo tienen en Lenguaje y el 64% en Matemática. Entre los factores identificados que predisponen y facilitan estos logros (denominados satisfactorios o suficientes) se encuentran la asistencia del niño al Preescolar o Educación Inicial, el nivel de instrucción de los padres por encima del primario, el tipo de categoría ocupacional en servicios o profesiones cualificadas, la buena relación con el niño y la presencia de libros en casa, agua potable, TV y habitación independiente para el niño.

Para profundizar, se estudió de manera particular la asociación entre el nivel C y el estado de desnutrición crónica de los niños, encontrándose una relación desfavorable.

Al final de cada evaluación el SIMECAL formula hipótesis a manera de conclusiones, con la salvedad de que es preciso ahondar en los factores asociados en los diversos contextos por el comportamiento particular que cada uno de ellos puede tener. Al mismo tiempo, plantea consideraciones finales a manera de propuestas para ser tenidas en cuenta por parte de los delineadores de la política pública sectorial. A cada escuela se le entrega un informe de resultados por escuela con una guía de análisis y uso de la información.

Otros trabajos propiciados por el SIMECAL han profundizado en el estudio del rendimiento escolar y el estado de salud y nutrición, y también en la identificación de las variables que subyacen a las escuelas fiscales de alto y bajo rendimiento. El supuesto del que se parte es que, teniendo factores en contra, sin embargo rinden de manera adecuada respecto de sus pares de contextos similares. Se hizo un estudio sobre nutrición en la zona de intervención del Programa Mundial de Alimentos (PMA) en el sur del departamento de Potosí y otro focalizado en una muestra aleatoria de niños que empiezan el 1<sup>er</sup> año de Primaria. La segunda serie es un estudio cualitativo etnográfico en seis escuelas previamente seleccionadas bajo criterios de puntajes y representatividad urbana y rural.

La preocupación por las características de los escolares ha llevado al SIMECAL a profundizar en factores asociados al rendimiento, explorando variables de salud infantil independientes (Zamora y Barrera, 1998). En 12 unidades educativas se revelaron datos de 232 escolares de nueve municipios, correspondientes a 3<sup>o</sup> y 6<sup>o</sup> de Educación Primaria del ámbito rural, de la zona de intervención del PMA, en la región del sur del departamento de Potosí, colindante con Tarija. Los objetivos del estudio fueron, por un lado, establecer una correlación entre las características de salud y nutrición y otras variables subyacentes de los escolares participantes en el PMA y su rendimiento escolar; y, por el otro, determinar la incidencia del apoyo alimentario proporcionado en las escuelas del PMA en el rendimiento escolar de las escuelas rurales.

Para el análisis de asociación de variables se aplicó el modelo de regresión lineal múltiple, considerándose significativas aquellas variables que tenían un valor P menor o igual a 0,5%, valor que excluye el azar en la relación buscada. De manera específica, para establecer los niveles de desnutrición crónica, se tomó el parámetro de referencia de la relación peso/edad que se utiliza oficialmente en Bolivia. Los resultados muestran alta prevalencia de desnutrición crónica, anemia, parasitosis intestinal y mal de Chagas en los escolares. Los rendimientos de los escolares evaluados en Lenguaje y Matemática comparados con el promedio nacional, rural nacional y departamental de Potosí rural se encuentran en el rango de riesgo.

Entre las variables fuertemente asociadas al bajo rendimiento escolar se identifican la desnutrición crónica, la anemia y la participación del escolar en el trabajo rural. También se observa un efecto de la alimentación escolar recibida por los niños en los logros escolares de 3<sup>er</sup> año de Primaria, no así en los de 6<sup>o</sup> año. Al final del documento se plantea un conjunto de recomendaciones para orientar al PMA y a las acciones de política intersectorial de salud y educación. Se proponen líneas de coordinación con los municipios correspondientes, enfatizando el seguimiento, monitorización y evaluación del Programa de Alimentación Escolar, con especial énfasis en la atención materno infantil a menores de 5 años como una medida de prevención y control de la salud frente al deterioro de las condiciones de salud y nutrición del niño al llegar a la escuela.

Otro estudio evaluativo del SIMECAL profundiza en la variable independiente desnutrición crónica y su incidencia en el rendimiento escolar del niño que empieza el 1<sup>er</sup> año de Primaria. La analiza ahora como variable dependiente (SIMECAL, 2000b), encontrando explicaciones al problema desde la condición de ruralidad y marginalidad de la población escolar.

Para la identificación de factores en escuelas fiscales de alto y bajo logros contamos con un estudio en profundidad. El trabajo fue encargado por el Ministerio y el SIMECAL y, mediante metodologías cualitativas etnográficas, exploró las características de la organización y funcionamiento de las escuelas con rendimiento satisfactorio y las de aquéllas en situación de riesgo. Se estudiaron los procesos y los problemas a los que se enfrentan las escuelas de bajo rendimiento y que estarían explicando sus resultados (Talavera y Sánchez, 2000). En el reporte se conjetura, a manera de hipótesis, que el desempeño docente en la dirección de la escuela o en el aula es el factor más importante del logro escolar, junto a las condiciones materiales de apoyo al trabajo docente y las de tipo laboral.

Una de las conclusiones generales de este estudio señala que la calidad de los logros escolares depende del efecto combinado de múltiples variables; entre ellas, el desempeño del docente es fundamental para los logros que son un reflejo de las interrelaciones que hacen la cotidianeidad de la escuela. Destaca la influencia del uso del tiempo y del espacio y el número de escolares por aula como incidentes en el proceso pedagógico.

Se identifica la infraestructura como variable incidente en el bajo rendimiento. Es el caso de maestros rurales que habitan viviendas deplorables. Cuando los maestros cuentan con una casa fuera de la escuela y la comparten con su familia, se demuestra un mejor logro en sus escolares. Es importante también

el salario global que perciben, gracias al que satisfacen sus necesidades, aunque no siempre pueda provenir del trabajo en la escuela, sino de otras fuentes independientes.

Para el rendimiento satisfactorio, en cambio, se constituye en factor positivo el número elevado de escolares, así como también la permanencia o estabilidad de los maestros en sus cargos. Aunque en el estudio no se profundiza, hay evidencias empíricas que señalan al director, no tanto en cuanto a su estabilidad (factor positivo), sino a ciertas características de su comportamiento como su mal entendida tolerancia y condescendencia, el hecho de no propiciar un trabajo colectivo en el cuerpo docente, la falta de iniciativas de cambio y el manejo administrativo tradicional con poca atención a la evaluación del rendimiento que hace el sistema educativo en su escuela. La mejora en la infraestructura ha producido un aumento de la matrícula de escolares.

Se promueve el trabajo en grupo para aprovechar los escasos materiales, la práctica de la lectura silenciosa y el uso de la biblioteca de aula, así como una mayor disciplina del docente para hacer bien su trabajo pese a las condiciones precarias del contexto en que está inserta la escuela.

Se evidencia que docentes titulados por antigüedad o profesionalizados después de ser interinos tienden a ir unidos a escolares con rendimiento en riesgo. También los continuos cambios en los cargos inciden en la calidad de las relaciones entre docentes. El factor lengua es también un factor de bajo rendimiento. Lo mismo ocurre para la condición de escuela de año de provincia rural que se constituye en escuela de tránsito para maestros y es incapaz de retenerlos.

Con relación al segundo campo de evaluaciones, el SIMECAL veló otra línea de base del Sistema de Formación Docente. En 1998 evaluó a 664 egresados de siete Institutos Normales Superiores (INS) que realizaron diagnósticos y proyectos institucionales dentro del Programa de Transformación del Sistema de Formación Docente Post Secundario, componente del Programa de Reforma Educativa en curso. En el primer informe técnico sobre los primeros INS que iniciaron la transformación curricular (SIMECAL, 1999a) se reporta que han salido a ejercer la docencia maestros con rendimientos bajos o denominados en riesgo, siendo éstos entre el 22% y el 55% de los egresados. Respecto de los ejes de formación del Plan Curricular de Formación Inicial, base para su desempeño eficiente, se identificó una masa crítica de egresados que expresaron con altos puntajes su insatisfacción por la formación recibida, que guardaba todavía resabios del sistema tradicional. La evaluación de las capacidades de producir textos sencillos por parte de los egresados confirma la insuficiente formación, especialmente por tratarse de maestros que se insertan en el sistema en escuelas rurales donde anida un círculo vicioso de reproducción del "riesgo".

El índice de calidad de planta docente de los INS no demuestra, por el contrario, una correlación directa entre la cantidad de años de servicio y el nivel de formación académica de los catedráticos. Se le dedica un capítulo especial a variables que de alguna manera explican el rendimiento académico, constituyéndose en señales predictivas y anticipatorias del "riesgo" siempre que se cuente con intervenciones desde la política de formación. Se plantea al final un conjunto de recomendaciones para los INS y las autoridades del sector, a fin de introducir correctivos en procura de acompañar el desarrollo del Programa de Transformación Curricular en las escuelas con la llegada de nuevas generaciones de docentes más competentes en su desempeño.

Con similar propósito, el SIMECAL evaluó en 1999 a todo el Sistema de Formación Docente, diferenciando seis INS administrados por el Ministerio y 10 administrados por ocho Universidades del país. En los dos informes posteriores (SIMECAL, 2000c) se presentan resultados de rendimiento académico y factores asociados que corroboran el estudio evaluativo anterior. La ventaja de éste es que evalúa a los estudiantes en tres cortes transversales: cómo ingresan en el 1<sup>er</sup> semestre, cómo están a mitad de carrera y en qué condiciones egresan, estableciéndose un plan de seguimiento de cohortes que serán observadas en series históricas en el tiempo.

Las siguientes seis investigaciones que se describen dos tesis de maestría, tres de pregrado y un estudio independiente se preocupan por el manejo de los modelos econométricos de la educación, trabajando funciones de producción con el deliberado propósito de utilizar los resultados en la traducción de políticas públicas del sector. El SIMECAL ha facilitado las bases primarias para su explotación bajo cartas-acuerdo con las diferentes casas de Estudios Superiores. También se mantiene la preocupación por el aprendizaje y en el centro de la investigación aparece la administración educacional, el docente, su desempeño y su satisfacción laboral.

La primera de ellas (Querejazu y Romero, 1997) se propone identificar y dar prioridad a las variables determinantes del rendimiento escolar con la finalidad de formular sugerencias de políticas educativas al gobierno municipal de la ciudad capital del país.

Se trabajaron los puntajes promedio de los escolares procedentes de las evaluaciones realizadas y la información proporcionada por la familia, maestros y los propios escolares del 3<sup>er</sup> y 6<sup>o</sup> año de Primaria del sistema tradicional correspondiente a escuelas fiscales y particulares. Suman un total de 302 unidades de análisis. Se utilizó un modelo econométrico de regresión lineal que utiliza el

rendimiento escolar como variable dependiente y un conjunto de variables independientes seleccionadas, procedentes de la familia y el contexto, la escuela y el escolar.

Los resultados indican que las variables que explican de forma más completa el mejor rendimiento escolar son: la motivación para asistir a la escuela, la realización de tareas para casa, la mayor instrucción de la madre, las expectativas de los padres sobre la futura educación de sus hijos y la existencia en la escuela de un Proyecto Educativo. En las recomendaciones se sugiere profundizar en la descentralización administrativa con el objetivo de mejorar la infraestructura y los mecanismos de supervisión derivados de la prefectura departamental. Cada uno de los hallazgos cuenta con una propuesta ilustrada para el Gobierno Municipal, en procura de lograr una educación de calidad y más equitativa, de tal suerte que el conjunto de intervenciones asegure mejores aprendizajes expresados en rendimientos deseables de los escolares. Esto no ocurre cuando el escolar trabaja, cuenta con reducida dotación de libros en su casa o el maestro se dedica a una segunda actividad no docente o se muestra insatisfecho con sus ingresos.

Otra contribución en similar línea tuvo como objetivo analizar el servicio de la educación pública desde el punto de vista de la asignación de recursos y el sistema de remuneraciones y analizar la calidad de la educación y los factores asociados a ella (Reinaga, 1998). El estudio se basa en el análisis de dos bloques distintos de la información: la de 3º y 6º de Educación Primaria correspondiente al SIMECAL generada en el año 1997; y la del Mapa Educativo Básico de 1993 que utiliza un muestreo aleatorio y estratificado por ámbitos geográficos urbano y rural, dependencia pública y privada y por conglomerados de escuelas.

Un primer grupo de conclusiones está relacionado con el financiamiento de la educación, las remuneraciones de los maestros donde el salario está determinado por la antigüedad en el cargo y no por la calidad de su desempeño y la motivación para abandonar el servicio o permanecer en él asumiéndolo como actividad secundaria complementando su ingreso con fuentes alternativas. Otro grupo de hallazgos halla relación con el análisis de los resultados del SIMECAL y la estimación de funciones de producción educacional en Bolivia. Se observan diferencias en el rendimiento escolar, siendo éste mejor en escuelas ubicadas en el ámbito urbano y de dependencia privada. Por otra parte, las variables de mayor peso a la hora de explicar el logro de los escolares son la instrucción de la madre y el nivel sociocultural del escolar.

Entre las variables vinculadas al mejor rendimiento escolar en el 3º año de Primaria se encuentran la relación de los hijos con sus padres, la necesidad de la

tarea y su práctica cotidiana, así como también la experiencia del maestro y la calidad de la infraestructura de la escuela propiamente dicha. En cambio, en 6° de Primaria el rendimiento se ve favorecido por la tenencia de libros, que los maestros sean varones y el equipamiento (dotación, biblioteca). Se formulan también recomendaciones para la toma de decisiones de orden político sectorial.

De manera particular, el estudio de Mizala, Romaguera y Reinaga. (1999) explota los datos del SIMECAL correspondientes a la evaluación de rendimiento escolar de Lenguaje y Matemática en 6° de Primaria del sistema tradicional. Se propone examinar los factores que inciden en el desempeño de los alumnos identificando factores asociados a los niños y sus características familiares, así como también otros asociados a las escuelas; además compara los desempeños escolares de colegios públicos y privados.

Se utilizan resultados de rendimiento en puntaje estandarizado y variables provenientes de información de la familia, los padres, los directores y los propios alumnos. Se utiliza un modelo de corte transversal para hacer estimaciones de la función de producción educacional. Se evidencia la importancia que tienen las variables del hogar en el desempeño escolar, donde la educación de los padres, así como su convivencia con el niño y el apoyo de la madre en las tareas cobran realce. Existen también otras variables del país importantes, como lo es el origen indígena de la población. También se afirma que las variables maestro y escuela son claves como parte de los insumos que hacen al proceso. Por ejemplo, la experiencia del profesor, que dé tareas diarias, el tamaño de la escuela y la infraestructura son significativos en el desempeño escolar. Se observa que la educación fiscal obtiene peor desempeño respecto de la privada, aunque si se controlan las características de nivel socioeconómico y educación de los padres los resultados se mantienen. El efecto de dependencia del colegio, además de ser significativo, presenta una magnitud considerable. Estos hallazgos llaman la atención de la política pública para enfatizar la responsabilidad de las escuelas en el desempeño de los escolares, en procura de acortar las brechas de diferencias para lograr la equidad.

Con relación a la variable administración y su implicancia en la calidad escolar son pocos los trabajos encontrados. Uno de ellos hace una interesante indagación con el objeto de conocer la relación entre la administración educativa y los factores vinculados y el fracaso escolar y sus diversas manifestaciones en los escolares de la ciudad de El Alto (Ballesteros, 1998).

Es una investigación no experimental, de corte transversal, de tipo correlacional causal. Se trabajó con una muestra de 151 unidades educativas fiscales, aplican-

do cuestionarios estructurados y entrevistas semiabiertas en profundidad a directores, maestros y padres. Se realizó también una revisión de datos documentales de tipo estadístico. Se parte de una base teórica que plantea que, para mejorar la calidad de la educación, no es suficiente el cambio de los instrumentos curriculares y pedagógicos, la capacitación de los maestros y el equipamiento, sino que es indispensable contar con una capacidad institucional que facilite los procesos de cambio escolar y lo mantenga en el tiempo. De este modo, cobra significancia una administración educativa eficaz que recaee en el cargo del Director de la Unidad Educativa, con buen liderazgo, planeamiento y comunicación interna entre los actores participantes del cambio. Se demuestra la influencia desfavorable que ejerce una mala administración educativa, apreciándose en el fracaso escolar manifestado en deserción, retención, inasistencia y absentismo escolar. En el marco de la Ley de Reforma Educativa se recomienda la conformación de un perfil de características del director que le permitan cumplir con su rol de manera eficiente.

Existe un trabajo llamativo más relacionado con el aprendizaje en el área de la Matemática (Perales, 1999). Es un estudio transversal descriptivo que pretende demostrar la eficacia de un enfoque innovador de la enseñanza de la Matemática basado en la resolución de problemas, combinando métodos cuantitativos y cualitativos, en 19 unidades educativas seleccionadas aleatoriamente. Los resultados de esta tesis señalan que existe una oposición entre la forma de resolver problemas que tiene el niño en la vida cotidiana y la forma en que lo hace en la escuela. Los maestros se muestran inseguros y expresan dificultades en la aplicación de métodos activos, especialmente cuando el alumno llega a la solución de problemas mediante estrategias creativas no enseñadas por ellos. También el maestro demuestra poca profundidad en su manejo disciplinar, lo que le hace desarrollar procesos de aprendizaje que no conllevan postulados científicos de desarrollo del razonamiento matemático. Recomienda una interesante propuesta de actualización del maestro de Matemática bajo los nuevos preceptos teórico-prácticos de la Matemática a partir de situaciones de aprendizaje significativo tomadas de la vida cotidiana.

Las cuatro investigaciones que cierran la presente revisión histórica profundizan sus pesquisas en el desempeño docente y la temática género. Las dos primeras identifican la importancia estratégica del docente en el proceso de cambio y las restantes están ligadas a expresiones y relaciones de equidad de género en la educación. Todas tienen la virtud de aproximarse a las implicancias que tiene la mejora de la formación de recursos humanos docentes, su inversión y el acercamiento de la educación formal con equidad de género, dentro del complejo histórico, social, cultural y económico del país y sus diferencias.

En el primer conjunto de estudios sobre el docente, se encuentra la primera investigación de tipo cualitativo etnográfica que explora sobre las implicancias de la Reforma Educativa, vista desde innovación pedagógica y la resistencia del maestro (Talavera, Vera y Sánchez, 1999). De un lado, estudia la forma en que enfrenta el uso de materiales educativos nuevos, la nueva normativa y las maneras de organizar el acto pedagógico en el aula y, por otra parte, la susceptibilidad de amenaza a sus derechos sindicales, la exclusión del director y la presencia del asesor pedagógico vista con reticencia. Plantea que estos elementos requieren una mirada a fondo por parte de los encargados de la toma de decisiones, con el fin de que su efecto desfavorable cambie en beneficio de la Reforma.

El segundo estudio sobre docentes (Urquiola *et al.*, 2000) trata del posible impacto significativo en el rendimiento escolar del salario docente y su cualificación. Intenta también estimar el efecto de los incentivos salariales en su desempeño con el fin de sugerir propuestas para la formulación de una política de incentivos en el marco de la institucionalidad del Programa de Reforma Educativa actual.

El autor trabaja funciones de producción para estimar el impacto del salario y la influencia de variables conexas. Concluye diciendo que, a medida que los incrementos salariales sean generales o dependan solamente de las características observables de los maestros, tales como titulación o ascenso en el escalafón, su efecto será relativamente bajo en su desempeño. Sin descartar que con el tiempo puedan contribuir a mejorar la calidad del elemento que ingresa a la carrera docente, plantea que un impacto positivo a corto plazo en sus desempeños pasa por establecer una estrecha relación entre éste y sus remuneraciones. Al mismo tiempo advierte que incentivos individuales a maestros rurales de áreas deprimidas pueden ser ineficaces si se asocia la profesionalización docente con el desempeño y su efecto en el rendimiento escolar. Se deberían tal vez manejar la viabilidad y las ventajas de sistemas colectivos de incentivos al desempeño docente ligándolo siempre al rendimiento escolar con el fin de hacerlos responsables de los resultados.

El primer estudio de género es una compilación de diversas políticas educacionales con respecto a la equidad de género en Bolivia desde una perspectiva latinoamericana (Herrera, 1999). Revisa el enfoque de género en las experiencias innovadoras tales como el *Plan de Educación Sexual en Santa Cruz* y el Proyecto de *Materiales Educativos* auspiciados por la SECAB, repasa estadísticas sobre la participación, acceso y retención de la mujer en la educación formal del sistema, en la carrera docente y en cargos directivos en las Direcciones Distritales y Departamentales y Asesorías Pedagógicas y también su integración en el Pro-

grama de Reforma Educativa y sus rendimientos escolares. El balance de los avances es altamente positivo en la institucionalidad escolar. Frente a esto recomienda profundizar, ampliar y sostener en el tiempo estos esfuerzos.

El estudio más reciente sobre género es un estudio de tipo documental y cualitativo realizado en escuelas de Oruro y de El Alto de La Paz. Su objetivo era identificar las diversas manifestaciones que adquiere la exclusión de género en la Educación Primaria para responder al mismo tiempo a preguntas relacionadas con la construcción de identidades de género, cómo se expresan las diferencias, los efectos que producen y sus implicancias en la permanencia de niños y niñas en la escuela (Paz y Mengoa, 2000).

Los resultados encontrados tienden a estar relacionados con las diversas percepciones, prejuicios y creencias que los maestros y otros actores participantes en la educación tienen respecto a los niños y niñas, pero no parecen existir criterios claros y únicos para atribuir a los escolares diferencias en el rendimiento por género. Se identifican factores externos que influyen en el rendimiento escolar tales como, la educación de los padres, la alimentación, la lengua de origen y el nivel socioeconómico (entre otros). Se pondera la riqueza de este estudio que plantea claramente en sus líneas finales la necesidad de servir de base para argumentar políticas públicas a favor de la equidad de género, especialmente desde la educación y como parte del Programa de Reforma Educativa.

Antes de terminar la revisión, es preciso señalar que el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, a través del SIMECAL, ha participado en los estudios llevados a cabo por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, coordinado por la UNESCO-OREALC. A la fecha existen dos informes técnicos, el primero sobre rendimientos escolares de 3º y 4º de Primaria (LLECE, 1998) y el segundo sobre factores asociados (LLECE, 2000) correspondientes a 13 países de la Región. La experiencia ha permitido a Bolivia contrastar su situación con otros contextos, todavía bajo la influencia del sistema tradicional.

Para cerrar este tercer momento de análisis, se puede afirmar que se aprecia lo siguiente:

- ♦ Existe una profusión de estudios, investigaciones y acciones, desplegadas tanto próximas como posteriores a la promulgación de la Ley de Reforma Educativa, que arrancan con mandatos de entendimientos y consensos internacionales y para la Región.
- ♦ Los ejecutores de la Reforma Educativa tienen muy claro que es preciso recuperar experiencias innovadoras exitosas existentes en el país y tam-

bién desarrollar estudios e investigaciones para diseñar el nuevo currículo; éste es el caso de las necesidades básicas.

- ◆ La creación de un Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad marca un hito en la observación progresiva de series históricas de resultados, tanto de rendimientos escolares como expresión de la eficacia del sistema nacional como de su calidad en condiciones de equidad.
- ◆ La identificación de factores asociados al rendimiento escolar ofrece con una mirada comprensiva y predictiva llamada a orientar y argumentar políticas de mejora de la calidad y equidad de la educación para los que van a tomar las decisiones.
- ◆ El interés del Estado y de iniciativas privadas o de agencias de colaboración por apoyar la profundización en diversos componentes desagregados a través de estudios para los cuales existen hipótesis orientadoras. Éstos contribuyen a que la Reforma Educativa en marcha se beneficie de un cúmulo de vertientes comprensivas de la problemática, siempre que de manera oportuna integren los aportes al torrente de la innovación en las escuelas: aprendizaje, textos, educación bilingüe, nutrición, género, familia, participación y docentes.
- ◆ La mayor parte de las recomendaciones que formulan las investigaciones se orientan hacia la toma de decisiones de políticas educacionales para trascender en la utilidad de los aportes que se hacen.
- ◆ Así como Bolivia es parte del movimiento mundial y regional que adelanta una Reforma Educativa histórica de características trascendentales, también está integrada en proyectos de evaluación en la Región, permitiéndole miradas de contraste sobre su avance.

A manera de reseña general, se observa que Bolivia no ha permanecido al margen de las olas innovadoras que viven los sistemas educacionales en el mundo. Varios proyectos desarrollados la han vinculado especialmente con la Región, lo cual ha permitido contar con una visión de contraste y de referente del cambio. En la última década se ha dado una creciente preocupación por la investigación, apreciándose la realización de más del doble de estudios e investigaciones de los que se dieron en las tres décadas anteriores.

El Programa de Reforma Educativa ha sido asumido con interés por la sociedad civil y sus instituciones y con liderazgo por parte del Estado boliviano. Ha creado en torno a ella un movimiento de anhelo por parte de quienes muchas veces trabajaron y realizaron aportaciones cuando se apreciaba una situación de abandono y pasividad por el ente público. A esto se añade también la falta de

responsabilización ante la situación encontrada, expresada en rendimientos escolares insatisfactorios frente a los cuales muchas veces ni directores, ni maestros, ni padres de familia asumen su cuota de participación. En la actualidad, existe una suerte de contribuciones que se suman y se integran, en beneficio de la educación boliviana, al mismo movimiento de cambio y transformación.

Por otra parte, si bien la connotación de país rural está sufriendo una inversión de grandes proporciones, no por eso deja de presentar vigorosidad y realce la necesidad de llevar a cabo una educación intercultural y bilingüe que ha sido postergada o discontinuada y resignada a la castellanización, no obstante haber existido siempre una visión que se materializa y cobra fuerza con la promulgación de la Ley de Reforma Educativa.

El Estado ha invertido muy poco en investigación educacional, las principales realizaciones se deben a iniciativas constantes y bien estructuradas, especialmente provenientes de las instituciones de la Iglesia Católica. Sin embargo, últimamente existe mayor conciencia y preocupación por investigar, dadas las ventajas que ofrece este tipo de trabajos en la iluminación de nuevos derroteros con bases empíricas sistemáticas.

Por lo general, una buena parte de las experiencias educativas ha partido de propuestas e iniciativas vinculadas al Sistema Educativo Nacional, o bien exteriores al mismo que han sido sistematizadas con posterioridad, muchas veces con años de diferencia. Al parecer, dada la crítica situación educacional del país, siempre se apuró en la introducción de mejoras en la escuela, de ahí que el aporte estuviera más centrado en el hacer y demostrar que en el teorizar, o en ambas cosas al mismo tiempo. Se puede decir también que se ha hecho más de lo que se ha escrito y, tal vez, se ha escrito menos de lo que los técnicos operadores de las experiencias sospecharon ejecutar, quedando para la replicabilidad en mayor escala lo que es factible y sustentable.

Las señales presentadas por la orientación de los recientes abordajes y preocupaciones ponen en el centro de la atención acciones educativas cada vez más integrales y anidadas. De las intervenciones con finalidades de cobertura se torna la mirada a la calidad, centrando las experiencias en las aulas; estas aulas son parte de las escuelas y éstas aparecen así como foco del cambio. En el mismo predicamento se abre también un potencial de oportunidades para la gestión del cambio educacional con intervenciones más agregadas al núcleo escolar y al municipio, en virtud de las atribuciones legales y de la cada vez más autónoma toma de decisiones que faculta la descentralización.

Temáticas como la gerencia social en unidades educativas y jurisdicciones, la elaboración de proyectos institucionales, la planificación estratégica y el ejercicio

de liderazgo democrático, la evaluación del desempeño e incentivos y los mecanismos de control social y control de garantía de calidad de la escuelas se prevé que serán focos de más investigaciones y acciones en un futuro próximo.

En estos momentos existe un avance importante en la cultura de la evaluación dentro del Sistema Nacional, en tanto se empieza a comprender y a aceptar que la evaluación nacional es una herramienta de apoyo a la gerencia social aplicada a la educación y que contribuye a objetivar el rendimiento de cuentas de la política sectorial.

El creciente interés de los economistas por acercarse a la comprensión de las funciones de producción de la educación, en busca de la regla óptima para combinar los recursos e insumos con el fin de asegurar procesos de calidad y garantizar un resultado esperado y satisfactorio, augura al sector mayores exigencias en la calidad de la formación del recurso humano y demanda inversiones con criterio de equidad, acorde a las posibilidades reales y las expectativas de crecimiento y desarrollo humano que se plantea el país a través de las políticas gubernamentales.

Cabe al Programa de Reforma Educativa una alta sensibilidad, flexibilidad y agilidad para detectar y apropiarse de experiencias de pequeña escala y promisorias. Al mismo tiempo se requieren decisiones oportunas para aplicarlas a otras magnitudes y para institucionalizarlas a través de los mecanismos administrativos y técnico-pedagógicos existentes.

Sobre el desarrollo de los conceptos de eficacia, calidad y equidad de la educación hay avances que se reflejan en los fines, objetivos y estrategias de las diversas experiencias, sistematizaciones, estudios e investigaciones y evaluaciones presentadas en esta recopilación. Sin embargo, no existe una homogeneidad en sus definiciones.

La revisión permite hacer un primer deslinde del significado del término "fracaso escolar" asociado a matrícula, deserción, repitencia y permanencia de las personas en el sistema escolar; el otro término, la "calidad de la educación", se entiende como finalidad y objetivo programático y la "equidad" como igualdad de oportunidades de acceso y atributo de las diversas acciones. La "eficacia escolar" es vista desde las evaluaciones nacionales que se hacen en el momento de estimar el cumplimiento de los objetivos educacionales, en el lenguaje del sistema tradicional, las denominadas "competencias" en la innovación pedagógica, que son observadas en las unidades educativas y que se complementan con la investigación de variables asociadas a los logros.

La máxima expresión de lo señalado se articula en el Programa de Reforma Educativa en curso y, con planteamientos explícitos, en el *Plan Estratégico 1999-*

2002, que enlaza calidad y cobertura al proponerse como objetivo general "*mejorar la calidad de la educación nacional y aumentar la cobertura de la educación pública*", a través de cuatro líneas de fuerza operacionalizadoras: 1) el desarrollo de la gestión del Sistema Nacional, 2) la administración y el mejoramiento de la calidad del recurso docente, 3) el desarrollo y consolidación de instrumentos técnicos curriculares y de evaluación nacional sistemática y 4) la promoción de la participación ciudadana.

## Referencias bibliográficas

Antelo, A. y Fernández, J.A. (1995). *Medición de la calidad académica en Lengua y Matemáticas de bachilleres de colegios privados de la ciudad de Cochabamba*. Cochabamba: Universidad Privada Boliviana, Fundación para la Productividad.

Anze, R. y Quezada, F. (1998). *La PIEE, una experiencia de innovación educativa. Sistematización de la propuesta de innovación educativa en escuelas*. La Paz: Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas.

Balderrama, M., Barrera, S., Ventiades, N., Martínez, M. y Álvarez, N. (1978). *Evaluación del plan quinquenal de textos escolares populares*. La Paz: Comisión Episcopal de Educación.

Balderrama, M., Valdierzo, F. y Saldías, E. (1982). *Proyecto escuela y comunidad, una perspectiva etnográfica: el porqué del fracaso en escuelas marginales*. Serie Estudios Educativos n° 15-16. La Paz: Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas.

Ballesteros, C. (1998). *La administración educativa y el fracaso escolar*. Tesis de licenciatura. La Paz, Universidad Católica Boliviana.

Barrera, S. (1994). Cultura escolar y cambio educacional. ¿Cómo definir la cultura escolar? *Segundo Seminario Anual de Formación*, Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar. Santiago de Chile.

Barrera, S. (1995a). *Diseño, implementación e institucionalización del Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación y Plan de entrenamiento de recursos humanos y asistencia técnica*. Documento de Trabajo. Ministerio de Desarrollo Humano, Secretaría Nacional de Educación, Unidad de Apoyo a la Reforma Educativa.

Barrera, S. (1995b). *La educación campesina, testimonio de un conflicto cultural*. La Paz: UNICEF Bolivia/Editora Offset Millán.

Barrera, S. (1997). *Rendimientos escolares de 3° y 6° de Educación Primaria de Lengua y Matemática y factores asociados*. La Paz: Ministerio de Desarrollo Humano, Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación.

Chulver, R. y Zuazo, R. (2000). *Los materiales educativos mediadores en la construcción de conocimiento*. La Paz: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Convenio Andrés Bello y GTZ.

*Código de la Educación Boliviana*. (1995). Legislación Escolar Boliviana. Bolivia, enero 1955.

Comboni, J. (1979). *La escuela como determinante de los resultados escolares en Bolivia*. La Paz: Universidad Católica Boliviana.

Comisión Episcopal de Educación (1988). La Comisión Episcopal de Educación y el bilingüismo, el proyecto texto escolar bilingüe. *Revista Educación y Transformación Social*, pp 32-34.

Comisión Episcopal de Educación y Fe y Alegría (1979). *Informe de Evaluación 1972-1977. Plan quinquenal de mejoramiento docente. Informe de la Asamblea Nacional de Evaluación del Plan quinquenal de mejoramiento docente de la Comisión Episcopal de Educación y Fe y Alegría*. Cochabamba: Comisión Episcopal de Educación.

*Decreto Supremo 23950*. Bolivia, febrero 1995.

Doria Medina, T. (1982). *El niño aymara frente a la educación castellanizante*. Tesis de pregrado. La Paz: Universidad Mayor de San Andrés.

Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (1993). *Reforma Educativa Propuesta*. La Paz: Imprenta Publicidad Papiro.

Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (1994). *Investigación de necesidades básicas de aprendizaje*. Documentos de trabajo. La Paz: Segundo Taller de Producción Colectiva.

Gottret, G. (1992). *La enseñanza de la lecto escritura castellana en niños aymara urbanos de los dos primeros grados de escolaridad básica*. La Paz: Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas.

Gottret, G. (1995). *Programa de formación docente guaraní de Camiri: evaluación de aprendizajes y actitudes de los estudiantes*. La Paz: Escuela Normal de Charagua.

Gottret, G., del Granado, T., Solís, W., Pérez, B. y Barreta, B. (1995). *Evaluación longitudinal del Proyecto de educación intercultural bilingüe I, II y III partes*. La Paz: Servicio de Investigación Pedagógica.

Herrera, M. (1999). *Avance en el contexto educativo de la mujer. Aportes a la equidad de género*. La Paz: Ministerio de Desarrollo Sostenible y Planificación, Viceministerio de Asuntos de Género, Generacionales y Familia.

LLECE (1998). *Primer estudio internacional comparativo sobre Lenguaje y Matemática y factores asociados en tercero y cuarto grado*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.

LLECE (2000). *Primer estudio internacional comparativo sobre Lenguaje y Matemática y factores asociados en Tercero y Cuarto grado de la educación básica. Segundo informe*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.

*Ley 1565 de Reforma Educativa*. Bolivia, julio 1994.

Márquez, M. y Rivadeneira, R. (1991). *Estudios sobre materiales educativos para el ciclo básico*. La Paz: Ministerio de Educación y Cultura.

Martínez, J. (1998). *Programa padres e hijos: una experiencia educativa en marcha (1977-1978)*. Serie Estudios Educativos n° 13. La Paz: Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas.

Ministerio de Desarrollo Humano (1993). *Resultado de la aplicación de la prueba estandarizada. Resumen general*. Sucre: Dirección Departamental de Educación Rural de Chuquisaca.

Ministerio de Educación (1984). *Proyecto de educación intercultural bilingüe*. La Paz: UNICEF.

Ministerio de Educación, Servicio de Asesoramiento Educativo Departamental de Chuquisaca (1980). *Tratamiento y análisis de la aplicación de las pruebas objetivas*. Sucre: Ministerio de Educación.

Mizala, A., Romaguera, P. y Reinaga, T. (1999). *Factores que inciden en el rendimiento escolar en Bolivia*. Serie Economía n° 61. Santiago de Chile: Centro de Economía Aplicada de la Universidad de Chile.

Morales, J.A. (1977). *Determinantes y costos de la escolaridad en Bolivia*. La Paz: Universidad Católica Boliviana.

Morales, J.A. (1979). *Nutrición y rendimiento escolar en Bolivia*. La Paz: Universidad Católica Boliviana.

Orozco, N., Quino, D. y Duchén, D. (1998). *Las experiencias de medición y evaluación de los rendimientos escolares en las escuelas. Reconstrucción de un modelo educativo de la Corporación Minera de Bolivia*. La Paz: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación.

Payne, R. y Balderrama, M. (1972). *Contenidos y métodos de enseñanza en Bolivia*. La Paz: Comisión Episcopal de Educación.

Paz, M. y Mengoa, N. (2000). *Representaciones sociales y culturales de género. Un factor de influencia en la educación escolarizada*. La Paz: Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas.

Perales, M. (1999). *La resolución de problemas como instrumento para mejorar el aprendizaje de las Matemáticas en alumnos del ciclo de aprendizajes básicos en unidades educativas del Distrito de El Alto*. Tesis de licenciatura. La Paz, Universidad Santo Tomás de Aquino.

Pérez, E. (1962). *Warisata, la escuela ayllu*. La Paz: Empresa Industrial Gráfica E. Burillo.

Piérola, V., Salina, G. y Villagómez, B. (1997). *La experiencia educativa intercultural de la escuela Julián Apaza, Villa Juliana, ciudad aymara de El Alto*. Informe final. La Paz: Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas.

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.

Reinaga, T. (1998). *Reformas y calidad de la educación en el sistema educativo Boliviano*. Tesis para optar al Magíster en Gestión y Políticas Públicas, Universidad de Chile.

REPLAD (1994). *Medición de la calidad de la educación. Resultados de siete países*. Volumen III. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.

Sanjinés, M. (1968). *Educación rural y desarrollo en Bolivia*. La Paz: Editorial Don Bosco.

Sheffer, E., Trujillo, R. y Barrera, S. (1985). *Nuestros niños nuestro futuro, 1983-1985*. La Paz: Catholic relieve services y Cáritas boliviana.

SIMECAL (1998a). *Rendimiento escolar de Lenguaje y Matemática de 8º año de Educación Primaria y factores asociados*. La Paz: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación.

SIMECAL (1998b). *Rendimientos escolares. Educación intercultural bilingüe de Lenguaje L1, L2 y Matemática, 3º y 5º de Primaria*. La Paz: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación.

SIMECAL (1999a). *Rendimiento académico y factores asociados en siete institutos normales superiores. Evaluación piloto*. La Paz: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación.

SIMECAL (1999b). *Rendimiento escolar de Lenguaje y Matemática de 4º año de Educación Secundaria y factores asociados*. La Paz: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación.

SIMECAL (2000a). *Capacidades básicas de aprendizaje en niños que inician 1º año de Educación Primaria y factores asociados*. La Paz: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación.

SIMECAL (2000b). *Capacidades básicas de aprendizaje y desnutrición crónica en niños que inician el 1º año de Educación Primaria*. La Paz: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación.

SIMECAL (2000c). *Evaluación del sistema de formación docente, vols. I y II (administrados por el Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria y por Universidades)*. La Paz: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación.

Subirats, J., Pinto, H., Vargas, A.M. y Aguirre, M. (1981). *Estudios de umbral en educación preescolar en América Latina: informe final de Bolivia*. La Paz: Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas.

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 del rendimiento escolar*. La Paz: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación.

Talavera, M.L., Vera, G. y Sánchez, X. (1999). *Otras voces, otros maestros. Aproximación a los procesos de innovación y resistencia en tres escuelas del Programa de Reforma Educativa*. La Paz: Programa de Investigación Estratégica en Bolivia.

Urquiola, M., Jiménez, W., Talavera, M.L. y Hernany W. (2000). *Los maestros en Bolivia. Impacto, incentivo y desempeño*. La Paz: Universidad Católica Boliviana.

Vera, M.M. (1994). *El hogar y el docente en la determinación del rendimiento escolar*. Tesis de licenciatura. La Paz: Universidad Católica Boliviana.

Vera, M.M. (1998). *Bilingüismo y rendimiento escolar en Bolivia*. Programa de Postgrado en Economía ILADES, Universidad de Georgetown.

Vera, M.M. (1999). Efectividad relativa de los colegios privados y fiscales en Bolivia. *Revista de Investigación Educativa*, 17.

Virreira, R. (1979). *Aproximación al análisis costo beneficio en la escuela formal boliviana*. La Paz: Universidad Católica Boliviana.

Zamora, A. y Barrera, S. (1998). *Rendimiento escolar y estado nutricional. Estudio de caso*. La Paz: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación.

## II.3. A Investigação sobre Eficácia Escolar no Brasil

Creso Franco<sup>1</sup>

### 3.1. EFICÁCIA ESCOLAR: ABRANGÊNCIA, DISSENSÕES, CONSENSOS E NUANCES

As investigações sobre eficácia escolar têm sua origem na década de 60, nos EUA e na Inglaterra (Scheerens, 1992; Scheerens e Bosker, 1997). De acordo com esses autores, essa tradição de investigação inclui:

1. A pesquisa sobre igualdade de oportunidades educacionais e o papel da escola no contexto dessa pesquisa
2. Os estudos econômicos sobre funções de produção em educação
3. As avaliações de programas de educação compensatória
4. Estudos de escolas eficazes e de programas de melhoria das escolas
5. Estudos sobre a eficácia de professores e de métodos de ensino aplicados em contextos escolares.

Muito embora quase todos os temas listados –à exceção de (ii)- possam ser estudados por métodos quantitativos ou qualitativos, ou ainda por abordagens híbridas, a tradição de pesquisa sobre Eficácia da Escola tem se caracterizado por incluir os métodos quantitativos. Essa é uma das razões que leva alguns autores a fazerem a distinção entre o movimento da Eficácia Escolar –que faz uso de métodos quantitativos para estudar a relação entre desfechos escolares e características escolares- e o movimento da Melhora da Escola –que, desde a década de 1980, tem privilegiado métodos qualitativos de pesquisa (Muñoz-Repiso *et al.*, 2000). A presente revisão focaliza o movimento da Eficácia Escolar.

Durante a década de 1980, as polêmicas acerca do significado de eficácia escolar eram expressivas mesmo no âmbito do movimento da Eficácia Escolar. Isso levou Reid, Hopkins e Holly (1987: 22) a argumentarem que “*muito embora*

---

<sup>1</sup> Professor da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, pesquisador do Museu de Astronomia e Ciências Afins e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

*autores assumam que escolas eficazes possam ser diferenciadas de escolas ineficazes, ainda não há consenso sobre o que seja uma escola eficaz*'. A dificuldade com a definição de eficácia escolar estava associada à falta de consenso sobre os métodos de investigação e sobre o modo como levar em conta os impactos de diferentes clientelas nos resultados produzidos por escolas. Muito embora as divergências sobre o conceito de eficácia escolar tenham transbordado para a década de 1990, devido à insistência do governo inglês em publicar tabelas com os resultados médios das escolas, a década de 1990 foi marcante no sentido de produção de alguns critérios consensuais sobre eficácia escolar. Para isso contribuíram o crescente entendimento de que a adequada investigação de eficácia escolar não poderia prescindir de estudos longitudinais (Goldstein, 1997), da abordagem de valor agregado (Thomas *et al.*, 1997), da modelagem multinível (Goldstein, 1987; Bryk e Raudenbush, 1988) e dos modos adequados de levar em consideração as características da clientela das escolas na modelagem estatística dos dados (Raudenbush e Willms, 1995). No contexto inglês das décadas de 1980 e 1990, fortemente marcado por movimentos de descentralização, de crescente autonomização das unidades escolares e de responsabilização da escola pelos resultados de seus alunos, forjou-se uma das definições usuais de eficácia escolar: *"escola eficaz é aquela na qual os alunos obtêm resultados que vão além do que seria esperado considerando-se sua clientela"* (Mortimore, 1993). Deriva-se imediatamente que escola ineficaz é aquela em que os resultados dos alunos ficam aquém do esperado, consideradas as características de sua clientela. Esta definição é operacionalizada por meio do exame dos resíduos obtidos via modelagem multinível. O ponto mais importante aqui é a ênfase na identificação de escolas eficazes e ineficazes, por meio da associação dos conceitos de eficácia e ineficácia a resultados que desviam da previsão de modelos multiníveis ajustados para um conjunto de escolas. Posteriormente, alguns autores enfatizaram a necessidade de que julgamentos de eficácia e ineficácia levassem em consideração aspectos relativos à estabilidade e consistência. Em especial, esses autores argumentaram sobre a relevância de que os intervalos de confiança para as estimativas dos resíduos de cada escola fossem levados em consideração na avaliação da eficácia das escolas (Goldstein *et al.*, 1993; Mortimore, Sammons e Thomas, 1995).

Muito embora os EUA também tenham experimentado movimentos de descentralização da educação, faz-se necessário considerar que esses movimentos não partilharam de características de autonomização e responsabilização das unidades escolares tão profundas e tão generalizadas em termos nacionais quanto os que ocorreram na Inglaterra. Como decorrência, o tema da escola eficaz nos EUA enfatizou a identificação de características escolares que aumentavam o desempenho médio dos alunos e que diminuam as

diferenças de resultados de seus alunos com status social distintos (Lee, Bryk e Smith, 1993).

Como as definições de eficácia escolar geradas na década de 1990 nos EUA e na Inglaterra gravitam em torno de estudos de programas de melhoria das escolas, de identificação de escolas efetivas, de eficácia de professores e de métodos de ensino aplicados em contextos escolares, as recentes revisões sobre escolas eficazes, como por exemplo a elaborada por Sammons, Hillman e Mortimore (1995), focalizam especialmente esses tipos de estudo, fazendo menção apenas periférica aos demais tipos de estudo mencionados por Scheerens (1992) e listados no início deste capítulo. Já a presente revisão sobre Eficácia Escolar no Brasil abordará, com algumas restrições especificadas em seguida, os cinco tipos de estudos enfatizados por Scheerens (1992). Essa escolha deve-se tanto ao fato de que a presente revisão recua a período anterior ao da afirmação da modelagem multinível como estratégia privilegiada de abordagem do tema da eficácia escolar quanto ao fato de que modelos multiníveis demandam amostras bastante grandes, o que ainda tem imposto severos limites a esta pesquisa no Brasil. As duas restrições mencionadas são: (a) os estudos sobre professores e métodos de ensino ainda são poucos no Brasil e estão apresentados junto com os estudos de eficácia escolar; (b) as investigações com enfoque econômico - função de produção em educação - tem sido desenvolvidas com base em dois tipos de abordagem: estudos que tomam como variável dependente o número de anos de estudo dos indivíduos e usam dados de surveys populacionais para investigar como recursos individuais e insumos existentes na região afetam o nível educacional dos indivíduos; e estudos que tomam como variável dependente os resultados de testes e usam informações de surveys escolares para investigar o impacto de características individuais e de insumos escolares nos resultados educacionais dos alunos. Apenas esse último tipo de estudo será revisto aqui, já que é o que inclui o tipo de função de produção que tematiza diretamente a eficácia escolar.

Na seção que segue essa introdução, apresento uma visão de conjunto do movimento da Eficácia Escolar no Brasil, destacando seus principais resultados. Em seguida, abordo o tema das iniciativas de avaliação que coletam sistematicamente dados que possam ser usados na pesquisa sobre Eficácia Escolar e discuto algumas características metodológicas da pesquisa brasileira sobre Eficácia da Escola. Concluo com um balanço das potencialidades, limitações e tendências da pesquisa sobre Eficácia Escolar no Brasil.

### 3.2. A PESQUISA SOBRE EFICÁCIA ESCOLAR NO BRASIL: ALGUNS RESULTADOS

Apresento aqui um panorama da pesquisa relacionada com a Eficácia Escolar no Brasil. A seção é estruturada a partir da visão de Scheerens (1992) sobre a

tipologia de pesquisa que guarda relação direta com a literatura sobre Eficácia Escolar. Por isso, abordo os estudos sobre igualdade de oportunidades educacionais; sobre funções de produção em educação; sobre avaliação de programas de educação compensatória; sobre a identificação de escolas eficazes e programas de melhoria das escolas; e sobre a eficácia de professores e de métodos de ensino aplicados em contextos escolares.

### 3.2.1. O tema da igualdade de oportunidades educacionais

No Brasil e no cenário internacional, as décadas de 1950 e 1960 foram marcadas pela emergência de estudos sobre igualdade de oportunidades educacionais. Em um primeiro momento, focalizava-se o perfil sociodemográfico dos alunos que atingiam determinados patamares de escolarização, comparando-se esses perfis com o da população geral na mesma faixa etária. No Brasil, estudos dessa natureza beneficiaram-se da estrutura do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e dos centros regionais ligados ao CBPE (Bonamino, 2000). Papel especialmente relevante naquele momento foi desempenhado pela socióloga brasileira Aparecida Joly Gouvêia que, em interação com o Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago, desenvolveu, a partir do início da década de 1960, estudos pioneiros sobre as desigualdades sociais no acesso ao ensino secundário (Gouveia, 1967) e sobre escolarização secundária, desigualdades sociais e oportunidades de desenvolvimento econômico (Havighurst e Gouveia, 1969).

A partir de meados da década de 1960, o tema das desigualdades sociais e do papel da escola nesse processo passa a ser abordado no cenário internacional mediante os primeiros grandes surveys educacionais. No Brasil, este período foi marcado pela supressão das liberdades democráticas e pelo estabelecimento do governo militar. Uma das conseqüências da emergência do regime militar sobre a pesquisa educacional brasileira foi a extinção do CBPE, o que impediu que os trabalhos prévios sobre desigualdades sociais e educação prosseguissem na linha dos grandes surveys educacionais. Este ponto é registrado pelo sociólogo da educação Luis Antônio Cunha. Em seu livro, que teve grande influência sobre a pesquisa educacional brasileira, Cunha (1975), ao comentar sobre o Relatório Coleman, afirmou:

*“No Brasil, infelizmente, não há um estudo como esse que mostre, claramente, que as crianças da classe trabalhadora (naquele caso, de um segmento etnicamente distinto) frequentam escolas de qualidade mais baixa e são mais intensamente afetadas por ela no seu desempenho educacional. No entanto, é possível tomar alguns dados, mesmo que parciais, e tentar especular sobre a existência de fenômeno da mesma natureza em nosso país, apesar de não podermos medir sua intensidade, como fez Coleman para os Estados Unidos.”*

Já no final da década de 1960, a pesquisa em educação se reestrutura em torno da recém fundada pós-graduação em Educação. Neste novo âmbito, a pesquisa quantitativa em educação assume um veio reducionista, articulado com a avaliação de técnicas instrucionais sintonizadas com o então emergente paradigma da tecnologia educacional. Exceções relevantes à esta nova tendência foram publicações baseadas em pesquisa para dissertações de mestrado que focalizaram o acesso da mulher ao ensino superior e os condicionantes sociais do sucesso no vestibular. Outra exceção particularmente importante foi a do ECIEL (Programa de Estudos Conjuntos para a Integração Econômica da América Latina), que focalizou os fatores determinantes da escolarização na América Latina (Castro e Sanguinety, 1978). Paralelamente, o tema da relação entre desigualdades sociais e educação foi investigado por economistas. Neste último veio, enfatizava-se que a concentração de renda decorria do baixo nível educacional da população brasileira (Langoni, 1974). Por outro lado, a já mencionada obra de Cunha (1975) enfatizava que era a origem social das crianças que determinava suas oportunidades educacionais.

Já ao final da década de 1970, a pesquisa quantitativa em educação passou a ter uma dimensão extremamente reduzida no âmbito da pós-graduação em Educação e em Ciências Sociais. Economistas continuaram a produzir estudos de função de produção em educação. Antes de passar a descrever esses estudos de modo mais detalhado, valerá a pena rever algumas características do Relatório Coleman e da polêmica acerca de até que ponto a escola pode fazer diferença para seus alunos. Contrastando com a conclusão de Coleman sobre o papel preponderante da origem social dos alunos na determinação dos resultados escolares, enquanto as características escolares pouco influenciariam os resultados educacionais, estavam os indicativos provenientes de outras pesquisas –em especial de pesquisas qualitativas– que sinalizavam que o caráter reprodutivista da educação passava pela escola mas também enfatizavam que a escola podia ter um papel diferenciado em relação à reprodução social. Durante a década de 70 esse aspecto foi exaustivamente debatido nos meios acadêmicos, em especial nos EUA. No final da década de 70, fortaleceu-se o consenso de que muito embora fosse expressivo o papel das variáveis socioeconômicas nos resultados da escolarização, realmente o Relatório Coleman havia subestimado o papel das variáveis intra-escolares na transformação das diferenças sociais em diferenças no resultado da escolarização. O artigo publicado por Bidwell e Kasarda (1980) desempenhou um papel importante para a compreensão dos problemas relativos ao Relatório Coleman. Por meio de simulações, esses autores ilustraram como modelos de regressão linear de um único nível tendem a minimizar o efeito das variáveis medidas no nível da escola. De acordo com as simulações apresentadas pelos autores, a agregação de variável da escola para o nível do

aluno pode fazer com que modelos de regressão de um único nível estimem efeito escola até 15 vezes menores do que os efeitos reais. Foi precisamente este tipo de resultado que ensejou o desenvolvimento de modelos multiníveis. Mas antes de considerar em mais detalhes o tema dos modelos multiníveis no Brasil, examino a literatura econômica. Conforme já explicitado, restrinjo-me àquela parte da literatura diretamente relacionada com eficácia escolar: funções de produção baseadas em dados de surveys escolares, deixando à margem os estudos baseados em surveys populacionais.

### 3.2.2. Os estudos de funções de produção em educação

Durante a década de 1980, foi desenvolvido o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro – EDURURAL. Este programa objetivava melhorar a eficácia de escolas rurais do nordeste brasileiro. Este projeto contou com uma vertente de avaliação, desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas, pela Fundação Cearense de Pesquisa, pela UFCE e por pesquisadores estrangeiros (Harbison e Hanushek, 1992; Gatti, 1993). Neste contexto, Harbison e Hanushek (1992) investigaram o impacto do EDURURAL nos estados de Pernambuco, Ceará e Piauí, avaliando as conseqüências dos investimentos do projeto em capacitação docente e insumos educacionais no rendimento dos alunos e nas taxas de promoção na escola primária. A pesquisa possuía as seguintes características: desenho quase-experimental, com escolas não incluídas no programa EDURURAL formando um grupo de controle; desenho longitudinal, que submeteu os mesmos alunos a avaliações nos anos de 1981, 1983 e 1985, além de coletar, nos mesmos anos, informações sobre variáveis intra-escolares e socioeconômicas; adoção da abordagem de valor agregado, que objetivava mensurar os progressos de cada aluno a cada biênio; estratégia de análise baseada em regressão de um único nível.

Com relação ao aspecto da melhoria da performance dos alunos a partir de investimentos realizados, a pesquisa detectou resultado positivo apenas no estado do Piauí<sup>2</sup>. Já quanto à melhoria da taxa de promoção, os resultados foram negativos nos três estados estudados, o que sugere que a melhoria nas taxas de promoção é um objetivo ainda mais difícil de ser alcançado do que a melhoria da performance dos alunos, já que diante de progressos no processo de ensino e aprendizagem os professores optam, ao menos em um primeiro momento, por modificar seus padrões de aprovação, o que redundava na tendência de manutenção de taxas de repetência elevada.

<sup>2</sup> No entanto, a falta de resultados positivos nos dois outros estados não autoriza generalizações acerca da relação entre investimentos educacionais e resultados. Para uma revisão extensiva sobre o tema consulte-se Hedges, Laine e Greenwald (1994).

A pesquisa da Fundação Carlos Chagas guarda estreita relação com a de Harbison e Hanushek (1982), já que esta fundação encarregou-se da preparação e acompanhamento dos instrumentos utilizados na avaliação do EDURURAL. A contribuição adicional reside no fato de que os inquéritos foram seguidos de seis estudos etnográficos, realizados em escolas rurais dos estados participantes, que permitiram explicar o baixo rendimento curricular das crianças e o grande número de repetência como decorrência de um conjunto de fatores, como baixos salários, influência política na designação de professores e infra-estrutura curricular insuficiente, além de precariedades associadas às condições de vida dos alunos e suas famílias, em especial no que se refere às condições de saúde (Gatti, 1993).

### 3.2.3. As avaliações de programas de educação compensatória

O Brasil conviveu por décadas com altas taxas de repetência. Um resultado recorrente de pesquisas enfatiza que a distorção idade-série, gerada pelas altas taxas de repetência, não tem resolvido os problemas de aprendizado. Pelo contrário, os repetentes têm sido os que têm menores chances de aprender e maiores probabilidades de abandonar a escola mais cedo. Nos últimos anos, tem crescido o número de redes de ensino municipais e estaduais que adotam políticas de organização da escolaridade em ciclos, associadas com práticas de avaliação continuada de alunos que excluem ou limitam severamente a possibilidade de reprovação do aluno ao final do ano letivo. Ao final do presente artigo, abordo o tema da necessidade de avaliação dessas políticas. Complementando as políticas de ciclos e avaliação continuada, multiplicam-se as iniciativas compensatórias que objetivam eliminar distorção idade-série já produzida. Até o momento, as avaliações quantitativas dessas iniciativas baseiam-se em medidas de correção de fluxo, que têm apontado resultados muito positivos das iniciativas. No entanto, como as iniciativas tipicamente têm normas que redundam na correção de fluxo, essas avaliações ainda precisam ser complementadas por outras que focalizem as conquistas cognitivas dos alunos que participam dessas iniciativas.

### 3.2.4. Estudos de escolas eficazes e de programas de melhoria das escolas

Estudos desse tipo baseiam-se em dados coletados por surveys educacionais. Nesta seção são revistos os estudos que fizeram uso de Modelos Multiníveis na análise de dados de sistemas de avaliação da educação. A maior parte dos estudos baseia-se em dados do Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB). O SAEB realiza avaliações periódicas - presentemente a cada biênio - de amostra nacional de estudantes brasileiros matriculados na 4<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> e 11<sup>a</sup> séries da educação básica brasileira. A amostra do SAEB permite inferências em nível estadual, para

as redes pública e privada de ensino. Como trata-se de uma avaliação amostral da educação nacional, a ênfase das análises concentra-se na identificação de características de escolas eficazes, e não na identificação de escolas eficazes.

Barbosa e Fernandes (2001) estudaram as características associadas a escolas eficazes em Matemática na 8ª série. Esses autores reportaram efeitos significativos e de grande magnitude associados à conservação e os equipamentos pedagógicos da escola e efeitos significativos associados ao número de horas que os professores passaram em programas de desenvolvimento profissional. Encontraram também efeito de grande magnitude, ainda que não significativo ( $p$ -valor = 0.052), para rede privada. Muito embora a análise incluisse controle de nível socioeconômico no nível do aluno (escolaridade dos pais), os autores não implementaram controle por nível socioeconômico médio da escola (Nse médio). A não implementação desse tipo de controle leva à estimação de efeitos escola que Raudenbush e Willms (1995) rotulam como de Tipo A, de interesse para pais que queiram fazer escolhas racionais, informadas e sem constrangimentos de qualquer espécie. Já a implementação de controle de Nse médio explicaria parte da variância no nível da escola, redundando na diminuição dos efeitos escola estimados e tornando não significativos alguns dos efeitos analisados. De acordo com Raudenbush e Willms (1995), esses são os efeitos – que os autores rotulam como de Tipo B- relevantes para os gestores de políticas públicas, razão pela qual torna-se inapropriada a derivação de políticas públicas baseadas no resultado para tipo de rede (pública ou privada). No contexto do trabalho de Barbosa e Fernandes (2001), a inclusão da variável *tipo de rede* deve ser implementada como uma proxy para Nse médio.

Soares, Cesar e Mambrini (2001) reportaram resultados relacionados com o gênero do diretor nos resultados em Matemática a partir de dados do SAEB 1997. Esses autores encontraram efeitos significativos apenas para dois estados da federação (Minas Gerais e Sergipe). Para os demais estados os resultados mostraram-se não significativos e sem um sentido predominante.

Barbosa e Fernandes (2001) enfatizaram o papel da infra-estrutura e do ambiente físico da escola na eficácia escolar. O mesmo estudo mostra também que há forte correlação entre os mencionados fatores e o nível socioeconômico da população das escolas. Infra-estrutura e ambiente físico da escola não são fatores que costumem ser reportados na literatura internacional como fatores promotores da eficácia escolar pela simples razão de que em muitos países –e em especial naqueles em que há condições de realização de estudos multiníveis– as escolas possuem condições básicas de funcionamento. No Brasil, a evidência disponível é de que ainda há grande disparidade de recursos em diferentes escolas e isto influencia a eficácia escolar.

Franco, Mandarino e Ortigão (2001) investigaram o efeito da existência de plano pedagógico da escola tanto na eficácia da escola quanto na equidade promovida pelas escolas. Esses autores relataram resultados indicativos de que o planejamento pedagógico da escola não tem efeito sobre a eficácia escolar e aumenta o impacto do nível socioeconômico nos resultados escolares, o que configura um resultado bastante embaraçoso face à prioridade que planejamento pedagógico da escola tem tido no âmbito de políticas educacionais. Na discussão de seus resultados os autores apresentam indícios de que o modo pelo qual as medidas foram efetuadas pode estar subestimando o efeito de planejamento pedagógico da escola na eficácia escolar mas insistem que alunos de nível socioeconômico elevado são os mais beneficiados pela existência do plano de escola e sugerem que planejamentos pedagógicos de escola precisarão tematizar diretamente o tema da equidade.

Eposito, Davis e Nunes (2000) investigaram fatores explicativos de eficácia escolar em Língua Portuguesa dos alunos que tinham acabado o ensino fundamental e ingressado no ensino médio. As autoras reportaram efeitos associados ao trabalho colaborativo da equipe de professores, ao comprometimento dos professores com os resultados de seus alunos e à frequência de utilização do laboratório de ciências. Os dois primeiros resultados reportados estão sintonizados com outros resultados apresentados em pesquisas internacionais (Sammons, Hillman e Mortimore, 1995; Lee, 2001). Já o efeito do laboratório de ciências no resultado em Língua Portuguesa é de mais difícil interpretação. Talvez a variável explicativa tenha capturado tendências gerais da escola relacionadas com inovação e qualidade de ensino, que assumem um caráter mais explícito na área de ciências, com o uso freqüente do laboratório, mas que estão presentes de modo mais sutil —e não captada diretamente pelos instrumentos— na área de Língua Portuguesa.

A Fundação Carlos Chagas (2000) identificou 10 escolas públicas brasileiras em que a proficiência dos alunos era elevada quando comparada com outras escolas com clientela de nível socioeconômico similar. Em seguida, esses autores conduziram pesquisa qualitativa nessas escolas e registraram que elas contavam com professores altamente motivados, desenvolviam ênfase na aprendizagem acadêmica e possuíam diretores que atuavam com efetiva liderança. Tendo em conta que o estudo não é conclusivo relativamente ao tipo de liderança praticado pelos seus diretores por estes poder ter delegado a função de supervisão/coordenação pedagógica a especialistas, os autores relataram ainda a possibilidade desse estilo de liderança ser mais voltado para a resolução dos problemas operacionais da escola e de sua equipe de professores do que para os aspectos estritamente pedagógicos do funcionamento da escola.

### 3.3. A PESQUISA SOBRE EFICÁCIA ESCOLAR NO BRASIL: ASPECTOS METODOLÓGICOS

As pesquisas sobre Eficácia Escolar objetivam investigar efeitos produzidos pela escola. A inadequação dos métodos convencionais, baseados em regressão agregada dos dados para o conjunto de alunos já é bem conhecida. Essa técnica subestima o efeito dos fatores escolares nos resultados escolares (Bidwell e Kasarda, 1980). A estratégia de análise alternativa é a dos modelos multiníveis. Neste tipo de modelagem, os fatores escolares não competem diretamente com os fatores individuais para a explicação dos resultados escolares: enquanto os fatores individuais atuam no nível 1, os fatores escolares atuam no nível 2, explicando os resultados médios da escola –eficácia escolar– e como as variáveis escolares influenciam o modo como as variáveis individuais impactam os resultados dos alunos –equidade promovida pela escola.

A modelagem multinível é uma abordagem de análise desagregada. Isto significa que modelos multiníveis permitem ajustar o modelo preditivo para cada escola<sup>3</sup>. Neste contexto, a escola não é mera instância que facilita a coleta de dados. Amostras aglomeradas por escolas não são apenas estratégias mais econômicas de coletas de dados. O efeito de aglomerados não mais pode ser visto como algo que prejudica a precisão da estimativa da proficiência. Pelo contrário, as escolas são as organizações sociais que promovem o aprendizado dos alunos e a análise multinível é baseada na duplicidade da unidade de análise: aluno e escola. A investigação de efeito escola precisa contar com um conjunto de condições favoráveis, a saber:

1. *Número relativamente grande de observações por escola.*
2. *Mais de uma medida de proficiência, de modo a viabilizar a mensuração do valor agregado pela escola:* por melhor que seja, medida única de proficiência significa que se tem uma medida do aprendizado do aluno ao longo de muitos anos. Explicar esse aprendizado a partir das características da escola que o aluno frequentou recentemente é temerário. As inferências causais ficam prejudicadas.
3. *Boas medidas cognitivas e contextuais:* precisa-se possuir medidas do que os alunos aprenderam, das condições escolares, individuais e familiares que permitiram ou facilitaram o aprendizado. As últimas – características individuais e familiares – funcionam como controle no nível 1 do modelo.

<sup>3</sup> Idealmente, implicariam o ajuste do modelo preditivo para cada sala de aula, mas muito raramente há condições para a realização de uma análise de três níveis: aluno, turma e escola.

As pesquisas sobre Eficácia Escolar são caras e, tipicamente, os pesquisadores não podem prescindir de dados coletados por órgãos governamentais. Neste contexto, as possibilidades de condução de pesquisa sobre Eficácia Escolar são condicionadas por características dos dados coletados e disponibilizado por órgãos governamentais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira atribui ao governo federal a função de “*assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino*”. Para o caso da educação básica – ensino fundamental e ensino médio – o governo federal conta com uma pesquisa permanente de acompanhamento da qualidade da educação – o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – além de estudos temáticos específicos. Com relação aos três requisitos que influenciam a investigação de efeito escola, muito embora ainda haja espaço para a melhoria e o progresso relativos às medidas cognitivas e contextuais, é lícito afirmar que esses, no momento, não representam dificuldade especial para a condução de investigação sobre o efeito escola. Já em relação aos dois outros requisitos – número de alunos por escola e medida de valor agregado – as limitações são maiores. O SAEB testa cada aluno uma única vez, o que impede a mensuração do valor agregado pela escola. Além disso, o SAEB tem objetivos que redundam em demandas conflitantes sobre a amostra: de um lado, objetiva acompanhar como evolui a proficiência dos alunos brasileiros; de outro, objetiva investigar que características escolares promovem o aprendizado. O primeiro objetivo se beneficia do maior espalhamento da amostra; já o segundo não pode prescindir de aglomerados com número expressivo de alunos por escola. Até o momento, o plano amostral do SAEB tem privilegiado o acompanhamento da proficiência, o que tem redundado no espalhamento da amostra. Este contexto é claramente desfavorável para a realização de pesquisas sobre Eficácia Escolar. Recentemente, o Ministério da Educação tem mostrado ressentir-se da falta de estudos mais sólidos sobre eficácia escolar, o que cria condições para a possibilidade de superação do quadro atual relativo aos dados disponíveis.

Alguns estados da federação possuem sistemas de avaliação de suas redes de ensino. Infelizmente, as bases de dados geradas pelos governos estaduais acabam por não resolver adequadamente os problemas que pesquisadores têm com os dados. Primeiramente, deve ser ressaltado que os estados – que administram diretamente suas redes de ensino – são muito mais cautelosos com as bases de dados: as bases não são públicas e há muitas restrições para o acesso de pesquisadores independentes a essas bases. Até onde conheço, não há qualquer publicação de pesquisadores independentes com bases estaduais.

Uma segunda dificuldade é que, tipicamente, as experiências estaduais produzem dados que também possuem características que dificultam a investigação de efeito escola. A exceção importante é a do estado de São Paulo, que produz avaliação censitária, com medidas adequadas e com duas medidas de proficiência para cada aluno, o que viabiliza a mensuração de valor agregado. No entanto, esses dados não estão disponíveis para os pesquisadores e a prioridade do estado de São Paulo não é o estudo da eficácia escolar, embora tenha sido publicado um estudo sobre eficácia escolar com dados de São Paulo (Esposito, Davis e Nunes, 2000).

As limitações relativas aos dados têm sérias repercussões sobre os estudos multiníveis com dados brasileiros. A falta de medida de valor agregado limita as discussões de causalidade, acrescentando a possibilidade de aparição de covariância espúria. A repercussão desse cenário sobre a identificação de efeito escola leva a efeitos artificialmente muito grandes e ao conseqüente encontro de efeitos 'falso-positivos' – efeitos que se mostraram significativos devido ao excesso de variância a ser explicada, face a falta de controle por proficiência prévia<sup>4</sup>. No entanto, simulações feitas com bases ideais mostram que os efeitos encontrados com controle por proficiência prévia também são encontrados (amplificados) em análises sem este tipo de controle. O cenário apresentado até aqui pode fazer o leitor intuir que os dados brasileiros ensejam a identificação de grande número de efeito escola, de magnitude expressiva. Note-se, no entanto, que a tendência é exatamente oposta a essa quando se considera que o número de observações por escola é relativamente pequeno. Isso leva a erros padrão elevados para os coeficientes de regressão, o que redundava em intervalos de confiança largos. Nesse contexto, torna-se mais difícil encontrar diferenças entre escolas e identificar efeito escola. Outra dificuldade resultante do pequeno número de observações por escola está relacionada com o número restrito de graus de liberdade, o que obriga o pesquisador a fixar diversos coeficientes de nível 1.

### 3.4. PARA ONDE VAI A PESQUISA SOBRE A EFICÁCIA ESCOLAR NO BRASIL?

O presente capítulo apresentou um balanço da pesquisa sobre Eficácia Escolar no Brasil, ressaltando tanto os aspectos positivos quanto os limites da pesquisa nessa área. Esse balanço indica que, no início da década de 1960, houve desenvolvimento expressivo da pesquisa na área, no contexto dos estudos sobre desigualdades de oportunidades educacionais e que essa abordagem de

<sup>4</sup> Na falta do controle adequado, dissipa-se parcialmente a variância excessiva implementando-se controles de trajetória escolar, tais como distorção idade-série, repetência e aulas de recuperação.

pesquisa acabou por ser desarticulada em função do quadro político desfavorável que emergiu com os governos militares. Mais recentemente, a pesquisa sobre Eficácia Escolar foi retomada no contexto da modelagem multinível de dados educacionais. O cenário político é estável e há demandas tanto da sociedade quanto de diversas esferas de governo –municipal, estadual e federal– por estudos de Eficácia Escolar (Bomeny, 1997; Castro e Carnoy, 1997). Esta situação abre perspectivas de que a pesquisa sobre Eficácia Escolar possa amadurecer e se consolidar no Brasil. Mas, para que isso aconteça, faz-se necessário que alguns problemas sejam bem resolvidos. Essa conclusão lida com os mencionados problemas.

O primeiro deles envolve a obtenção de melhores dados para as pesquisas sobre Eficácia Escolar e sobre promoção da equidade pela escola. A esta altura, o leitor já conhece os problemas associados aos dados disponíveis sobre o Brasil. Esse problema só pode ser resolvido se os responsáveis pelos órgãos públicos de avaliação da educação ficarem convencidos do potencial da pesquisa sobre Eficácia Escolar e sobre promoção da equidade pela escola.

A resolução positiva do primeiro problema mencionado relaciona-se com o segundo problema importante: tornar o resultado da modelagem multinível compreensível e relevante para gestores de sistemas de ensino, diretores de escola e professores. Note-se que esse não é um problema especificamente brasileiro. A pesquisa sobre Eficácia Escolar tornou-se não só mais rigorosa e sofisticada, mas também mais complexa e hermética. Isso cria um problema bastante sério: resultados de pesquisas herméticas são incapazes de terem repercussão expressiva nos sistemas de ensino. Por isso, é estimulante que comecem a aparecer na literatura trabalhos que, sem abrir mão do rigor conceitual e da sofisticação estatística, apresentam resultados de investigações sobre Eficácia Escolar e sobre promoção de equidade pela escola de modo capaz de ensejar o debate por agentes educacionais não especialistas em Modelos Multiníveis ou mesmo em métodos quantitativos (Lee, 2001). Faz-se necessário implementar esse tipo de abordagem gráfica para a apresentação dos resultados no Brasil.

O terceiro problema a ser equacionado pelos pesquisadores brasileiros envolve o tema da adequação da abordagem teórica dos estudos sobre Eficácia Escolar e promoção da equidade pela escola à realidade brasileira. Sobre esse aspecto, adianto que o estudo sobre Eficácia Escolar baseado na investigação das características escolares que promovem maior aprendizagem dos alunos (modelagem do intercepto) parece ser uma abordagem bastante adequada à realidade brasileira, já que as evidências disponíveis indicam que as escolas brasileiras diferem bastante entre si, não sendo incomum que mais de 40% da variância

total dos resultados escolares ocorra entre escolas. Já o estudo da promoção da equidade pela escola via a modelagem do coeficiente associado à variável de nível socioeconômico do aluno precisará ser considerado com maior cuidado, pois cada escola brasileira tende a receber clientela mais homogênea em termos de nível socioeconômico do que ocorre nos países nos que os Modelos Multiníveis foram desenvolvidos. Por isso, talvez nem sempre faça sentido no Brasil investigar a promoção da equidade dentro das escolas, fazendo-se necessário abordar o tema situando o tema da promoção da equidade no contexto da variabilidade entre escolas. Uma possibilidade que deve merecer atenção em futuro próximo é a investigação do tema da promoção da equidade via o estudo da variância da eficácia de escolas de diferentes redes de ensino ou localidades geográficas.

O último problema que se faz necessário equacionar é relativo às crescentes demandas por avaliação e o impacto que isso causa nas escolas. Com já mencionado, estudos sobre Eficácia Escolar são demandantes em termos de dados. Além disto, vivemos num período de extrema valorização de avaliações. Neste contexto, é importante perguntar: como a escola recebe essas avaliações e qual a repercussão das avaliações na escola. Como pesquisador voltado para a avaliação de sistemas educacionais, estou convencido de que avaliação pode ter repercussão positiva na escola e na vida dos alunos. Mas estou igualmente preparado para admitir que a avaliação pode representar excessiva intrusão no cotidiano escolar. Em situações extremas, a avaliação pode servir mais à homogeneização burocrática do que à busca de alternativas adequadas à realidade da escola, à desarticulação de experiências inovadoras ao invés da promoção de medidas que melhorem a escola. O desafio que se coloca é como articular avaliação e investigação sobre Eficácia da Escola com auto-avaliação e medidas de aperfeiçoamento da escola. Se conseguirmos lidar criativamente com os problemas e desafios aqui apresentados, a investigação sobre Eficácia Escolar poderá retribuir com contribuições efetivas para políticas educacionais baseadas em evidência e poderá desempenhar papel relevante no aprimoramento e democratização da educação.

## Referências bibliográficas

Barbosa, M.E.F., Beltrão, K.I., Fariñas, M.S., Fernandes, C. e Santos, D. (2001). *Modelagem do SAEB – 99. Modelos Multinível*. Relatório técnico, Rio de Janeiro.

Barbosa, M.E.F. e Fernandes, C. (2000). Modelo Multinível: uma aplicação a dados de avaliação educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, 22, pp. 135-154.

Barbosa, M.E.F. e Fernandes, C. (2001). A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em Matemática dos alunos da 4ª série. In C. Franco (Org.), *Promoção, ciclos e avaliação na educação*. Porto Alegre: ArtMed.

Bidwell, C.E. e Kassarda, R. (1980). Conceptualising and measuring the effects of schools and schooling. *American Journal of Education*, 88, pp. 401-430.

Bomeny, H. (Org.) (1997). *Avaliação e determinação de padrões na educação latino-americana: realidades e desafios*. Rio de Janeiro: Editora da Fgv.

Bonamino, A. (2000). *O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: referências, agentes e arranjos institucionais e instrumentais*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Bryk, A.S. e Raudenbush, S.W. (1988). Toward a more appropriate conceptualization of research on school effects: a 3-level hierarchical linear model. *American Journal of Education*, 97, pp. 65-108.

Castro, C.D. e Carnoy, M. (1997). *Como anda a reforma da educação na América Latina?* Rio de Janeiro: Editora da Fgv.

Castro, C.M. e Sanguinetti, J. (1978). *Custos e determinantes da educação na América Latina*. Rio de Janeiro: INTED.

Cunha, L.A. (1975). *Educação e desenvolvimento educacional no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Eposito, Y.L., Davis, C. e Nunes, M.M. (2000). Sistema de avaliação do rendimento escolar: o modelo adotado pelo Estado de São Paulo. *Revista Brasileira de Educação*, 13, pp. 25-53.

Franco, C., Mandarino, M. e Ortigão, I. (2001). *Plano de escola, eficácia escolar e equidade*. Rio de Janeiro: PUC-Rio (Departamento de Educação).

Fundação Carlos Chagas (2000). *SAEB 1999: estudo exploratório*. São Paulo: Fcc.

Gatti, B. (1993). O rendimento escolar em distintos setores da sociedade. *Estudos em Avaliação Educacional*, 7, pp. 95-112.

Goldstein, H. (1987). *Multilevel Models in educational and social research*. Londres: Charles Griffin.

Goldstein, H. (1997). Methods in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 8, pp.369-395.

Goldstein, H., Rasbash, J., Yang, M., Woodhouse, G., Pan, H., Nuttall, D. e Thomas, S. (1993). A multilevel analysis of school examination results. *Oxford Review of Education*, 19, pp. 425-433.

Gouveia, A.J. (1967). Desigualdades no acesso à educação de nível médio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 48(107), pp. 32-43.

Harbison, R.W. e Hanushek, E.A. (1992). *Educational performance of the poor: lessons from northeast Brazil*. New York: Oxford University Press.

Havighurst, R. e Gouveia, A.J. (1969). *Brazilian secondary education and socio-economic development*. New York: Praeger Publishers.

Hedges, L.V., Laine, R.D. e Greenwald, R. (1994) Does money matter? A meta-analysis of studies of the effects of differential school inputs on student outcomes. An exchange: part 1. *Educational Researcher*, 23(3), pp. 5-14.

Langoni, C. (1974). *As causas do crescimento econômico do Brasil*. Rio de Janeiro: APEC.

Lee, V.E. (2001). *Restructuring high schools for equity and excellence: what works*. New York: Teachers College.

Lee, V.E., Bryk, A.S. e Smith, J. (1993). The organization of effective secondary schools. In L. Darling-Hammond (Org.), *Review of Research in Education* (pp. 171-267). Washington: American Educational Research Association.

Mortimore, P. (1993). School effectiveness and the management of effective learning and teaching. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(4), pp. 290-310.

Mortimore, P., Sammons, P. e Thomas, S. (1995). School effectiveness and value added measures. *Assessment in Education: Principles Policy and Practice*, 1(3), pp. 315-332.

Muñoz-Repiso, M., Murillo, F.J., Barrio, R., Brioso, M.J., Hernández Rincón, M.L. e Pérez-Albo, M.J. (2000). *La mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos*. Madrid: CIDE.

Raudenbush, S.W. e Willms, J.D. (1995). The estimation of school effects. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 20(4), pp. 307-335.

Reid, K., Hopkins, D. e Holly, P. (1987). *Towards the effective school*. Oxford: Blackwell.

Sammons, P., Hillman, J. e Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. OFSTED: London.

Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: research, theory and practice*. Londres: Cassell.

Scheerens, J. e Bosker, R. (1997) *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.

Soares, J.F., César, C.C. e Mambrini, J. (2001). Determinantes de desempenho dos alunos do Ensino Básico Brasileiro: Evidências do SAEB de 1997. In C. Franco (Org.), *Promoção, ciclos e avaliação educacional* (pp. 121-153). Porto Alegre: ArtMed Editora.

Thomas S., Sammons P., Mortimore P. e Smees, R. (1997). Stability and consistency in secondary schools' effects on students' GCSE outcomes over three years. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(2), pp. 169-197.



## II.4. La investigación sobre Eficacia Escolar en Chile. Estado del arte

Sergio Martinic<sup>1</sup>  
Marcela Pardo<sup>2</sup>

### 4.1. LA INVESTIGACIÓN SOBRE EFICACIA ESCOLAR EN CHILE

En Chile, la investigación educacional es muy amplia: en los más de treinta años en que ha venido desarrollándose en forma sistemática, ha logrado producir un muy importante cuerpo de conocimientos sobre la materia<sup>3</sup>.

No obstante, el tema de la eficacia escolar prácticamente se encuentra ausente de este ámbito: sólo cuatro estudios tienen como objeto expreso esta preocupación. Se trata de trabajos de diversa naturaleza y envergadura, que han sido orientados por preguntas de investigación disímiles, han perseguido distintos objetivos y empleado metodología variada. El primero de ellos se publicó hace casi dos décadas, pero es recién al comenzar los noventa cuando esta línea adquiere cierta continuidad, con la aparición de tres investigaciones dentro de la última década. Estos cuatro estudios son los siguientes:

- ♦ Himmel, E. *et al.* (1984). *Análisis de la influencia de factores alterables del proceso educativo sobre la efectividad escolar*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- ♦ Zárate, G. (1992). *Experiencias educacionales exitosas. Un análisis a base de testimonios*. Documento de trabajo N° 175. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.
- ♦ Concha, C. (1996). *Escuelas efectivas en Chile. Estudio de 32 escuelas exitosas en logros académicos y de alta vulnerabilidad*. Tesis de Magister en Educa-

---

<sup>1</sup> Antropólogo, Phd en Sociología, Director del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación -CIDE- (Chile).

<sup>2</sup> Antropóloga, Investigadora del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación -CIDE- (Chile).

<sup>3</sup> Para tener una referencia, la colección de la Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación -REDUC- cuenta con aproximadamente 16.000 publicaciones, la mitad de las cuales corresponden a investigaciones realizadas en Chile.

ción con Mención en Administración Educacional. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

- ◆ Arancibia, V., Bralic, S. y Strasser, K. (en prensa). *Diseño, implementación y evaluación de un modelo de desarrollo de efectividad escolar*. Proyecto Fondecyt N° 1980590<sup>4</sup>. Santiago de Chile.

El estudio de Himmel *et al.* (1984) intenta determinar la influencia de un amplio grupo de variables sobre el rendimiento escolar, con el fin de determinar las más significativas. Más específicamente, pretende identificar los factores controlables por el establecimiento y el hogar que más inciden en el rendimiento escolar, determinar entre estos factores los más influyentes sobre el rendimiento de los alumnos de 4° y 8° básico y aportar antecedentes para la formulación de políticas desde el ámbito ministerial y de la escuela.

El trabajo de Zárate (1992) se propone identificar factores asociados con experiencias educacionales exitosas, basándose en el testimonio de directores de escuelas de alto rendimiento académico.

La investigación de Concha (1996) busca identificar factores de eficacia escolar por medio de la descripción de las características de un grupo de escuelas básicas chilenas de alta vulnerabilidad social y altos logros académicos. Esto se lleva a cabo mediante la descripción de la gestión administrativa de la escuela, las características del liderazgo de su director, las relaciones de las escuelas con sus sostenedores y el Ministerio de Educación y del contexto familiar, socioeconómico y cultural de las mismas.

El estudio de Arancibia *et al.* (Cox y Arancibia, 2000) pretende avanzar en la generación de indicadores que permitan dar cuenta de variaciones intermedias del funcionamiento de los establecimientos escolares, para lo cual buscó validar la capacidad de los indicadores proporcionados por el *Cuestionario de evaluación de características de efectividad de padres y apoderados* y por el *Cuestionario de características de efectividad de docentes*, para discriminar entre escuelas efectivas y no efectivas.

Pese a su reducida cantidad, dichas investigaciones han obtenido interesantes hallazgos, de manera que representan una contribución efectiva al conocimiento sobre la eficacia escolar en Chile.

<sup>4</sup> Proyecto financiado por el Fondo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (Fondecyt). Iniciado en 1998, actualmente se encuentra en proceso de finalización y próximo a ser publicado. Los avances de sus aspectos más importantes se encuentran en Cox y Arancibia (2000). Estudio sobre validez de discriminación de un conjunto de instrumentos destinados a la evaluación de características de efectividad de establecimientos educacionales. En *Psykhé*, 9(2), pp 155-170.

Sin embargo, tales aportes no han sido acumulados de manera progresiva, puesto que los autores de las referidas investigaciones, si bien dan cuenta del mutuo conocimiento de sus trabajos, no recogen los resultados ni elaboran a partir de las deficiencias de los otros. Se tiene, pues, un amplio conjunto de elementos que, de forma aislada, arroja luz sobre el problema de la eficacia escolar.

Por otra parte, y con la excepción del trabajo de Himmel *et al.* (1984) –desarrollado por el equipo encargado del PER<sup>5</sup>–, los resultados generados por los estudios sobre Eficacia Escolar no logran trascender los círculos intelectuales académicos del país, donde son conocidos y frecuentemente citados. En cambio, en ámbitos educacionales de distinto nivel (ministerial, municipal y escolar), este conocimiento no se traduce en acciones concretas.

Todo ello permite afirmar que el conjunto de investigaciones sobre Eficacia Escolar en Chile no puede ser calificado de movimiento (si se entiende éste como el desarrollo y propagación sistemáticos de una línea de estudios, cuya producción, en este caso, es utilizada en forma práctica), frente a lo que ha tenido lugar en Estados Unidos e Inglaterra, principalmente, desde la publicación del trabajo precursor de Coleman (1966) y los de Edmonds (1979), Brookover y Lezotte (1979) –en el primer país–, y Rutter *et al.* (1979) –en el segundo. Antes bien, es más acertado señalar que en Chile existen intentos aislados de poner de relieve el tema.

## 4.2. BREVES PRECISIONES CONCEPTUALES

El desaliento que sobreviene, al comprobar que el desarrollo de la investigación sobre Eficacia Escolar es completamente incipiente, es seguido por el alivio de verificar que existe un conjunto de estudios de tamaño considerable que, bajo temáticas como aprendizaje, rendimiento escolar o calidad educativa, se orienta a identificar elementos asociados con el logro educativo y cuyos hallazgos permiten complementar los obtenidos sobre Eficacia Escolar, bien especificando ideas, bien aportando otras nuevas.

Estos trabajos complementarios ofrecen una variedad de resultados muy amplia. Sin embargo, no todos ellos son pertinentes aquí, puesto que, por haber sido producidos para responder a preguntas de otro orden, no pueden ser directamente considerados como material de interés, sino que, más bien, deben

---

<sup>5</sup> Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar. Concebido para medir anualmente los logros de los objetivos mínimos que persigue la educación chilena, fue aplicado entre los años 1982 y 1997 a los 4º y 8º básicos.

ser integrados como aportes tangenciales o indirectos. Es preciso, por tanto, establecer un criterio para seleccionar los estudios y hallazgos que puedan resultar útiles como complemento de las investigaciones sobre Eficacia Escolar. Este criterio debe incluir, en primer lugar, una definición sobre lo que se entiende por eficacia escolar, y, en segundo lugar, sobre la naturaleza de los factores que se consideran asociados con ella.

Respecto del primer punto, cabe recordar que en esta línea de estudios la definición del objeto no ha quedado cerrada. En efecto, en la literatura especializada se encuentran distintas acepciones del concepto de "eficacia" o, también llamado, "efectividad" escolar.

Una dimensión de la eficacia escolar que se encuentra en las diferentes definiciones es la académica, según la cual ésta es entendida como el logro de metas educacionales, considerado éste a veces en términos absolutos —es decir, el logro de metas preestablecidas, iguales para todos los alumnos— o relativos —es decir, el logro de metas establecidas a partir del nivel con que los alumnos ingresan a la escuela. También se agregan otras dimensiones, las cuales, empero, no han sido trabajadas con la misma profundidad que la primera (Reynolds, 1989). Una es la dimensión social de la efectividad, que se refiere a la capacidad de las escuelas para proporcionar a todos los alumnos, sin ningún tipo de distinción, una buena educación; sobre este punto, se puede distinguir entre dos componentes de la eficacia: calidad y equidad. La primera se refiere al nivel de logro que alcanza cada escuela, la segunda, a su poder compensatorio sobre los niveles de ingreso de los alumnos (Cuttance, 1987). Desde un plano diferente, se ha ligado la eficacia escolar a la formación de las competencias morales e instrumentales necesarias para que los alumnos puedan, en su momento, contribuir al desarrollo económico y tecnológico de su país (Mann, 1989). Algunos autores advierten, además, que las distintas dimensiones con que se define el concepto de eficacia escolar necesariamente deben emerger de un contexto cultural específico, puesto que su valor varía de acuerdo con los parámetros propios de cada comunidad (Rugh, 1991). En el mismo sentido, se ha señalado que el concepto de eficacia escolar no puede abstraerse del hecho de que la educación enciclopédica —la impartida tradicionalmente en las escuelas— presenta desigual importancia en el interior de la sociedad y que sólo una pequeña minoría la aprovecha en esos mismos términos, continuando hacia estudios superiores (Vulliamy, 1989).

En relación con esto, la aproximación de Arancibia (1992) resulta apropiada, pues intenta integrar distintos aspectos de la eficacia escolar, al entenderla como la capacidad de las escuelas para lograr que sus alumnos, independientemente

del medio social, cultural o económico del cual provengan, puedan lograr las metas educacionales propuestas por la sociedad.

La determinación de la eficacia escolar a partir de un punto de referencia fijo externo a la institución escolar –las metas educacionales propuestas por la sociedad–, tal como propone esta definición, permite observar la escuela dentro de un marco más amplio, lo cual, para el caso de Chile, resulta muy útil, pues, como se verá más adelante, las escuelas chilenas se desempeñan en medio de fuertes constreñimientos exógenos, que afectan a su potencial de eficacia.

Respecto del segundo punto, la naturaleza de los factores asociados a la eficacia escolar, hay que señalar que el logro educativo es resultado de una amplia gama de factores, internos y externos a la escuela. A partir del esquema de análisis propuesto por Himmel y colaboradores (1984), es posible distinguir dos grandes grupos entre dichos factores: las variables del hogar y del alumno y las variables de la escuela. Estas variables, a su vez, se diferencian de acuerdo con su susceptibilidad al cambio a través del tiempo. Aquellos factores que no son susceptibles de ser alterados por la escuela a corto plazo, pasan a ser condicionantes del proceso educativo; los que, en cambio, pueden ser modificados por la escuela, son considerados como factores alterables del proceso educativo. Quedan así definidos cuatro tipos de factores de la efectividad escolar: *variables alterables del hogar y del alumno*, *variables no alterables del hogar y del alumno*, *variables alterables de la escuela* y *variables no alterables de la escuela*.

Así, por ejemplo, dentro de las *variables alterables del hogar y del alumno* se incluyen el nivel social, económico o cultural del alumno y su historia escolar. Entre las *variables no alterables del hogar y del alumno* están el esfuerzo de los alumnos por aprender, el rol de los padres en el proceso educativo de sus hijos y las expectativas y aspiraciones de los padres sobre la educación de sus hijos. Las *variables alterables de la escuela* abarcan las características del trabajo del director y de los profesores y sus expectativas en relación a las posibilidades académicas de los alumnos. Dentro de las *variables no alterables de la escuela* se encuentran la infraestructura del establecimiento y el nivel de formación, perfeccionamiento y experiencia de sus profesores (Himmel *et al.*, 1984).

De acuerdo con este modelo de análisis, la escuela tiene un espacio de intervención sobre algunos factores alterables, de modo que "*el logro de objetivos educacionales se explica en parte por factores controlables por el propio establecimiento, de forma tal que efectuando algunas modificaciones sobre ellos se podría lograr un incremento en la efectividad escolar*" (Himmel *et al.*, 1984: 6). Entre estos factores pueden mencionarse: liderazgo académico efectivo por parte del director, ausencia de problemas disciplinarios, altas expectativas por parte del

cuerpo docente respecto al logro académico de los estudiantes, un sistema de objetivos de instrucción claros y mensurables, énfasis en el logro de destrezas básicas, que, por transferencia de aprendizaje, facilitan el logro de destrezas de orden superior y consenso con respecto a los objetivos básicos elaborados en conjunto por directores y cuerpo docente.

En esta ocasión, van a interesar aquellos factores sobre los cuales la escuela tiene capacidad directa para intervenir; es decir, en los términos ya definidos, las *variables alterables de la escuela*.

Los otros factores (las *variables alterables del hogar y del alumno* y las *variables no alterables*), por su parte, no revisten interés analítico respecto de la eficacia escolar, puesto que rara vez una escuela es eficaz sin una acción sistemática de su parte para alcanzar altos niveles de rendimiento educativo o como producto de la voluntad individual de cualquiera de sus miembros (Slavin, 1996).

#### 4.3. LA INVESTIGACIÓN COMPLEMENTARIA

Retomando la idea central, los estudios que permiten complementar los hallazgos sobre Eficacia Escolar pueden ser agrupados, para fines de presentación, en tres líneas de estudio.

La primera es la que intenta identificar las características de las escuelas asociadas con el logro educativo. Aquí cabe citar las siguientes investigaciones:

Filp *et al.* (1981), que analiza la asociación entre las dinámicas del aula y la relación profesor-alumno, en tanto factores del fracaso escolar. El trabajo tiene como foco de atención la calidad de la infraestructura de la escuela, los materiales didácticos disponibles, los antecedentes profesionales de los profesores y la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

López *et al.* (1983), que intenta desentrañar los mecanismos por los cuales la escuela básica contribuye al fracaso de parte importante de su alumnado. Se interesa por el proceso de enseñanza-aprendizaje y por el conjunto de interacciones sociales que ocurren en el interior del aula.

Encalada e Hidalgo (1993), quienes siendo profesoras de educación especial, sistematizan su experiencia de diez años en la implementación de un sistema de prevención de trastornos del aprendizaje y de tratamiento de éstos en su escuela.

Vaccaro y Fabiane (1994), cuyo objetivo fue analizar una muestra de establecimientos educacionales del Programa P-900<sup>6</sup> integrada por establecimientos que

<sup>6</sup> El Programa de las 900 Escuelas (Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres) es una iniciativa de discriminación positiva nacida en 1990, que proporciona un apoyo técnico y material especial al 10% de los establecimientos escolares que presentan los más bajos resultados SIMCE (ver nota siguiente) en Lenguaje y Matemáticas.

han logrado mejorar la calidad de la educación y otros que no lo han hecho, con el fin de detectar factores que inciden en la diferencia de resultados y proponer estrategias de mejoramiento educativo para las escuelas con dificultades.

Espínola *et al.* (1994), que elabora, a partir de otras investigaciones y de la propia experiencia investigativa de los autores, una guía de trabajo que pone los resultados de estudios sobre una gestión escolar orientada a la calidad de la educación a disposición de directores y profesores de escuelas primarias. Se centra en aspectos de gestión institucional y pedagógica.

Herrera *et al.* (1998), que se propone analizar el comportamiento de la Escala ECERS en la realidad chilena, evaluar la calidad del ambiente organizado que se le ofrece al niño en diversos tipos de centros preescolares y ponderar su relación con algunas variables estructurales.

La segunda línea de investigación indaga en las características de los profesores asociadas con el logro educativo. Aquí se encuentran dos estudios:

- ◆ Filp, Cardemil y Valdivieso (1984), que explora diferentes factores actitudinales y de personalidad del profesor relacionados con un buen rendimiento de sus alumnos de 1° básico. Además, buscó conocer qué percepción tenían los alumnos de su maestro y del clima existente en el aula.
- ◆ Arancibia y Álvarez (1991), que pretenden mostrar las relaciones multideterminadas entre los factores indirectos y los factores directos que explican el efecto del profesor en el rendimiento escolar.

La tercera línea se aboca a determinar el conjunto de factores asociados al logro educativo de los niños. Las investigaciones que se ubican en este grupo son:

- ◆ Filp *et al.* (1984), que compara en cuatro países, uno de los cuales es Chile, la relación de la enseñanza preprimaria formal y la mejora del aprendizaje en primer año de enseñanza primaria.
- ◆ Filp (1988), que indaga en el efecto que ejerce la asistencia al jardín infantil y la conducta del profesor sobre el rendimiento escolar de los niños.
- ◆ Filp (1994), que evalúa el Programa P-900 y describe contenidos, componentes, operación y principales lecciones del Programa, analizando las condiciones de su éxito.
- ◆ Cardemil *et al.* (1994), que aborda el impacto de la modalidad no-formal, implementada en el P-900, sobre el rendimiento de los niños con atraso en sus aprendizajes. Esta modalidad se desarrolló a través de la participa-

ción de jóvenes como monitores de Talleres de Aprendizaje en las escuelas de sus comunidades.

- ♦ Espínola y Martínez (2000), que intenta identificar las variables que más influyen en el logro educativo en la Educación Básica así como conocer el peso específico que cada una tiene en el mismo, intentando determinar el impacto diferencial que alcanzan.
- ♦ Carlson (2000a) y (2000b), que intenta identificar áreas clave para el logro de la calidad educativa en escuelas que atienden población pobre, examinando el desempeño micro y macro del P900, a partir de la experiencia de un grupo de establecimientos de bajo desempeño crónico.

#### 4.4. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Como ya se indicó, los trabajos sobre Eficacia Escolar son de naturaleza diversa. Esto también se refleja en la metodología empleada, la cual no coincide en ninguno de los cuatro estudios aquí considerados. Un breve resumen de las respectivas estrategias metodológicas da cuenta de sus principales rasgos.

El estudio de Himmel *et al.* (1984) es de naturaleza correlacional y tiene carácter cuantitativo. Utiliza un modelo de análisis de acuerdo al cual la eficacia escolar puede explorarse a partir de la distinción entre variables alterables y no alterables del proceso educativo, definiendo como efectividad de la educación el grado de cumplimiento de los objetivos establecidos en los programas oficiales de estudio, medido a través de las pruebas de Castellano y Matemáticas del PER-1983. La definición de ambos tipos de variables se basó en investigaciones anteriores de los autores y en la literatura especializada.

Para el análisis empírico de estos factores, se seleccionó una muestra que incluyó simultáneamente escuelas de estructura fiscal, municipal y subvencionada de alto y bajo rendimiento, manteniendo bajo control el efecto del nivel socioeconómico, con el fin de aislar la influencia de las variables alterables del proceso educativo. Para seleccionarla se emplearon antecedentes de nivel socioeconómico y rendimiento escolar registrados en la base de datos del PER-1982. Sobre un universo de 126, se eligieron 48 colegios del Área Metropolitana de Santiago, incluidos en dicha prueba que, perteneciendo a una misma estructura, obtuvieron resultados muy diferentes entre sí.

La recolección de la información se llevó a cabo por medio de cuatro instrumentos: encuesta al director, encuesta a profesores, encuesta a padres de cada escuela y observación de clases.

El análisis de los resultados se realizó fundamentalmente por medio de técnicas de estadística descriptiva y de regresión múltiple.

La investigación de Zárate (1992) es de tipo cualitativo y se encuentra en un nivel exploratorio. Trabajó con escuelas exitosas en términos de rendimiento educativo, establecido éste a partir de sus resultados en las pruebas SIMCE y PAA<sup>7</sup> y por el juicio de expertos.

Con dichos criterios, definió una muestra de 13 directores de la Región Metropolitana, elegidos al azar entre escuelas de distintos niveles educacionales y de distinta dependencia (municipal y privada).

La información fue recolectada por medio de entrevistas a los directores, estructuradas de acuerdo a una pauta común no estandarizada.

El análisis de la información se basó en la identificación de los factores que, según los propios directores, determinan las experiencias educacionales exitosas.

El estudio de Concha (1996) es de nivel descriptivo y de naturaleza mixta. Trabajó sobre un universo de 40 escuelas que presentarían, a la vez, altos niveles de vulnerabilidad (según los criterios establecidos por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas) y rendimiento académico (de acuerdo a los resultados obtenidos en el SIMCE). A partir de un universo identificado de 40 escuelas, la muestra definitiva quedó formada por 32.

Los instrumentos de recogida de la información fueron los siguientes: cuestionarios a directores, docentes, representantes de padres y apoderados y supervisores técnico-pedagógicos, pauta de observación de clases y entrevistas semi-estructuradas a directores y docentes.

La información se analizó e interpretó mediante técnicas cuantitativas y cualitativas. Para las primeras, se construyeron de forma previa categorías incluidas en las preguntas y su análisis se basó en medidas de estadística descriptiva. Para las segundas, se realizó un análisis de contenido de las respuestas abiertas de los cuestionarios. Éste se basó en la elaboración de categorías organizadoras de la información, extraídas de las respuestas mismas.

El estudio de Arancibia *et al.* (Cox y Arancibia, 2000) tiene carácter correlacional y es de tipo cuantitativo. Intentó determinar la validez del *Cuestionario de evaluación de características de efectividad de padres y apoderados* y del *Cuestionario de evaluación de características de efectividad de los docentes*. A través de un sistema de selección intencionado y no probabilístico, conformó una muestra de dos grupos de tres escuelas, seleccionadas por pertenecer a la Región Metropolitana, tener dependencia municipal, ser de nivel socioeconómico bajo y pertene-

---

<sup>7</sup> Prueba de Aptitud Académica. Prueba de admisión a las universidades chilenas.

cer al 15% superior e inferior de la distribución del rendimiento escolar de acuerdo a sus resultados en el SIMCE. Para evaluar la validez de los instrumentos, se compararon las medias obtenidas por los dos grupos de escuelas a través de ANOVA oneway.

Sobre la metodología empleada por estas cuatro investigaciones, caben varios comentarios. En primer lugar, todas ellas alcanzan conclusiones que no pueden ser generalizadas a poblaciones más amplias que las definidas en las respectivas muestras. Himmel *et al.* (1984) y Arancibia *et al.* (Cox y Arancibia, 2000) definen muestras no probabilísticas de casos ubicados en ambos extremos de la distribución del rendimiento educativo; la muestra de este segundo estudio, además, representa una ínfima proporción del universo definido. La investigación de Concha (1996), si bien utiliza una muestra que cubre casi todo el universo definido, sólo opera con escuelas de alta efectividad, de forma que no es posible establecer en qué medida las características identificadas son excluyentes en relación con las escuelas no efectivas. El estudio de Zárate (1992), si bien trabaja con una muestra de escuelas elegidas al azar, también incluye sólo casos de escuelas efectivas.

En segundo lugar, con excepción de Himmel *et al.* (1984), cuyo análisis se apoya en técnicas estadísticas de regresión múltiple, los tres estudios restantes no permiten establecer la magnitud y naturaleza de las asociaciones encontradas, ni tampoco hacer predicciones a partir de ellas (lo cual, en cualquier caso, está contemplado de este modo en los respectivos diseños). La investigación de Zárate (1992) es de carácter cualitativo y exploratorio. El estudio de Concha (1996), que acompaña los análisis cualitativos con análisis estadísticos, se encuentra en el nivel de lo descriptivo. La investigación de Arancibia *et al.* (Cox y Arancibia, 2000), de tipo cuantitativo, desarrolla un análisis comparativo correlacional a partir del análisis de la varianza.

En tercer lugar, al utilizar cada estudio su propio modelo metodológico (que incluye operacionalización de las variables, definición muestral y análisis), no es posible comparar los resultados obtenidos por unos y otros, así como tampoco avanzar linealmente en la definición de las escuelas efectivas.

En cuarto lugar, las definiciones operacionales del concepto de efectividad escolar que se encuentran en los cuatro estudios son imprecisas, por cuanto no dan cuenta de un criterio objetivo para distinguir entre las escuelas eficaces y las no eficaces, ni fundamentan la elección de los empleados. Himmel y colaboradores (1984) definen como colegios de alto rendimiento educativo aquellos que tienen al menos un 75% de las pruebas de 4º y al menos un 50% de 8º sobre la banda de "x". Zárate (1992) define el éxito educativo de las escuelas a partir

de sus puntajes en las pruebas SIMCE y PAA, sin especificar siquiera los puntajes de corte. Concha (1996) define las escuelas efectivas a partir de un criterio arbitrario: haber obtenido en las pruebas de Castellano y Matemática del SIMCE niveles de logros iguales o superiores al 70%. Arancibia *et al.* (Cox y Arancibia, 2000) definen la efectividad de las escuelas a partir del promedio de logro en el SIMCE, donde las escuelas efectivas y no efectivas se encuentran respectivamente dentro del 15% superior e inferior de logro educativo, respectivamente.

En quinto lugar, ninguna de estas investigaciones controla variables que son reconocidas como importantes condicionantes del rendimiento escolar en Chile, como el nivel socioeconómico de los alumnos, la ubicación de la escuela o el tamaño del establecimiento (véase el apartado de comentarios finales, donde se ofrece información al respecto). Así, sus resultados pueden estar intervenidos por la acción de estas variables exógenas a la escuela y, por tanto, no ser definitivos, sino sólo tentativos, como advierten Himmel *et al.* (1984), al señalar que en su estudio el efecto de las variables dependientes sobre el rendimiento educativo aparece confundido con el del nivel sociocultural de la población estudiada, ya que este factor no fue suficientemente controlado.

Al comparar la metodología de los estudios sobre Eficacia Escolar realizados en Chile con la utilizada en los estudios internacionales, se observa que están en un estadio bastante anterior al de estos últimos. En efecto, mientras las investigaciones de las corrientes principales en el tema están desarrollando técnicas estadísticas multinivel, con el fin de controlar a la vez la influencia de factores intra y extra escuela sobre el rendimiento educativo, aquí aún se encuentran investigaciones de tipo cualitativo de nivel exploratorio o descriptivo, al tiempo que las de tipo cuantitativo no controlan, o lo hacen débilmente, variables externas a la escuela.

No se encuentra en Chile una clara continuación del movimiento estadounidense e inglés. Esto hubiese implicado "saltar" sus primeras etapas de análisis, para adoptar directamente la perspectiva multinivel que caracteriza los modelos analíticos más recientes, como ha ocurrido en otros países en desarrollo (Levin y Lockheed, 1991b).

De tal manera, muchas de las críticas que han recibido los estudios del movimiento sobre Eficacia Escolar no son pertinentes para Chile. Por ejemplo, se ha criticado la inconsistencia de las pruebas de efectividad entre curso y curso y entre año y año, variables que, en nuestros cuatro estudios, no son controladas.

Por otra parte, conviene también reseñar la metodología utilizada por los aquí llamados estudios complementarios, ya que sus resultados enriquecerán la pre-

sentación de los hallazgos sobre eficacia escolar y, por tanto, conviene hacer algunas referencias al respecto.

Es necesario decir que la gran mayoría de estos trabajos no ofrece cuenta detallada de la metodología empleada, ya que sus informes se concentran en los resultados obtenidos. Por esta razón, no siempre es posible determinar todos los elementos del diseño, así como tampoco se puede identificar claramente las estrategias adoptadas en las fases de recolección y análisis.

De todos modos, para los fines de este artículo, se pueden observar en ellos las mismas debilidades que presentan los estudios sobre Eficacia Escolar; esto es, no permiten generalizar sus resultados, no controlan factores extra escuela, no permiten determinar la naturaleza de las asociaciones establecidas, no son comparables entre sí y utilizan definiciones operacionales imprecisas.

Filp *et al.* (1981) trabajan con 25 establecimientos fiscales gratuitos que atienden niños de sectores urbano marginales de una comuna de la Región Metropolitana y de un sector rural colindante. Obtuvieron antecedentes relativos a la calidad de la escuela, los materiales educativos utilizados, antecedentes personales y profesionales de los profesores y la calidad del proceso de aprendizaje en el aula. La información se recolectó mediante una lista de verificación, cuestionario a profesores y observación. Se utilizaron técnicas de análisis cualitativas y cuantitativas.

López *et al.* (1983) utilizan técnicas etnográficas de recolección e interpretación. A lo largo del año académico, acumulan abundantes registros sobre las interacciones que se producen en el aula y sobre el contexto escolar. Complementan esto con entrevistas a diversos actores del proceso educativo. La muestra del estudio estuvo constituida por 8 cursos de primero a cuarto básico de 2 escuelas urbano-populares de Santiago.

Filp, Cardemil y Valdivieso (1984) trabajaron en áreas urbano-marginales de la Región Metropolitana. La muestra estuvo integrada por 42 profesores, pertenecientes a 19 escuelas gratuitas municipales con dos submuestras, correspondientes a la fase Preescolar y a la fase de primer año de Primaria.

Filp y colaboradores (1984) seleccionaron 19 escuelas gratuitas municipales de un área de la Región Metropolitana que atienden prioritariamente a niños del sector socioeconómico bajo. Construyeron un índice de efectividad del maestro a partir de la aplicación a los alumnos de dos pruebas de rendimiento académico en dos momentos del año escolar. El análisis se realiza con distintas pruebas estadísticas.

Filp (1988) empleó una muestra intencionada, estratificada y no proporcional de 571 niños procedentes de 25 cursos de primer año básico de escuelas de

barrios de distintos estratos sociales de Santiago. La información se obtuvo mediante un cuestionario semi-estructurado y una entrevista individual con el padre o la madre del niño, cuyas respuestas se estandarizaron y sometieron a análisis estadísticos.

El estudio de Arancibia y Álvarez (1991) utiliza una muestra extrema de variables de efectividad escolar. Opera con una muestra de 20 profesores, definidos según nivel socioeconómico (considera dos grupos: bajo y alto) y por el rendimiento de su curso (considera dos grupos: bajo y alto). La información se recolectó mediante diversos instrumentos (cuestionario, encuesta, pruebas de conocimiento de Castellano y Matemáticas para profesores, observación de clases, Test de Habilidades Primarias de Thurstone y el de Creatividad de Torrence). El análisis realizado es de tipo correlacional.

Encalada e Hidalgo (1993) sistematizan la información cualitativa y cuantitativa que les proporciona la evaluación que cada año realizan a sus alumnos de una escuela municipalizada de la ciudad de Arica.

La investigación de Cardemil *et al.* (1994) empleó dos instrumentos de recolección: observación naturalista y mini-entrevistas de cotejo. Trabajó con los grupos de enseñanza no-formal, implementada dentro del P-900, para niños con atraso en sus aprendizajes. Éstos estaban distribuidos en 13 unidades educativas.

Filp (1994) recoge, analiza y presenta los resultados de evaluaciones del P-900 desde distintos puntos de vista, orientándose a conclusiones en términos de replicabilidad.

Vaccaro y Fabiane (1994) operan con una muestra de establecimientos definida por el año de ingreso al P-900 y por pertenecer a los extremos de la categorización de escuelas establecida por el Programa. La recolección de información se llevó a cabo mediante cuestionarios a profesores y padres, técnica Delphi a directores y jefes de UTP, observación de aula y escuela y entrevistas semiestructuradas a directores de escuela y supervisores del Ministerio de Educación. Para el análisis utilizaron indicadores preestablecidos.

Herrera *et al.* (1998) trabajan con una muestra aleatoria de 70 establecimientos preescolares de la provincia de Concepción, estratificados por comuna, dependencia y financiamiento. La información se recogió por medio de la Escala ECERS y la Escala de Interacción ARNETT.

Carlson (2000a, 2000b) estudia el problema de la calidad de la educación en niveles micro y macro, a partir de la experiencia de escuelas del Programa P900, por medio de métodos cuantitativos y cualitativos. Define una muestra de seis

escuelas de bajo desempeño crónico, pertenecientes a seis regiones del país, que fueron estudiadas por medio de auditorías de gestión.

#### 4.5. LOS FACTORES DE LA EFICACIA ESCOLAR. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

El conjunto de investigaciones aquí recogidas permite identificar una serie de factores que se asocian al logro de la eficacia escolar. Éstos pueden ser integrados en tres grupos principales: la gestión de la escuela, el rol del director y las características pedagógicas del profesor.

Para presentarlos, se tendrá como eje los hallazgos provenientes de los cuatro estudios centrados en la Eficacia Escolar; en tanto, los trabajos complementarios serán citados para enriquecer o relativizar aquellos. Por otra parte, considerando las observaciones metodológicas realizadas, no se hará mención de cifras estadísticas, sino sólo de la relación entre las variables del caso.

##### 4.5.1. Gestión de la escuela

Las características de la gestión escolar son señaladas como un factor de importancia central en el logro de la eficacia escolar.

De acuerdo con las opiniones de expertos recogidas en el estudio de Espínola y Martínez (2000), las *características organizacionales de la escuela* se encuentran en cuarto lugar de importancia relativa, después de la *familia*, *características instruccionales del profesor*, *niño*, y antes de *características personales del profesor* y *características institucionales de la escuela*.

Por su parte, Vaccaro y Fabiane (1994) concluyen su estudio afirmando que la calidad de la educación está tan directamente relacionada con el funcionamiento de la escuela, que el mejoramiento de la calidad de la educación encuentra como requisito ineludible la revisión del proceso de gestión, de las estructuras organizativas y de las prácticas de directores y maestros.

Es de notar que Himmel y colaboradores (1984) no encuentran asociación entre la gestión de la escuela y el rendimiento de los alumnos, excepto en aquellas variables relacionadas con la evaluación de los docentes.

También es posible distinguir las siguientes dimensiones en el interior de la organización escolar.

- ♦ Sentido de misión. En las escuelas eficaces existe un sentido de misión compartida entre directivos, docentes y alumnos (Concha, 2000), que está expresamente orientada al aprendizaje de los alumnos (Zárate, 1992) y a su adquisición de ciertos conocimientos básicos (Espínola *et al.*, 1994).

Esto permite orientar el trabajo con los alumnos, a partir de opciones, objetivos y estrategias explícitos, que posibilitan el desarrollo de acciones sistemáticas, consistentes y coherentes (Vaccaro y Fabiane, 1994). En el caso de aquellas escuelas que atienden a alumnos provenientes de sectores pobres, la misión incluye el logro de la equidad educativa, es decir, de la compensación de las deficiencias de entrada de los estudiantes (Concha, 1996). Definida en estos términos, la misión de la escuela requiere del trabajo conjunto de la escuela, la familia y la comunidad (Vaccaro y Fabiane, 1994; Concha, 1996). De hecho, Arancibia *et al.* (Cox y Arancibia, 2000) encuentran que uno de los indicadores de la efectividad de una escuela es la creencia de los padres en la responsabilidad compartida, entre la familia y el establecimiento, en el rendimiento de los estudiantes.

- ◆ Existencia de normas. En las escuelas eficaces se plantean normas explícitas, referidas a los diferentes aspectos de la labor educativa, como la selección y calificación de los profesores, la definición de deberes y derechos de los miembros de la escuela y el establecimiento de los incentivos y sanciones (Vaccaro y Fabiane, 1994). El estudio de Himmel *et al.* (1984) permite realizar distinciones internas dentro de esta dimensión: mientras que entre los directores existe una clara asociación entre normas y rendimiento, entre los profesores no es significativa como variable del rendimiento escolar. Por su parte, la consulta a expertos realizada por Espínola y Martínez (2000) ubica la asistencia de los profesores –una de las dimensiones de la organización de la escuela– entre los elementos de mayor importancia en relación con el rendimiento educativo.
- ◆ Estructura organizacional y sistema administrativo. Las escuelas eficaces han desarrollado un conjunto de características organizacionales y administrativas que se asocian con sus logros educativos. Entre ellas se encuentran:
  - *Retroalimentación de la actividad académica*, es decir, definición de actividades de diagnóstico, planificación, evaluación y supervisión de las actividades académicas (Zárate, 1992; Filp, 1994) y de mecanismos de prevención de los problemas de aprendizaje (Encalada e Hidalgo, 1993), a partir de indicadores precisos (Concha, 1996).
  - *Planificación* de las actividades del propio curso por parte de cada profesor (Concha, 1996).
  - *Responsabilidad* por el desarrollo y los resultados del propio curso por parte de cada profesor (Concha, 1996). Anteriormente, López *et al.* (1983) habían señalado la asociación entre el fracaso escolar y

la falta de responsabilidad personal con que los profesores enfrentan su labor educativa. En cambio, Filp *et al.* (1984) no encuentran diferencias a este respecto entre profesores efectivos y no efectivos.

- *Revisión y selección de contenidos curriculares* adecuados y contextualizados a la realidad y necesidades de los alumnos (Concha, 1996).
  - *Identificación de necesidades extra académicas* de los alumnos, como pueden ser el desarrollo de actitudes, valores y talentos (Vaccaro y Fabiane, 1994).
  - *Capitalización de capacidades profesionales de los profesores*, al otorgarles facilidades e incentivos para su perfeccionamiento (Zárate, 1992; Vaccaro y Fabiane, 1994; Concha, 1996) y al reducir al mínimo su trabajo administrativo, asegurando así su tiempo para preparar clases (Espínola *et al.*, 1994).
  - *Estabilidad del profesor*, tanto en el nivel de la escuela (concentra sus actividades en una misma escuela), como en el del curso (se mantiene enseñando a un mismo curso al menos durante un subciclo) (Zárate, 1992; Concha, 1996).
- ◆ **Clima escolar.** En las escuelas efectivas, las relaciones en el interior de la escuela son positivas y están centradas en aspectos técnicos y pedagógicos (Concha, 1996). La comunicación entre el director y los docentes es fluida y expedita. Asimismo, entre profesores y alumnos existen buenas relaciones (Zárate, 1992). Existe colaboración y compromiso mutuos entre ellos y los padres, los alumnos y la comunidad (Zárate, 1992; Cardemil, 1994; Cardemil *et al.*, 1994; Concha, 1996). Según la opinión de expertos, el clima escolar constituye la dimensión de mayor importancia entre las que componen las características organizacionales de la escuela (Espínola y Martínez, 2000).

#### 4.5.2. Rol del director

La mayor parte de las investigaciones aquí citadas coincide en señalar que el director es un factor clave del logro de la eficacia escolar, pues es el principal promotor de los logros escolares (Zárate, 1992). Las investigaciones permiten distinguir un conjunto de dimensiones que integran su rol.

- ◆ **Orientación.** El director de una escuela eficaz se orienta claramente hacia los aspectos académicos de la labor escolar por sobre los administrativos y de relaciones. Su interés principal es conducir la escuela hacia una educación de calidad (Espínola *et al.*, 1994).

- ◆ Liderazgo. Los directores de las escuelas eficaces se caracterizan por su capacidad de promover y mantener iniciativas de mejoramiento del servicio educativo de la escuela y porque éstas encuentren acogida (Concha, 1996). Valoran las innovaciones y el cambio (Espínola *et al.*, 1994). Ejercen un liderazgo flexible (Filp, 1994), promoviendo el trabajo en equipo y la toma de decisiones en consulta con el equipo de profesores en las distintas áreas del quehacer de una escuela (Espínola *et al.*, 1994; Espínola y Martínez, 2000) y concertando metas con los profesores, los alumnos y la comunidad (Vaccaro y Fabiane, 1994). El director eficaz obtiene y puede ejercer su liderazgo porque posee dominio sobre las materias de educación y sobre las propiamente académicas, de forma que puede constituirse en un apoyo de profesores y alumnos en la búsqueda de la excelencia académica (Espínola *et al.*, 1994). El juicio de expertos ratifica esta idea, al incluir la formación del director como una dimensión de las características organizacionales de las escuelas eficaces (Espínola y Martínez, 2000). No obstante, el estudio de Himmel *et al.* (1984) encuentra una baja correlación entre el liderazgo del director y el rendimiento educativo.
- ◆ Expectativas. En el estudio de Himmel *et al.* (1984) las expectativas del director respecto de las posibilidades académicas de los alumnos resultaron ser el factor más relevante del rendimiento escolar, en conjunto con las del profesor y los padres. De acuerdo con Concha (1996), esto es así porque dichas expectativas se expresan en altas exigencias académicas y en estrategias que aseguren aprendizaje a todos los alumnos, así como en el establecimiento de instancias de prevención y reforzamiento de las dificultades de aprendizaje. Complementariamente, Himmel y colaboradores (1984) detectan asociación positiva entre la percepción del director de la disciplina de los alumnos y el rendimiento de éstos.
- ◆ Formación. El director de una escuela eficaz tiene dominio sobre las materias de educación y sobre las propiamente académicas, de forma que puede constituirse en un apoyo de profesores y alumnos en la búsqueda de la excelencia académica (Espínola *et al.*, 1994). El juicio de expertos ratifica esta idea, al incluir la formación del director como una dimensión de las características organizacionales de las escuelas eficaces (Espínola y Martínez, 2000). No obstante, el estudio de Himmel *et al.* (1984) encuentra una baja correlación entre el liderazgo del director y el rendimiento educativo.

#### 4.5.3. Características pedagógicas del profesor

Para Zárate (1992), el profesor es el factor de mayor importancia para alcanzar la eficacia escolar. Según el estudio de Espínola y Martínez (2000), sus caracterís-

ticas instruccionales (distintas de las personales) son, respecto del rendimiento educativo, el segundo factor en importancia de entre seis factores.

También dentro de este factor pueden distinguirse varias dimensiones relevantes.

- ◆ Expectativas. Himmel y colaboradores (1984) encuentran que las expectativas del profesor respecto a las posibilidades académicas de los alumnos son, junto con las del director y los padres, el factor más importante asociado con el rendimiento académico de los alumnos. Este hallazgo es confirmado recientemente por Arancibia y colaboradores (Cox y Arancibia, 2000), quienes detectan que el indicador Expectativas de educación del profesor respecto a los alumnos permite discriminar entre escuelas efectivas y no efectivas. Concha (1996) añade que esto es así porque se traduce en altas exigencias académicas y en acciones concretas que aseguren el aprendizaje de todos, como son las sesiones de reforzamiento para los más desaventajados en tiempos distintos a los de la clase. La investigación de Arancibia y Álvarez (1991) muestra que las expectativas del profesor se reflejan de forma directa en el autoconcepto académico de los alumnos y, de este modo, ejercen impacto sobre el rendimiento de éstos. Los resultados de Filp *et al.* (1984) apuntan en este mismo sentido, al encontrar que los profesores más efectivos poseen más expectativas altas respecto del rendimiento del curso que los menos efectivos.
- ◆ Metodología en las clases. La forma de trabajar en las clases es una dimensión destacada en la mayor parte de los estudios (Espínola y Martínez, 2000). Arancibia y Álvarez (1991) la señalan como el factor que mejor explica el desarrollo del autoconcepto académico de los alumnos, el cual, a su vez, tiene influencia sobre su rendimiento, al implicar el compromiso del alumno con las actividades escolares. Dentro de esta dimensión, es posible distinguir un conjunto de elementos constitutivos.
  - *Estructuración de ambientes de aprendizaje.* Los profesores de las escuelas eficaces organizan las clases diferenciando roles con los alumnos y asumiendo como propia la definición de actividades en la sala (Concha, 1996); muestran, sin necesidad de sentirlo, entusiasmo por su labor (Espínola *et al.*, 1994) y utilizan técnicas que permiten a los alumnos tomar un papel activo en su aprendizaje (Filp *et al.*, 1984). Junto a esto, mantienen una alta proporción de alumnos involucrados en tareas académicas durante las horas de clases (Arancibia y Álvarez, 1991).

- *Relación con los alumnos en la sala.* Los profesores de escuelas efectivas mantienen buenas relaciones con sus alumnos en la sala. Filp (1988) encuentra que la conducta del profesor durante la clase tiene efectos sobre el rendimiento de los alumnos, destacando dos relaciones: mientras más ignora el profesor las preguntas de sus alumnos, tanto menor es el rendimiento de éstos; y mientras más instrucciones sobre el trabajo entrega la profesora, tanto mayor es el rendimiento de los alumnos.
  - *Uso de recursos de enseñanza-aprendizaje.* Los docentes de las escuelas efectivas hacen uso de los *recursos* de aprendizaje disponibles, como textos, láminas, bibliotecas y juegos didácticos (Concha, 1996; Espínola y Martínez, 2000).
  - *Uso del tiempo.* Los profesores de las escuelas efectivas usan en forma eficiente el tiempo de clases: tardan un mínimo en iniciar las actividades instruccionales, desarrollan éstas *sin discontinuidades* y no dedican tiempo a actividades de otro tipo (Arancibia y Álvarez, 1991). Para esto, se anticipan a la indisciplina, evitando que se desencadene (Espínola *et al.*, 1994; Espínola y Martínez, 2000).
  - *Uso de refuerzos positivos.* Los profesores de escuelas efectivas entregan distintos refuerzos positivos a sus alumnos, según sea la necesidad detectada, enfatizando sus fortalezas y no sus debilidades (Espínola *et al.*, 1994). Por una parte, entregan refuerzos individuales por las conductas deseables de los alumnos, en forma contingente, a través de privilegios (Himmel *et al.*, 1984; Arancibia y Álvarez, 1991; Zárate, 1992). Por otra, refuerzan las debilidades académicas de los alumnos más retrasados (Zárate, 1992), a quienes ofrecen atención individual y ejercicios de apoyo durante la clase (Filp *et al.*, 1984) y tiempos especiales y estrategias diferenciales (Concha, 1996). Espínola y Martínez (2000) añaden como dimensión relevante la frecuencia de las tareas. Cabe señalar que Filp (1988) no encuentra relaciones significativas entre el rendimiento de los alumnos y el refuerzo, positivo o negativo, de parte del profesor.
- ◆ Inserción en la vida escolar. Los profesores de las escuelas eficaces participan e influyen en las diversas áreas del quehacer de la escuela. Mantienen una estrecha relación con sus colegas y se mantienen al tanto de sus respectivos trabajos, intercambiando experiencias y discutiendo sobre aspectos pedagógicos (Espínola *et al.*, 1994).

#### 4.6. COMENTARIOS FINALES

Al comparar los hallazgos de la investigación sobre Eficacia Escolar en Chile (tabla 4.1.) con los de la investigación internacional, se observa bastante concordancia con los elementos identificados como factores de la eficacia escolar en las distintas investigaciones sobre el tema.

Tabla 4.1. Resultados de la investigación sobre Eficacia Escolar en Chile

Gestión de la escuela	Sentido de misión	
	Existencia de normas	
	Estructura organizacional y sistema administrativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retroalimentación de las actividades académicas</li> <li>• Planificación de las actividades académicas del curso por parte de cada profesor</li> <li>• Responsabilidad personal por los resultados del curso por parte de cada profesor</li> <li>• Revisión y selección de contenidos curriculares</li> <li>• Identificación de necesidades extra académicas de los alumnos</li> <li>• Capitalización de las capacidades profesionales de los profesores</li> <li>• Estabilidad del profesor</li> </ul>
	Clima escolar	
Rol del director	Orientación	
	Liderazgo	
	Expectativas sobre los alumnos	
	Formación	
Características pedagógicas del profesor	Expectativas sobre los alumnos	
	Metodología en clases	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructuración de ambientes de aprendizaje</li> <li>• Relación con los alumnos en clases</li> <li>• Uso de recursos de enseñanza-aprendizaje</li> <li>• Uso del tiempo</li> <li>• Uso de refuerzos positivos</li> </ul>
	Inserción en la vida escolar	

La relevancia de los tres grandes grupos de factores puestos aquí de relieve es también señalada en todas las revisiones de fuentes secundarias consultadas (Schiefelbein, 1971; Schiefelbein y Farrell, 1975; Schiefelbein y Simmons, 1978; Magendzo *et al.*, 1982; de Moura *et al.*, 1984; Gutiérrez, 1986; Chadwick, 1987; Espínola, 1988; Cardemil *et al.*, 1991; Levin y Lockheed, 1991b; Arancibia, 1992; Schiefelbein, 1994; Himmel, 1995; Casassus y Arancibia, 1997; Arancibia, 2000; Reimers, 2000). Esto subraya la centralidad del rol del director, la gestión escolar y las características pedagógicas del profesor para el logro de "*las metas educacionales propuestas por la sociedad*", tal como se ha entendido aquí el concepto de eficacia escolar.

Empero, la falta de coincidencia entre los estudios chilenos y los internacionales debe ser examinada con precaución, ya que su significado no es, necesaria-

mente, el opuesto al de la proposición anterior; esto es, falta de relevancia. En efecto, puede ocurrir que existan diferencias (o, aun, deficiencias) metodológicas entre las investigaciones y que deriven en la obtención de resultados diversos. Pero, por otra parte, y desde una perspectiva más sustantiva, puede ocurrir que tal falta de coincidencia sea reflejo de las especificidades que la escuela adquiere en cada país, como producto de las particularidades culturales, sociales y políticas del mismo.

Pero más allá de los factores específicos que pueden señalarse como condicionantes de la eficacia escolar, la investigación sobre el tema da cuenta de un aspecto en sí mismo relevante, cual es que la escuela tiene un margen de acción autónoma no despreciable, y más bien considerable, para alcanzar la eficacia –sea cual sea su definición–, independientemente del contexto en el cual esté inserta.

Para el caso de Chile, lo anterior tiene enorme importancia, ya que aquí el rendimiento escolar resulta fuertemente condicionado por factores exógenos a la escuela (no alterables, tal como se les caracterizó). García-Huidobro y Cox (1999) muestran que las deficiencias de calidad, el mayor problema de la educación chilena, afectan más fuertemente a los niños pobres: los que asisten al 10% de escuelas con peores resultados en el SIMCE<sup>8</sup>, todos ellos pobres, obtienen 38 puntos porcentuales menos que aquellos que asisten al 10% de escuelas de mejores resultados, en su gran parte ricos. Por otra parte, los alumnos de localidades de menos de 300 habitantes alcanzan un 54,6% en Matemáticas y un 52,2% en Castellano, mientras que los que asisten a escuelas de ciudades de más de 80.000 habitantes, obtienen 71,1% y 68,6%, respectivamente. Al tiempo, los niños rurales logran en ambas pruebas 13 puntos menos que los urbanos.

Distintas investigaciones han identificado otros factores exógenos a la escuela relacionados con los resultados del SIMCE, entre ellos destacan los siguientes: nivel socioeconómico de las familias<sup>9</sup>, dependencia del estableci-

---

<sup>8</sup> Sistema de Medición de la Calidad de la Educación. Puesto en marcha en 1988, mide el logro de los aprendizajes definidos como mínimos en los programas oficiales de estudio, tomando la cohorte de los 4° y 8° años de Educación Básica en forma anual y alternada. Desde 1993, se aplica también en los 2° años de Educación Media.

<sup>9</sup> Todas las estimaciones realizadas, a partir de diversos indicadores, dan cuenta de una estrecha relación entre el rendimiento escolar de los alumnos y el nivel socioeconómico de sus familias (cfr. Mizala y Romaguera, 2000; Mizala y Romaguera, 1998).

miento<sup>10</sup>, tamaño del establecimiento<sup>11</sup>, tasa profesor-alumno<sup>12</sup> y experiencia de los profesores<sup>13</sup>.

En relación con el rendimiento educativo, más en general, algunos expertos señalan los siguientes factores: salario de los profesores, número de horas de clases al año, duración de la jornada escolar, rango de edad del curso, composición del curso según grados (Espínola y Martínez, 2000).

De manera que la constatación de que existen factores asociados a la eficacia escolar, susceptibles de ser manejados por las escuelas mismas, resta pesimismo a las perspectivas educacionales de la mayoría de los niños chilenos, al revelar que los actores directamente involucrados en su educación pueden contribuir en forma positiva a mejorar su formación, aun en el más desmejorado de los contextos.

En este sentido, las políticas centradas en la escuela, promovidas por la Reforma Educacional Chilena, que buscan que la escuela se constituya en una institución "productora de la educación", tienen un gran potencial, por cuanto fomentan que los saberes, capacidades y competencias de la base del sistema educativo sean desplegados, "*instalando en la cotidianeidad de las escuelas procesos de reflexión de los docentes sobre sus prácticas y sobre la orientación educativa de sus establecimientos*" (García-Huidobro y Cox, 1999).

Sin embargo, dichas reflexiones no pueden hacer olvidar que la investigación sobre Eficacia Escolar en Chile se encuentra en un estado todavía incipiente, más allá de sus debilidades. En efecto, no está claro que sus hallazgos hayan identificado ya el conjunto íntegro de factores que hacen que una escuela sea

<sup>10</sup> Las diversas investigaciones obtienen resultados disímiles. Mientras algunas no encuentran diferencia por dependencia, otras concluyen que los establecimientos particulares subvencionados alcanzan un mejor desempeño que los municipalizados; otras llegan a la conclusión opuesta o las hallan dependiendo del nivel de que se trate. Es preciso decir que existe una correlación significativa entre dependencia del establecimiento y nivel socioeconómico de los alumnos que asisten a él (cfr. Rodríguez, 1988; Aedo y Larrañaga, 1994; Aedo, 1996; Aedo, 1997; Carnoy y Mc Ewan, 1998; Mizala y Romaguera, 1998; Bravo, Contreras y Sanhueza, 1999; Maureira, 1999; Carnoy y Mc Ewan, 2000; Mizala y Romaguera, 2000).

<sup>11</sup> Se ha encontrado que a mayor tamaño del establecimiento, mayor rendimiento de los alumnos. Esta relación no es lineal, lo cual indicaría la existencia de un tamaño de establecimiento óptimo (cfr. Mizala y Romaguera, 1998; Mizala y Romaguera, 2000).

<sup>12</sup> Algunos estudios han determinado que esta relación es negativa, mientras otros no encuentran efecto para esta variable (cfr. Mizala y Romaguera, 1998; Mizala y Romaguera, 2000). Cabe indicar que, en Chile, esta relación no depende del establecimiento, puesto que, según la legislación, las escuelas municipales y particulares subvencionadas pueden asignar hasta 45 alumnos por aula y recibir una subvención (pago mensual por alumno, sobre la base de su asistencia a clases) por cada uno de ellos.

<sup>13</sup> La experiencia de los profesores tiene un efecto positivo sobre el rendimiento de los alumnos (cfr. Mizala y Romaguera, 1998 y Mizala y Romaguera, 2000).

efectiva, así como tampoco determinado las relaciones que se establecen entre dichos factores, ni entre éstos y los no directamente manejables por la escuela. Desde un punto de vista práctico, es fundamental que estos aspectos teóricos sean resueltos antes de implementar, profundizar o corregir acciones con miras a hacer de las escuelas instituciones eficaces.

Lo dicho señala la conveniencia de desarrollar en forma sistemática la investigación sobre Eficacia Escolar en Chile. Esto supone no sólo avanzar en términos de la cantidad de estudios sobre el tema, sino también en términos metodológicos, estableciendo relaciones definidas y precisas entre los distintos factores y niveles que condicionan la eficacia escolar.

## Referencias bibliográficas

Aedo, C. (1996). *Calidad de la educación y elementos de mercado*. Santiago de Chile: ILADES.

Aedo, C. (1997). *Organización industrial de la prestación de servicios sociales*. Serie de documentos de trabajo R-302. Washington, D.C.: BID, Oficina del Economista Jefe.

Aedo, C. y Larrañaga, O. (1994). Sistemas de entrega de los servicios sociales: la experiencia chilena. En C. Aedo y O. Larrañaga (Eds.), *Sistema de entrega de servicios sociales: una agenda para la reforma*. Washington D.C.: BID.

Arancibia, A. (1992). *Efectividad escolar. Un análisis comparado*. Documento de trabajo 174. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.

Arancibia, A. (2000). Factores que afectan el rendimiento escolar de los pobres. En E. Cohen (Ed.), *Educación, eficiencia y equidad*. Santiago de Chile: SUR.

Arancibia, V. y Álvarez, M.I. (1991). *Modelo de variables del profesor y su impacto en rendimiento escolar y autoconcepto académico*. Proyecto Fondecyt N° 1880405. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Arancibia, V. y Álvarez, M.I. (1994). Características de los profesores efectivos en Chile y su impacto en el rendimiento escolar y autoconcepto académico. *Psykhé* 3(2), pp. 131-143.

Arancibia, V., Bralic, S. y Strasser, K. (en prensa). *Diseño, implementación y evaluación de un modelo de desarrollo de efectividad escolar*. Proyecto Fondecyt N° 1980590. Santiago de Chile.

Arancibia, V. y Maltes, S. (1989). Un modelo explicativo del rendimiento escolar. *Revista de Tecnología Educativa*, X(2), pp. 113-143.

Bravo, D., Contreras, D. y Sanhueza, C. (1999). *Rendimiento educacional, desigualdad y brecha de desempeño privado/público: Chile 1982-1997*. Documento de trabajo 163. Santiago de Chile: Departamento de Economía, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Universidad de Chile.

Brookover, W. y Lezotte, L. (1979). *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement*. East Lansing, MI: College of Urban Development, Michigan State University.

Cardemil, C. (1994). *Familia, escuela. Una alianza necesaria y posible*. Santiago de Chile: CIDE.

Cardemil, C. *et al.* (1991). Factores que inciden en el mejoramiento de los aprendizajes en la educación básica. *Cuadernos de Educación*, *XX*(208), pp. 254-265.

Cardemil, C. *et al.* (1994). Los talleres de aprendizaje. Evaluación de lo no-formal en el programa de las 900 escuelas. En M. Gajardo (Ed.), *Cooperación internacional y desarrollo de la educación*. Santiago de Chile: AGCI.

Carlson, B. (2000a). *¿Cómo lograr una educación de calidad: qué nos enseñan las escuelas? ¿Qué podemos aprender de las escuelas del Programa P900 de Chile?* Serie Desarrollo Productivo. Santiago de Chile: CEPAL.

Carlson, B. (2000b). ¿Qué nos enseñan las escuelas sobre la educación de los niños pobres de Chile? *Revista de la CEPAL*, *72*, pp. 165-184.

Carnoy, M. y McEwan, P. (1998). *Los efectos del sistema de subvenciones escolares en el logro estudiantil: un estudio empírico*. Stanford: Stanford University.

Carnoy, M. y McEwan, P. (2000). *Is private education more effective and cost-effective than public? The case of Chile*. Stanford: Stanford University.

Casassus, J. y Arancibia, V. (1997). *Claves para una educación de calidad*. Buenos Aires: Kapelusz.

Coleman, J. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, U.S.: Government Printing Office.

Concha, C. (1996). *Escuelas efectivas en Chile: estudio de 32 escuelas exitosas en logros académicos y de alta vulnerabilidad*. Tesis de Magister en Educación, mención en Administración Educacional. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Cox, J.C. y Arancibia, V. (2000). Estudio sobre validez de discriminación de un conjunto de instrumentos destinados a la evaluación de características de efectividad de establecimientos educacionales. *Psyche*, *9*(2), pp. 155-170.

Cuttance, P. (1987). *Modelling variation in the effectiveness of schooling*. Documento mimeografiado.

Chadwick, C. (1987). *VARIABLES e indicadores de calidad en educación: determinantes de la calidad de la educación*. Santiago de Chile: CIENES-OEA.

Edmonds, R. (1979). Effective school for the urban poor. *Educational Leadership*, *37*, pp. 15-27.

Encalada, P. y Hidalgo, D. (1993). Detección y prevención de alumnos con problemas específicos de aprendizaje que lograron mejorar el rendimiento escolar. *Revista de Educación*, 211, pp. 26-30.

Espínola, V. (1988). *La calidad de la educación desde la perspectiva latinoamericana: análisis de información desde 1980-1987*. Santiago de Chile: CIDE-REDUC.

Espínola, V., Almarza, O. y Cárcamo, M.E. (1994). *Manual para una escuela eficaz. Guía de perfeccionamiento para directores y profesores*. Santiago de Chile: Zig-Zag.

Espínola, V. y Martínez, R. (1996). *Importancia relativa de algunos factores de rendimiento educativo: consulta a expertos*.

Filp, J. (1988). *El primer año de escuela en Chile*. Santiago de Chile: CIDE.

Filp, J. (1994). Todos los niños aprenden. Evaluaciones del P-900. En M. Gajardo (Ed.), *Cooperación internacional y desarrollo de la educación*. Santiago de Chile: AGCI.

Filp, J., Cardemil, C. y Donoso, S. (1981). La escuela: ¿cómplice del fracaso escolar? *Revista de Tecnología Educativa*, 7(4), pp. 340-354.

Filp, J., Cardemil, C. y Valdivieso, P. (1984). *Profesores y profesoras efectivos en Chile*. Santiago de Chile: CIDE.

Filp, J. et al. (1984). *La educación preescolar mirada desde la escuela*. Santiago de Chile: CIDE.

García-Huidobro, J.E. y Cox, C. (1999). La reforma educacional chilena 1990-1998. Visión de conjunto. En J.E. García-Huidobro (Ed.), *La reforma educacional chilena*. Madrid: Editorial Popular.

Gutiérrez, G. (1986). *¿Por qué algunos alumnos aprenden mas que otros?* Santiago de Chile: REDUC.

Herrera, M.O. et al. (1998). Calidad educativa y variables estructurales en centros preescolares: el caso de la provincia de Concepción (Chile). *Boletín de Investigación Educativa de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 13, pp. 62-79.

Himmel, E. (1995). Determinantes de la calidad en la educación media. En *Calidad y equidad de la educación media en Chile: rezagos estructurales y criterios emergentes*. Serie Políticas Sociales 8. Santiago de Chile: CEPAL.

Himmel, E. et al. (1984). *Análisis de la influencia de factores alterables del proceso educativo sobre la efectividad escolar*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Levin, H. y Lockheed, M. (1991a). Creating effective schools. En H. Levin y M. Lockheed (Eds.), *Effective schools in developing countries*. Washington: World Bank.

Levin, H. y Lockheed, M. (Eds.) (1991b). *Effective schools in developing countries*. Washington: World Bank.

López, G., Neumann, E. y Assael, J. (1983). *La cultura escolar irresponsable del fracaso?* Santiago de Chile: PUE.

Magendzo, A, Hevia, R. y Calvo, C. (1982). La eficiencia del docente en América Latina: revisión de las investigaciones realizadas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(3).

Mann, D. (1989). Pedagogy and politics: effective schools and American educational politics. En D. Reynolds y P. Cuttance (Eds.), *New directions in School Effectiveness and School Improvement*. London: RION.

Maureira, F. (1999). Descentralización y calidad de los aprendizajes en escuelas municipales chilenas. *Boletín de Investigación Educativa, Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 14, pp. 261-287.

Mizala, A. y Romaguera, P. (1998). *Desempeño escolar y elección de colegios: la experiencia chilena*. Documentos de trabajo, Serie Economía 36. Santiago de Chile: Centro de Economía Aplicada, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile.

Mizala, A. y Romaguera, P. (2000). *Determinación de factores explicativos de los resultados escolares en educación media en Chile*. Documentos de trabajo, Serie Economía 85. Santiago de Chile: Centro de Economía Aplicada, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile.

Moura, C. de et al. (1984). *Determinantes de la educación en América Latina: acceso, desempeño y equidad*. Río de Janeiro: ECIEL.

Reimers, F. (2000). Perspectives in the study of educational opportunity. En F. Reimers (Ed.), *Unequal schools, unequal chances*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Reynolds, D. (1989). School Effectiveness and School Improvement. A review of the British Literature. En D. Reynolds y B. Creemers (Eds.), *School Effectiveness and Improvement*. London: RION.

Rodríguez, J. (1988). School achievement and decentralization policy: the Chilean case. *Revista de Análisis Económico*, 3, pp. 75-88.

Rugh, B. (1991). *Teaching practices to increase student achievement: evidence from Pakistan*. Research Report Series n° 8. Harvard University, Project BRIDGES.

Rutter, M. *et al.* (1979). *Fifteen thousand hours. Secondary School and their effect on children*. London: Open Books.

Schiefelbein, E. (1971). *Relaciones entre los factores y los resultados del proceso educativo*. Santiago de Chile: UC.

Schiefelbein, E. (1994). Estrategias para elevar la calidad de la educación. *La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, 117, pp. 1-18.

Schiefelbein, E. y Farrell, J. (1975). Factores asociados con el rendimiento educacional en Chile: reseña de la investigación para los países en desarrollo. En E. Schiefelbein y N. McGinn, *El sistema escolar y el problema de ingreso a la universidad*. Santiago de Chile: CPU.

Schiefelbein, E. y Simmons, J. (1978). *Los determinantes del rendimiento escolar: examen de la investigación en los países en desarrollo*. Ottawa: CIID.

Slavin, R. (1996). *Salas de clases efectivas, escuelas efectivas: plataforma de investigación para una reforma educativa en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL.

Vaccaro, L. (1994). Escuelas efectivas y maestros creativos: ¿apuesta realista?. *Pensamiento Educativo*, 14, pp. 107-122.

Vaccaro, L. y Fabiane, F. (1994). *Gestión escolar y estrategias de mejoramiento de la calidad de la educación en las escuelas de nivel socio-económico bajo: el caso del Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Pobres*. Proyecto Fondecyt N° 1930323.

Vulliamy, G. (1989). School process and school effectiveness: a first/third world comparison. En D. Reynold y B. Creemers (Eds.), *School effectiveness and improvement*. London: RION.

Zárate, G. (1992). *Experiencias educacionales exitosas. Un análisis a base de testimonios*. Documento de trabajo 175. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.

## II.5. Estado del arte sobre Eficacia Escolar en Colombia

Elsa Castañeda Bernal  
Mónica Lozano<sup>1</sup>

### 5.1. ALGUNAS PRECISIONES NECESARIAS

Desde sus orígenes, el movimiento de investigación sobre Eficacia Escolar ha estado vinculado al concepto de calidad de la educación. Algunos autores hacen explícita esta relación (Muñoz-Repiso *et al.*, 2000) cuando afirman que la investigación sobre eficacia escolar ha estudiado la calidad y la equidad del funcionamiento de las escuelas para determinar por qué algunas escuelas son más eficaces que otras en la consecución de los resultados positivos, asumiendo que "*una escuela es eficaz si promueve el progreso de todos los alumnos más allá de lo que sería esperado considerando su rendimiento inicial y su historial, si asegura que cada alumno alcanza el mayor nivel posible y si mejora todos los aspectos del rendimiento y el desarrollo de los alumnos*" (Stoll y Fink, 1999).

En tal sentido, para establecer el estado del conocimiento sobre la investigación en eficacia escolar, se hace necesario trazar las fronteras y precisar las relaciones, los puntos de encuentro y las tensiones entre lo que podría ser entendido como calidad de la educación y como eficacia escolar.

Aunque, si bien es cierto que no hay un concepto unívoco de calidad de la educación, en cuanto es un concepto dinámico que varía de acuerdo con circunstancias históricas y sociales, y que éstas tienen que ver con una serie de elementos culturales y teóricos relacionados, a su vez, con quienes plantean la definición (Ministerio de Educación Nacional, 1995), también es cierto que por lo menos hay algunos acuerdos. Al respecto, Piñeros y Rodríguez Pinzón (1998: 2) refieren dos intentos de operacionalizar la definición de calidad. El primero, propuesto por Eugenio Rodríguez (1994), hace referencia a cuatro "categorías interpretativas" como factores de calidad de la educación: la calidad de la cobertura, la calidad de la gestión pedagógica, la calidad de los resultados y la calidad de la gestión administrativa. El segundo, propuesto por Lilia Toranzos (1996),

---

<sup>1</sup> Investigadoras de la Fundación Restrepo Barco. Colombia.

propone tres dimensiones o enfoques que clasifica como “complementarios entre sí”: eficacia, entendida como la educación que logra que los alumnos aprendan lo que se supone deben aprender, relevancia individual y social de lo que se aprende en el sistema y calidad de los procesos y medios que el sistema brinda a los alumnos para el desarrollo de su experiencia educativa.

A simple vista, pareciera ser que el concepto de calidad de la educación es mucho más amplio que el concepto de eficacia escolar y que la eficacia es tan sólo uno de los caminos posibles para comprender o explicar la calidad de la educación. Sin embargo, la eficacia escolar se define en términos de dos dimensiones: calidad y equidad. La calidad, entendida como la capacidad de la escuela para introducir un valor agregado a los insumos y la equidad, referida al poder compensatorio de la escuela sobre las diferencias relacionadas con la clase social, género, diferencias étnicas y conocimientos previos de los alumnos (Camargo, 1999: 9).

Para abordar la calidad y la equidad del funcionamiento de las escuelas, la eficacia escolar se interesa principalmente por la relación entre los resultados educativos, básicamente el rendimiento de los alumnos, y las variables intraescolares y contextuales que contribuyen a estos logros. Esta relación, por lo general, es establecida en base a análisis cuantitativos que incluyen los procesos que ocurren dentro de la escuela, siempre y cuando dichos procesos sean susceptibles de ser medidos.

Desde esta perspectiva, el modelo investigativo de eficacia escolar aporta un valioso conocimiento sobre qué cambiar en las escuelas para educar mejor, pero deja de lado otros factores de calidad de la educación como son los procesos por los cuales se llega al cambio y al logro de los resultados educativos.

Como reacción, pero también como complemento, aparece el enfoque de desarrollo escolar<sup>2</sup> o movimiento de Mejora de la Escuela –denominado así en la tradición anglosajona–, que propone un desplazamiento del estudio del cambio escolar como fenómeno hacia la comprensión de los procesos que desarrollan las escuelas que ponen en marcha estrategias de cambio para optimizar su calidad. Dicho enfoque concibe el proceso de cambio y mejora de la escuela de manera no lineal, constituido por diferentes fases que interactúan entre sí. En consecuencia, el tipo de conocimiento que genera es un conocimiento práctico,

<sup>2</sup>El desarrollo escolar debe entenderse como “un esfuerzo sistemático y sostenido, dirigido al cambio en las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas relacionadas con éste, en una o más escuelas, con el fin último de alcanzar las metas educativas más efectivamente”. Bollen, R. (1996). School effectiveness and school improvement. The intellectual and policy context. En D. Reynolds *et al.*, *Making good schools. Linking School Effectiveness and School Improvement* (pp. 66-67). London: Routledge. Citado por Camargo (1999).

menos sujeto al rigor de los estándares estadísticos y más orientado hacia las metodologías de corte cualitativo.

En el enfoque de desarrollo escolar o movimiento de Mejora de la Escuela, se concibe la escuela como una organización que aprende. Al respecto se afirma que *“el cambio sólo es posible si la escuela como organización, desarrolla su capacidad para aprender. Esto significa que no sólo aprenden los profesores, los directivos y los estudiantes sino que la escuela misma es capaz de superar su propio desempeño”* (Camargo, 1999: 8). Así mismo se considera que *“los factores que influyen en la marcha de la escuela y determinan también la posibilidad de cambio son las capacidades de los líderes escolares, la comunicación y toma de decisiones y la planificación y evaluación del proceso”* (Muñoz-Repiso *et al.*, 2000: 27).

No obstante, las diferencias tan marcadas entre las intencionalidades y las estrategias metodológicas utilizadas por los modelos de eficacia escolar y el enfoque de desarrollo escolar, según Muñoz-Repiso *et al.* (2000: 29):

*“Desde principios de los años 90, varios investigadores pertenecientes a los movimientos de Eficacia y Mejora han comenzado a manifestar la conveniencia de la unión de ambos enfoques.”*

Reynolds, Hopkins y Stoll (1993), por ejemplo, señalaron que las personas que trabajan en eficacia y las que lo hacen sobre mejora se necesitan mutuamente. Los investigadores de eficacia escolar pueden aportar a los agentes de mejora escolar conocimientos sobre los factores de centro y de aula que necesitan ser cambiados para optimizar la calidad de la educación, mientras que las estrategias de mejora de la escuela aportan pruebas para la validación de muchas de las teorías propuestas por los investigadores de eficacia escolar, además de señalar cómo llevar a cabo los cambios necesarios para incrementar la eficacia.

En consecuencia, el presente Estado del Arte se mueve entre lo propuesto por los movimientos de Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela, cuya fusión, en la literatura internacional, se ha denominado Mejora de la Eficacia Escolar.

## 5.2. PRESENTACIÓN DEL CASO COLOMBIANO

Al igual que en otros países de América Latina, en Colombia, la década de los noventa ha estado marcada por profundas reformas en el sistema educativo<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> En decenios anteriores los principales referentes de la política educativa eran algunos indicadores de gestión y eficiencia. Documentos del DNP (cfr., 1981) sobre educación en esa época se refieren a cobertura, escolarización, número de docentes y eficiencia interna (entendida ésta como: retención, escolaridad, tiempo promedio de duración de los estudios, alumnos por profesor y costos). Las cifras de unos y otros factores mostraban cierta independencia entre sí (dicho en jerga estadística: no se «cruzaban»), tal vez en el entendido de que cada uno tenía su propia justificación (Bustamante y Díaz, 2000: 8).

Estas reformas se han dirigido fundamentalmente a dos objetivos básicos: el aumento de la cobertura y el mejoramiento de la calidad de la educación, entendida esta última como *"el grado de cercanía entre el ideal humano de una sociedad dada y su expresión educativa: el grado de aproximación entre lo establecido en los fines del sistema educativo nacional –tanto en lo académico como en lo no académico de la educación"* (Ministerio de Educación Nacional, 1993).

En el país, la política educativa se ha dirigido a la creación de mecanismos que aseguren el ingreso y la permanencia dentro del sistema de los niños y los jóvenes<sup>4</sup> y a la búsqueda de alternativas tanto pedagógicas como administrativas que permitan una mayor eficiencia en el servicio educativo<sup>5</sup>.

En el desarrollo de estas reformas, han jugado un papel muy importante los resultados de las evaluaciones e investigaciones sobre el logro cognitivo y sobre eficacia escolar<sup>6</sup> que se han realizado en el país y que tienen algunos de sus antecedentes en la década de los 80. Sin embargo, no es sino en la década de los noventa, con la creación del Sistema Nacional de la Evaluación de la Calidad de la Educación –SABER–, cuando se asume de una manera directa por parte del Estado la responsabilidad de desarrollar procesos de evaluación que vayan más allá de identificar los resultados académicos y empiecen a indagar sobre los factores que contribuyen a estos resultados como una fuente fundamental para el diseño de sus políticas educativas.

La realización de estos estudios cobra una gran importancia en los últimos años cuando, a partir de sus resultados, se pone en evidencia la importancia de los factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes: se ha determinado que el efecto de las variables escolares en el rendimiento en Colombia es cercano al 30% (Misión Social –DNP–, 1997; Piñeros y Rodríguez Pinzón, 1998).

En este documento se realizará una revisión de la investigación en Colombia sobre eficacia escolar, partiendo del contexto en el que se realizan estas investigaciones, analizando los puntos de partida, la metodología utilizada y situando estos aspectos en el contexto internacional.

---

<sup>4</sup> La promoción automática.

<sup>5</sup> En 1994 se promulga la Ley General de la Educación, en la que uno de los componentes fundamentales es la asignación de autonomía a los centros educativos en lo referente a la organización curricular. Actualmente el Ministerio de Educación adelanta un programa dirigido a permitir que esta autonomía se extienda también a lo administrativo.

<sup>6</sup> Estos movimientos han estado influenciados por propuestas internacionales, donde los resultados del proceso educativo se relacionan cada vez más con los sistemas de evaluación de la calidad, específicamente con los llamados "factores asociados" (Bustamante y Díaz, 2000: 7).

Tabla 1. Investigaciones sobre Eficacia Escolar realizadas en Colombia

Año	Autor	Título	Tipo
1992	Loera, A. y McGinn, N.	La repitencia de grado en la escuela primaria colombiana: resultados de una exploración sobre los factores asociados a la repitencia y políticas de promoción	Financiada por el Instituto para el Desarrollo Internacional de la Universidad de Harvard/MEN
1992	Rojas, M. <i>et al.</i>	Resultados de una exploración sobre los factores asociados a la repitencia y las políticas de promoción	Financiada por Harvard Institute for International Development Education Group/CIUP/MEN
1993	Ministerio de Educación Nacional	Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación. Primeros resultados: Matemáticas y Lenguaje en la Básica Primaria	Financiada por el MEN
1997	Cano, F.	Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes. Grados 3°-5° (1993-1994)	Financiada por el MEN
1997	Misión Social-Departamento Nacional de Planeación -DNP-	La calidad de la educación y el logro de los planteles educativos	Financiada por el DNP
1998	Piñeros, L.J. y Rodríguez Pinzón, A.	Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes: un estudio en Colombia	Financiada por el Banco Mundial
2000	Camargo, M. <i>et al.</i>	Estudio de casos sobre gestión escolar	Corpoeducación
2000	Sarmiento, A. <i>et al.</i>	Evaluación de la calidad de la educación primaria y secundaria en Santafé de Bogotá. Factores asociados al logro académico	Financiada por la Secretaría de Educación del Distrito -SED- y el Departamento Nacional de Planeación -DNP-
2000	Bustamante, G. y Díaz, G.	Análisis de algunos factores asociables al desempeño en las áreas de lenguaje: el Distrito Capital frente al resultado nacional	Financiada por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP- y la Sociedad Colombiana de Pedagogía -SOCOLPE-

Partiremos diciendo que, hasta la fecha, se han realizado en Colombia nueve investigaciones de importancia sobre el tema de la eficacia y el mejoramiento escolar. Dos de ellas con un sentido crítico, pero a la vez propositivo, cuestionan, desde la propia lógica estadística, los límites y posibilidades de los estudios sobre educación que se apoyan en investigaciones estadísticas<sup>7</sup> propuestas por los movimientos sobre Eficacia Escolar desde su perspectiva más cuantitativa.

### 5.3. CONTEXTO

Si bien los estudios sobre Eficacia Escolar en Colombia tienen una historia reciente (los primeros estudios no aparecen hasta la década de los 90), es importante resaltar la importancia de otro tipo de investigaciones que, si bien no arrojan información sobre los factores asociados a los logros de los estudiantes, dan cuenta de los resultados obtenidos por el sistema educativo colombiano.

El antecedente más inmediato de estos estudios viene dado por la organización estatal de un sistema nacional de pruebas dirigido a evaluar los logros cognitivos de los estudiantes que terminaban el ciclo de la Educación Media y que se ha conocido con el nombre de los Exámenes de Estado.

El origen de los Exámenes de Estado se remonta a 1964, cuando se creó el Servicio de Admisión Universitaria y Orientación Profesional con el objetivo de brindar un servicio a las universidades en el proceso de selección de sus estudiantes (Pardo, 1998). En 1966, el Servicio de Admisión se transforma en Servicio Nacional de Pruebas y, en 1968, éste se adscribe al Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior –ICFES– adscrito, a su vez, al Ministerio de Educación Nacional –MEN–. En una primera instancia el servicio era voluntario para las universidades, pero a partir de 1980 el gobierno establece la obligatoriedad de los exámenes para todos los bachilleres colombianos (Piñeros y Rodríguez Pinzón, 1998).

A partir de la obligatoriedad de los exámenes en 1980, las Pruebas de Estado se convirtieron, en la práctica, en el termómetro de la calidad de la educación de las instituciones educativas. El hecho de poder realizar evaluaciones masivas a todos los estudiantes que egresaban del nivel medio de educación en Colombia se convirtió en la posibilidad de ponderar los resultados y clasificar las instituciones educativas a partir de los resultados que obtenían sus jóvenes bachilleres. Si bien desde sus inicios el Servicio Nacional de Pruebas fue pensado como un

---

<sup>7</sup> Cabe anotar que existen algunas tesis de grado sobre el tema pero que hemos decidido no incluirlas por considerarlas investigaciones muy puntuales y que no han tenido repercusión sobre el diseño de las políticas educativas.

sistema de selección que fuera parte de un sistema más amplio de evaluación de la calidad de la educación, durante muchos años las pruebas se utilizaron solamente con criterios selectivos y es sólo a partir de 1990 cuando empiezan a ser utilizadas como una estrategia para mejorar la calidad de la enseñanza<sup>8</sup> (Restrepo, 1998).

Sin embargo, desde 1984 se inició la realización de estudios que utilizaban la estructura del Servicio Nacional de Pruebas para poder obtener información sobre las posibles relaciones entre los resultados obtenidos por los jóvenes y otro tipo de factores de carácter familiar, personal y escolar de los egresados de la Educación Media. Una investigación del Instituto SER de Investigaciones (Amezquita, 1983), titulada *Características del Bachiller Colombiano y su relación con los resultados de los exámenes de estado y su ingreso a las instituciones de educación superior*, se dirige a determinar las características que hacen posible que los jóvenes que terminan su bachillerato puedan acceder a la Educación Superior. Otro estudio en esta misma línea es realizado en 1988 por el ICFES y CENCO.

Pero es sólo a finales de la década de los 90, cuando se utiliza la estructura del Sistema Nacional de Pruebas para obtener datos sobre factores asociados, dentro del modelo de eficacia escolar (Piñeros y Rodríguez Pinzón, 1998).

En 1991 el Servicio Nacional de Pruebas se integra en el naciente Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación y el Estado y otras instituciones de carácter mixto y privado utilizan la experiencia del Servicio Nacional de Pruebas para la realización de estudios que vayan más allá de dar cuenta de los resultados académicos de los jóvenes bachilleres.

Por otra parte, en 1985, el Ministerio de Educación Nacional realiza una investigación sobre el Bachillerato denominada *Una evaluación de la educación media diversificada* (Pasacharopoulos, Vélez y Zabala, 1985), en donde se realiza una evaluación del rendimiento externo del Bachillerato colombiano, analizando en qué medida los Institutos Nacionales de Educación Media (INEM)<sup>9</sup> han tenido un efecto diferencial en los resultados académicos y en los logros ocupacionales y educativos de sus alumnos, en relación con las escuelas convencionales.

<sup>8</sup> A pesar de su importancia, las pruebas fueron, y siguen siendo, sumamente criticadas: se les ha acusado de generar en las instituciones educativas el convencimiento de que el fin último del proceso educativo es la presentación de las pruebas, además de su carácter academicista y discriminante en términos tanto socioeconómicos como culturales (Gómez, 1996). Desde 1999 las pruebas del estado han sido sometidas a procesos complejos de reestructuración que buscan combatir estas últimas críticas: se ha pasado de una evaluación de rendimiento académico al diseño de evaluaciones de competencias cognitivas, además se ha intentado minimizar dentro de la prueba el efecto de discriminación sociocultural.

<sup>9</sup> Institutos educativos de educación técnica.

Sin embargo, las primeras investigaciones sobre calidad de la educación en Colombia tienen su antecedente en las evaluaciones realizadas en 1980 con el objeto de medir la calidad de la enseñanza de la Educación Primaria y comprender el significado de la Escuela Nueva. El instituto SER, con el apoyo del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo de Canadá, diseñó una evaluación pionera de logro para estudiantes de grados 3° y 5° en Lenguaje y en Matemáticas (Rodríguez, 1982). Dicha investigación fue el primer paso en el establecimiento de un sistema nacional de evaluación. Es de notar que el investigador había sido el mismo fundador del Servicio Pruebas y que en ese momento era consultor de una institución privada.

La investigación, realizada por muestra, diseñó la metodología que desde entonces se ha seguido para el análisis del logro. Con claridad, el autor distinguió entonces la diferencia entre pruebas de norma, como las realizadas para la promoción a la Educación Superior, y pruebas según criterio, como las contenidas en la investigación sobre logro en Lenguaje y Matemáticas (Rodríguez, 1982: 35-38).

Otros de los proyectos dirigidos a evaluar la calidad de la educación en Colombia lo ha constituido la participación del país en evaluaciones internacionales: el Tercer Estudio sobre Matemáticas y Ciencias (TIMSS) y el LLECE (Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación).

El TIMSS se llevó a cabo entre 1994 y 1995 y tenía como objetivo evaluar, con relación a los estándares internacionales, el logro en Matemáticas y Ciencias de los alumnos de los grados 7° y 8° de Educación Básica. El estudio arrojó como conclusión la existencia de una gran diferencia entre el currículo propuesto, el currículo desarrollado en el aula y el currículo logrado por los estudiantes colombianos:

- ◆ El currículo propuesto para Colombia está a la par de los currículos de los países desarrollados.
- ◆ El rendimiento de los estudiantes colombianos está muy por debajo del promedio internacional.
- ◆ El puntaje alcanzado por los estudiantes en Matemáticas es menor al que obtienen en Ciencias.
- ◆ A nivel interno, los estudiantes de mayor rendimiento están localizados en la región nororiental y en el sector privado (Piñeros y Rodríguez Pinzón, 1998).

El TIMSS además de la evaluación del logro cognitivo aportó un análisis de los factores asociados al rendimiento académico. Se midieron variables relaciona-

das con el contexto del alumno y del profesor. Se encontró una relación directa y positiva entre los resultados de los estudiantes y el nivel educativo de los padres, el número de libros en la casa y el acceso a materiales educativos (computador, diccionario y mesa de trabajo) (Ávila, 1999).

Por su parte, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad (LLECE) entregó, en 1998, los resultados del Primer Estudio Comparativo de la Situación Educativa de Latinoamérica, en el que participaron 13 países. En el estudio se evaluaron las áreas de Matemáticas y Lenguaje para los grados tercero y cuarto. Entre los resultados más sobresalientes se destaca que las escuelas de los sectores rurales obtienen menores resultados en todos los países con excepción de Colombia, donde se ubican por encima de las urbanas en Lenguaje y son mejores que las demás en Matemáticas. Se puede decir también que Colombia presenta resultados equivalentes con los resultados arrojados por las evaluaciones de SABER, esto es, que se tienen ciertos problemas en la calidad de la educación vista a través de las competencias relacionadas con las dos áreas de evaluación (Pardo, 1999).

Para finalizar es necesario situar otro tipo de investigaciones que, si bien no podemos ubicar como antecedentes de las investigaciones sobre eficacia escolar, son importantes en la medida en que parten de la misma pregunta inicial: ¿qué es una educación de calidad? Tanto la concepción del problema como su abordaje metodológico son completamente distintos, porque intentan abordar el problema de la calidad de la educación desde una perspectiva histórica, cultural y cualitativa. La unidad de estudio de estas investigaciones ha sido, de una parte, las prácticas pedagógicas y, de otra, la cultura escolar. Su interés investigativo se enfoca hacia la búsqueda de los significados y sentidos que los diversos actores escolares le otorgan a la escuela.

#### 5.4. DESCRIPCIÓN DE LOS ESTUDIOS DE EFICACIA ESCOLAR REALIZADOS EN COLOMBIA

En Colombia, sólo en la década de los 90, teniendo como contexto la medición de la calidad de la educación y los estudios sobre factores asociados al rendimiento académico de los alumnos, se llevan a cabo algunas de las investigaciones que intentan aproximarse a los modelos de eficacia y mejora escolar.

En consecuencia, los estudios realizados en Colombia fluctúan entre aquellos que obedecen a la medición de la calidad de la educación y los factores asociados al rendimiento académico de los alumnos y aquellos que responden, en términos estrictos, a los modelos de eficacia y mejora escolar.

Con relación a los estudios que obedecen a la medición de la calidad de la educación y los factores asociados al rendimiento académico de los alumnos,

pueden mencionarse los elaborados dentro del contexto de las evaluaciones realizadas a partir de 1991 por el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación –SABER–.

SABER se basa en: la medición del logro académico como aproximación al concepto de calidad de la educación y evalúa las áreas de Matemáticas y Lenguaje en los grados 3º, 5º, 7º y 9º de Educación Básica.

Desde sus inicios SABER incluyó la medición de los factores asociados a los resultados académicos de los estudiantes discriminados en:

- ♦ El contexto escolar en su dimensión más general (el directivo y la institución escolar).
- ♦ Las condiciones específicas del aula de clase y del maestro (el docente y su práctica pedagógica).
- ♦ Los factores individuales y familiares de cada estudiante (del estudiante y la familia: edad, sexo y experiencia escolar).

En 1993 el Ministerio de Educación Nacional publicó: *SABER. Sistema Nacional de Evaluación de la calidad de la educación. Primeros resultados: Matemáticas y Lenguaje en la básica primaria* (Ministerio de Educación Nacional, 1993), en donde también se recogen los resultados de la primera aplicación de SABER en 1991. Además de presentar los resultados de logro cognitivo de los estudiantes de 3º y 5º en las áreas de Matemáticas y Lenguaje, se incluyen también los resultados de la evaluación sobre factores asociados al logro de los estudiantes.

En esta primera aplicación, se incluyeron 77 variables que se consideró podrían estar asociadas al logro escolar. Las variables estaban agrupadas en las siguientes categorías: características del estudiante, del hogar, del docente, del directivo y del plantel.

Posteriormente, en 1997, se editan los resultados sobre factores asociados para las pruebas SABER aplicadas durante 1993 y 1995 (Cano, 1997). Aunque en este momento se han aplicado las pruebas a los alumnos de 3º, 5º, 7º y 9º, los resultados de factores asociados sólo se arrojan para los grados 3º y 5º. Existe una diferencia fundamental con relación al anterior informe y es que, mientras que en el documento publicado en el 93 los factores asociados son sólo una parte de éste, para este año se edita un libro que recoge los resultados más completos sobre el tema. Esto evidencia la importancia cada vez mayor que adquieren los estudios sobre eficacia escolar en el país.

Cinco años antes, en paralelo a la primera aplicación de SABER, Loera y McGinn (1992) llevan a cabo el estudio exploratorio *La repitencia de grado en la Escuela*

*Primaria colombiana.* Dicho estudio evaluó las causas de la repitencia escolar de los grados primero y tercero de Primaria e indagó acerca del impacto de la Política de Promoción Automática en las prácticas pedagógicas y en los índices de repitencia escolar en el sistema de la educación pública primaria en Colombia. Los datos arrojados por el estudio fueron sometidos a análisis cuantitativos y cualitativos. El análisis cuantitativo logró identificar algunos predictores de repitencia relativos a los maestros, el director, la familia y a factores individuales del estudiante. Por su parte, en la lectura de datos cualitativos, Rojas *et al.* (1992) identificaron que la institución escolar presenta limitaciones en su tarea central: introducir a los niños en la cultura escrita, en el razonamiento matemático y en los valores democráticos.

En 1997, la Misión Social y el DNP, publican el documento *La calidad de la educación y el logro de los planteles educativos*, en el cual se analiza el impacto de los establecimientos escolares en los resultados de los logros educativos, tomando como base las encuestas y los resultados de SABER sobre los factores asociados a los logros de los alumnos de Educación Primaria en las áreas de Matemáticas y Lenguaje. Este estudio ha sido de gran importancia porque invita a la reflexión sobre los resultados de SABER y sobre los aspectos metodológicos utilizados hasta el momento.

En la línea de evaluación de la calidad y los factores asociados al logro educativo, desde 1998, la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá viene realizando una evaluación censal de las competencias básicas de los estudiantes de 3º, 5º, 7º y 9º del Distrito en las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias. Paralelamente a las pruebas de competencias, a los estudiantes se les han aplicado cuestionarios para determinar los factores específicamente asociados a la institución educativa en aspectos referentes a la organización y la gestión escolar. Estos estudios han sido realizados precisamente para ayudar a la construcción de las políticas educativas de tipo organizativo del Distrito y, en esa medida, no se han detenido a considerar aspectos tales como los métodos de enseñanza-aprendizaje y las relaciones maestro-alumno.

Al respecto, Sarmiento *et al.* (2000) realizan el estudio denominado *Evaluación de la calidad de la Educación Primaria y Secundaria en Santafé de Bogotá*, tendiente a identificar los factores asociados al logro académico de los alumnos de Primaria y Secundaria de los establecimientos educativos en Bogotá, a partir de los resultados obtenidos en las evaluaciones de calidad de educación del Distrito realizadas por la Secretaría de Educación a finales de 1998 (3º y 5º de Primaria, calendario A) y a finales de 1999 (7º y 9º de Básica Secundaria, calendario A). Los análisis de este estudio se centran sobre los factores institucionales relacionados con la organización y la gestión escolar.

Como alternativa, Bustamente y Díaz (2000), en el estudio *Análisis de algunos factores asociables al desempeño en el área de lenguaje: el Distrito Capital frente al resultado nacional*, realizan una objeción argumentada a las actuales políticas educativas y su relación con la evaluación masiva (o lo que ha dado en llamarse evaluación de la calidad).

De otra parte, con relación a los estudios que responden en términos estrictos a los modelos de eficacia y mejora escolar, pueden mencionarse los realizados por Piñeros y Rodríguez Pinzón (1998) y, por Camargo *et al.* (2000), respectivamente.

La investigación que más se acerca al modelo de eficacia escolar, tanto por su enfoque como por su metodología, es la desarrollada por Piñeros y Rodríguez Pinzón (1998), quienes, a partir del modelo multinivel de Scheerens y Creemers (1989) y los factores de efectividad escolar propuestos por Heneveld y Craig (1995)<sup>10</sup>, intentan medir el impacto que algunas características de los alumnos y los establecimientos tienen sobre los niveles de rendimiento alcanzados por los estudiantes que terminaron el ciclo de Educación Media en diciembre de 1997 y que presentaron los llamados exámenes de estado aplicados por el Servicio Nacional de Pruebas en agosto de 1997.

Así mismo, la investigación que mejor responde a la línea de Mejora de la Eficacia Escolar es la realizada por Camargo *et al.* (2000) denominada *Estudio de casos sobre la gestión escolar*. Dicho estudio indaga en las diversas dimensiones de gestión comprometidas con el éxito escolar en un contexto de diversidad institucional. Desde esta perspectiva, se plantea como objetivo realizar aportaciones a la reflexión y a la toma de decisiones de política sobre mejoramiento escolar.

Este estudio se prolonga con las reflexiones contenidas en el texto *Propuestas para el fortalecimiento de las instituciones educativas en Colombia* (Peña, 2000) que ha alimentado el diseño de programas de descentralización administrativa y financiera de las instituciones educativas, desarrollados en la actualidad por el Ministerio de Educación Nacional.

---

<sup>10</sup> Según este modelo, la interacción entre cuatro grupos de factores (insumos, clima escolar, características de los alumnos, condiciones mejoradoras) condicionan los resultados de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los estudiantes se constituyen en los sujetos del proceso educativo y los resultados están definidos en términos de los logros alcanzados. Los profesores actúan como factores que inciden tanto en el clima escolar como en la generación de condiciones que potencian las posibilidades de aprendizaje. El aula de clase constituye el escenario en donde interactúan profesores y alumnos, haciendo uso de diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje.

## 5.5. METODOLOGÍA DE LOS TRABAJOS

Metodológicamente los estudios reseñados siguen cuatro tendencias generales:

- ♦ Los que utilizan la estadística como herramienta para buscar explicaciones de carácter probabilístico: Ministerio de Educación Nacional (1993), Cano (1997), Piñeros y Rodríguez Pinzón (1998) y Sarmiento *et al.* (2000).

Específicamente, el Ministerio de Educación Nacional (1993) aplica el modelo de regresión lineal múltiple. Por su parte, la particularidad metodológica del estudio de Cano (1997) radica en la utilización de un modelo explicativo de tipo correlacional, mientras que Piñeros y Rodríguez Pinzón (1998) utilizan la técnica de análisis multinivel, la cual permite descomponer la varianza de la variable dependiente según los niveles en que ésta se encuentre agrupada. Éste es el primer estudio que se realiza en el país utilizando esta alternativa metodológica. De otra parte, el estudio de Sarmiento *et al.* (2000) optó por la técnica estadística de modelos jerárquicos.

- ♦ Los que combinan métodos: Loera y McGinn (1992), Rojas *et al.* (1992) y Misión Social–DNP (1997).

La particularidad metodológica de los estudios de Loera y McGinn (1992) y de Rojas *et al.* (1992) es que combinan la perspectiva cuantitativa con la cualitativa para la exploración de los factores asociados a la repitencia y las políticas de promoción automática. Al ser un estudio de carácter exploratorio, la muestra de escuelas seleccionadas se realizó de manera intencional y no poblacional. Para comparar el rendimiento con la repitencia se aplicaron pruebas de logro. Igualmente se entrevistaron niños, docentes, directivos y padres de familia en sus propias casas; además se observaron clases de Matemáticas y Español, la administración y las condiciones de la escuela. La parte cuantitativa se centró en el análisis estadístico de las respuestas a las preguntas cerradas de las entrevistas y los resultados de las pruebas de logro académico. El análisis cualitativo se basó en las observaciones de las escuelas y las clases y las preguntas abiertas de las entrevistas a maestros. El análisis realizado centró su atención en las tendencias generales encontradas, pero no alcanzó a profundizar en la diversidad y los casos que se salían de la norma. Así mismo el estudio llevado a cabo por la Misión Social–DNP (1997), realiza una revisión teórica y metodológica de los conceptos y las herramientas investigativas que orientan los resultados de SABER.

- ♦ Estudio de caso y multicazos: Camargo *et al.* (2000). Se seleccionaron con base en criterios 12 instituciones educativas de Bogotá. En primera instancia, se realizó un estudio exploratorio en 2 instituciones, con el fin de validar el diseño teórico y metodológico y posteriormente el estudio multicazos en las 10 instituciones restantes.

- ◆ Análisis documental: Bustamante y Díaz (2000), en tanto realiza una revisión narrativa y crítica de los sistemas de evaluación de la calidad, particularmente los llamados “factores asociados” y su relación con las políticas educativas.

## 5.6. RESULTADOS ENCONTRADOS

Quizá, el resultado central de esta revisión es la importancia de los factores asociados al plantel en el logro de los estudiantes. En 1997 la Misión Social y el DNP concluyeron, con base en los estudios de factores asociados realizados hasta la fecha, que estos factores pueden afectar hasta en un 29% el logro de los estudiantes. Investigaciones posteriores (Piñeros y Rodríguez Pinzón 1998, Sarmiento *et al.* 2000) señalan, sin embargo, que a medida que los niños y jóvenes aumentan el nivel de escolaridad, la influencia de la escuela es cada vez menor.

Los factores asociados a la escuela y que inciden en el logro educativo de los estudiantes son de diversa naturaleza:

Los que hacen referencia al tipo de plantel. Entre los resultados se encuentra que los colegios privados poseen mayor rendimiento que los del sector público. Así mismo el hecho de tener una jornada completa se asocia de manera positiva al logro de los estudiantes (Piñeros y Rodríguez Pinzón, 1998). Igualmente, tanto los estudios de SABER como el de Piñeros y Rodríguez Pinzón coinciden en la importancia de las dotaciones de las escuelas como un elemento determinante del logro. Por otra parte, se sabe que los factores de los maestros asociados al logro son: nivel educativo promedio, experiencia docente y dedicación laboral específica a la escuela (Cano, 1997).

Dentro de la misma línea, se encuentran los estudios dedicados a evaluar la influencia de la gestión y la organización escolar en los resultados educativos. A pesar de sus diferencias metodológicas, los estudios de Sarmiento *et al.* (2000) y de Camargo *et al.* (2000) han llegado a conclusiones que enfatizan la importancia de estos dos aspectos en el logro de los resultados de los alumnos. Sarmiento *et al.* (2000) señalan, igualmente, que la escuela puede contribuir a compensar las desventajas producto del nivel socioeconómico de los estudiantes.

Los que hacen referencia al estudiante y su contexto social. Piñeros y Rodríguez Pinzón (1998) señalan que los continuos cambios de establecimiento educativo por parte del estudiante o el tiempo que invierte en el desplazamiento a la escuela son factores de tipo negativo para con el logro. De manera inversa, factores como autopercepción y la riqueza del contexto sociocultural se asocian de una manera positiva. El Ministerio de Educación Nacional (1993), entre otros factores, señala la extraedad o los factores ligados a inasistencia a clase,

como factores negativos en el rendimiento de los estudiantes. Loera y McGinn (1992) señalan que la repitencia no contribuye a mejorar los logros de los niños.

Desde lo planteado, estas investigaciones han contribuido durante la última década a recoger información de gran importancia para el país sobre la educación y la organización del sistema educativo y además, han servido como base para el desarrollo de las diferentes políticas que se han implementado. Sin embargo, es importante tomar en consideración las diferentes críticas realizadas desde diversos sectores a algunos de estos estudios:

- ◆ El informe realizado por la Misión Social y el DNP en 1997 señaló la importancia de introducir técnicas más precisas para el análisis estadístico de los datos obtenidos. Elemento que es introducido en algunas de las investigaciones posteriores (Piñeros y Rodríguez Pinzón, 1998, Sarmiento *et al.*, 2000).
- ◆ Por su parte, el estudio de Bustamante y Díaz (2000) plantea unas reflexiones mucho más profundas al cuestionar, desde sus propias lógicas, los modelos totalizantes y concluyentes. Invita a preguntarse sobre: ¿qué significaría una propuesta de mejoramiento de la calidad de la educación?, ¿pasaría por los procesos que se han tenido en cuenta en las evaluaciones anteriores?, ¿habría que continuar evaluando todo el país con los mismos instrumentos y métodos, haciendo caso omiso de las especificidades, o por lo menos sustentando hasta qué punto se pueden hacer equivalencias?

## 5.7. CONCLUSIONES

En Colombia, las investigaciones y los estudios que se han llevado a cabo en el Sistema Nacional de Evaluación SABER, específicamente las que evalúan los factores asociados a los logros educativos, pueden considerarse como estudios de eficacia escolar en tanto su metodología y supuestos básicos responden a los modelos planteados por dicho movimiento.

Es importante anotar que una parte importante de las investigaciones sobre eficacia escolar que se han realizado en el país han sido promovidas en una primera instancia por instituciones privadas o de carácter mixto (Instituto Ser de Investigaciones, Corpoeducación), pero que han tenido unas repercusiones muy importantes en el diseño de políticas y en la estructuración del Sistema Nacional de Evaluación.

Igualmente cabe destacar los procesos de difusión en la comunidad educativa de los resultados de algunas de estas investigaciones (Ministerio de Educación Nacional, 1993), lo que ha permitido que además de circular en los ámbitos

académicos y los de toma de decisiones, lleguen también a los educadores y administradores educativos.

Además del objetivo de evaluar la calidad de la educación en Colombia, el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación ha tenido como objetivo crear una cultura de la evaluación entre los maestros y el público en general y, en esa medida, la realización de las evaluaciones ha estado ligada siempre a procesos de difusión de los resultados de estas pruebas entre la comunidad educativa, a través de la edición de los Documentos SABER con amplios tirajes y distribuidos en las instituciones educativas del país. No obstante, su circulación en los ámbitos no nacionales es muy limitada. Prueba de ello es que casi ningún documento colombiano es citado en los estudios internacionales.

De otra parte, la evaluación de la calidad ha venido desplazándose de la evaluación de logros académicos a la evaluación de competencias básicas. Sin embargo, en el campo metodológico es escasa, por no decir inexistente, la complementariedad entre las perspectivas cuantitativas y cualitativas.

En tal sentido, se hace necesario convocar a las instituciones gubernamentales, mixtas y no gubernamentales para que desde su experiencia y responsabilidades específicas, realicen aportaciones a la construcción de propuestas más acordes con la realidad del sistema educativo colombiano. Esto con el fin de evitar "hacer más de lo mismo" o lo que es más grave, reconfirmar y autovalidar lo ya dicho.

## Referencias bibliográficas

Aldana, E. (1997). *La medición del logro educativo en Colombia*. Río de Janeiro: Fundación Getulio Vargas.

Amezquita, E. (1983). *Características del bachiller colombiano y su relación con los resultados en los exámenes de estado y su ingreso a las instituciones de educación superior: perfil del bachiller colombiano*. Bogotá: Instituto SER de Investigación.

Ávila, R. (1999). Factores asociados al logro educativo. *Alegría de Enseñar*, 38, pp. 32-38.

Bustamante, G. y Díaz, G. (2000). *Análisis de algunos factores asociables al desempeño en el área de lenguaje: el Distrito Capital frente al resultado nacional*. Bogotá: IDEP-SOCOLPE. Documento inédito.

Camargo, M. (1999). *Dos posiciones encontradas sobre el papel de la escuela. Marco teórico. Estudio de caso sobre gestión escolar*. Bogotá: Corpoeducación. Documento inédito.

Camargo, M. et al. (2000). *Estudio de caso sobre gestión escolar*. Bogotá: Corpoeducación.

Cano, F. (1997). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes. Grados 3º-5º (1993-1994)*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Gómez, V.M. (1996). Un examen al examen de estado. *Análisis Político*, 27, pp. 62-73.

Heneveld, W. y Craig, H. (1995). Schools Count. *World Bank Technical Paper*, 303.

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior –ICFES– y Centro Nacional de Consultoría –CENCO– (1988). *El perfil del bachiller colombiano*. Bogotá: ICFES.

Loera, A. y McGinn, N. (1992). *La repitencia de grado en la escuela primaria colombiana: resultados de una exploración sobre los factores asociados a la repitencia y políticas de promoción*. Cambridge: Instituto para el Desarrollo Internacional.

Ministerio de Educación Nacional (1993). *Saber. Sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación. Primeros resultados: Matemáticas y Lenguaje en la básica primaria*. Colección Documentos del Saber n° 1, Sistema Nacional de Evaluación de la Educación. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (1995). *La calidad de la educación un asunto de todos*. Serie documentos especiales, SABER, Sistema Nacional de Evaluación. Santafé de Bogotá: MEN.

Misión Social –DNP– (1997). La calidad de la educación y el logro de los planteles educativos. *Planeación y desarrollo*, XXVIII.

Muñoz-Repiso, M., Murillo, F.J., Barrio, R., Briosó, M.J., Hernández Rincón, M.L. y Pérez-Albo, M.J. (2000). *La Mejora de la Eficacia Escolar: un estudio de casos*. Madrid: CIDE.

Psacharopoulos, G., Velez, E. y Zabala, E. (1985). *Una evaluación de la educación media diversificada en Colombia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Pardo, C.A. (1998). *El diseño de pruebas para los exámenes de estado: un proceso de investigación permanente*. Bogotá: ICFES/SNP.

Pardo, C.A. (1999). LLECE: la educación rural en Colombia, ¿la mejor del país? *Alegría de Enseñar*, 39, pp. 22-28.

Peña, M. et al. (2000). *Propuesta para el fortalecimiento de las instituciones educativas en Colombia*. Bogotá: Corpoeducación.

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*. Human Development Department, LcSHD Paper series n° 36, Latin America and the Caribbean Regional Office, World Bank.

Restrepo, G. (1998). *El sistema de evaluación de la calidad de la educación en Colombia*. Bogotá. Documento inédito.

Reynolds, D., Hopkins, D. y Stoll, L. (1993). Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice: towards a synergy. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(1), pp. 37-58.

Rodríguez, E. (1994). Criterios de análisis de la calidad en el sistema escolar y sus dimensiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5, pp. 45-65.

Rodríguez, J. (1982). *El logro en Matemáticas y Lenguaje en la Educación Primaria colombiana*. Bogotá: Instituto SER de investigación. Documento inédito.

Rojas, M. et al. (1992). *Bogotá; Informe sobre repitencia*. Bogotá: MEN.

Sarmiento, A. et al. (2000). *Evaluación de la calidad de la educación primaria y secundaria en Santafé de Bogotá. Factores asociados al logro académico*. Bogotá: Secretaría de Educación. Documento inédito.

Scheerens, J. y Creemers, B.P.M. (1989). Towards a more comprehensive conceptualization of school effectiveness. En B.P.M. Creemers, T. Peters y D. Reynolds (Eds.), *School Effectiveness and School Improvement* (pp. 265-278). Lisse: Swets & Zeitlinger.

Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas*. Barcelona: Octaedro.

Toranzos, L. (1996). El problema de la calidad en el primer plano de la agenda educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10.



## II.6. Revisión comentada acerca del estado del arte de la investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Caso Cuba

Dr.C. Lisardo García Ramis  
Dr.C. Alberto Valle Lima  
Dr.C. José Zilberstein Toruncha  
Dr.C. Paúl Torres Fernández<sup>1</sup>

### 6.1. PRESENTACIÓN

*"(...) el hombre es noble, y tiende a lo mejor: el que conoce lo bello, y la moral que viene de él, no puede vivir luego sin moral y belleza (...) una ciudad es culpable mientras no es toda ella una escuela."*

*José Martí (1979)*

Cuando en 1966, bajo el influjo de la Ley de los Derechos Civiles de Estados Unidos, J. Coleman desarrolló su investigación y presentó su controvertido Informe, desencadenando con ello el *Movimiento de las Escuelas Eficaces*, el pueblo cubano llevaba a cabo el proyecto social más profundo y radical de su historia, en el que la Educación estaba llamada a convertirse en uno de sus pilares fundamentales.

Contrariamente a la posición de Coleman, sintetizada en el slogan *la escuela no importa*, la implementación de una educación escolarizada de alta calidad era para la naciente Revolución Cubana no sólo una de sus más preciadas aspiraciones sociales sino además, y sobre todo, premisa para la reafirmación de una independencia nacional largamente ansiada. Se seguían fielmente las enseñanzas del Héroe Nacional de Cuba: *"(...) El mejor modo de defender nuestros derechos es conocerlos bien (...). Un pueblo de hombres educados será siempre un pueblo de hombres libres"* (José Martí, obras completas).

---

<sup>1</sup> Investigadores del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ministerio de Educación de la República de Cuba.

Intentar analizar, entonces, los esfuerzos de mejoramiento de la educación en la sociedad cubana contemporánea (y de la escuela, como su institución socializadora más importante junto a la familia), no será posible sin entender las premisas y fuerzas motrices internas que han establecido los derroteros de la Revolución Cubana, y que han hecho de su Educación un proceso singular, autóctono.

En correspondencia con lo anterior, se ha considerado conveniente iniciar el presente estudio por los albores de la nacionalidad cubana, a mediados del siglo XVIII. Seguidamente se describirán las principales transformaciones llevadas a efecto en el sector educacional a partir del triunfo revolucionario del primero de enero de 1959 y que permitió, en sus primeros quince años, sentar las bases para la articulación del actual Sistema Nacional de Educación.

En un tercer epígrafe, que abarca los años de 1975 a 1990, se incluye el período en el que se estableció como tal el Sistema Nacional de Educación y comenzó su *perfeccionamiento continuo*. Para finalmente, en un cuarto epígrafe, analizar los cambios realizados entre 1991 y 2001, que son los años de mayor madurez en la investigación pedagógica cubana y los de mayor aproximación a lo que hoy se conoce como *Eficacia Escolar*<sup>2</sup>. Aunque esta expresión no ha sido la más utilizada en el país, empleándose otros términos como: perfeccionamiento de la educación, eficiencia de la educación, cambio educativo, transformación de la escuela y calidad de la educación.

En cada uno de esos cuatro períodos —que muestran momentos de salto cualitativo en el desarrollo educativo cubano— se resaltarán las concepciones pedagógicas evaluativas y los modelos teóricos de evaluación de escuelas que predominaron en la comunidad de docentes, directivos e investigadores, para finalmente presentar las regularidades que los autores consideran que han caracterizado el movimiento de mejora por la calidad de la escuela cubana en los últimos 40 años.

Ha sido importante para el estudio realizado tener en cuenta las peculiaridades de la conformación del sistema educativo cubano, que no puede reducirse al reporte de los resultados de las investigaciones, pues los cambios para mejorar la eficiencia de la escuela han estado vinculados a la toma de decisiones globales, es decir, al sistema como un todo.

---

<sup>2</sup> El término *Eficacia Escolar* se maneja por algunos seguidores del movimiento de investigación interesado en las escuelas eficaces, que son las escuelas que presentan tres características fundamentales: el logro de equidad en la educación de sus alumnos, la obtención de un valor añadido en la formación de los educandos y el desarrollo integral de la personalidad de los mismos.

## 6.2. LA EDUCACIÓN EN CUBA ENTRE 1842 Y 1958

*“El estudio de los grandes maestros ha de hacerse con sus propias obras; de modo que, en vez de buscar reflejo por decirlo así, de sus creencias, sus afirmaciones y sus ideas, debe escudriñarse todo esto en un texto de sus propias obras y en las primeras fuentes.”*

*Manuel Valdés (1898)*

Se puede afirmar que entre los siglos XVI al XVIII no existió el interés en el gobierno colonial que regía en el país por crear un proyecto educativo organizado, ni velar por la eficiencia de la educación. En el año 1842 se implanta el primer Plan de Instrucción Pública para Cuba y Puerto Rico, con un marcado carácter escolástico.

En oposición a la *escolástica oficial* sobresalen, entre 1790 y 1878, importantes ideas que trataban de dirigir la atención a enseñar a pensar y a sentir, sobre la base de una ética que tuviera como centro la naciente conciencia nacional, *“centrada en fuertes valores que se opusieran al irracionalismo, al formalismo y la superstición imperantes, como centro de la formación educativa”* (López, J. et al., 2000: 113).

Aunque en estos momentos no se puede hablar de una investigación educativa como tal, sí son importantes los aportes de las obras de José A. Caballero (1762–1835), Félix Varela (1788–1853) y José de la Luz y Caballero (1800–1862), que se opusieron a los elementos de la educación escolástica, estableciendo la polémica escolasticismo vs. liberalismo ilustrado y sentaron las bases de una concepción educativa nacional (Chávez, 1996; López, 2000).

Entre 1879 y 1898, destacan posiciones que asumen el *positivismo cientificista*, encabezadas por Enrique José Varona (1849–1933), que se vincularon a una cierta unión mecánica entre el humanismo y el positivismo y con la afiliación de José Martí (1853–1895) al humanismo moderno de carácter social. *“Todo el potencial teórico en la etapa enriqueció a la pedagogía, y le confirió las condiciones para elevarla a un status de ciencia plena”* (López, J. et al., 2000: 113).

Durante las tres primeras décadas del siglo XX, la escuela cubana se centró en que el aumento de su eficiencia tuviera como base el desarrollo de la psicología, las necesidades sociales y el fortalecimiento de las instituciones nacionales, tal como lo reflejan las obras de destacados docentes como Manuel Valdés Rodríguez, Arturo Montori, Luciano Martínez y Alfredo Aguayo, entre otros.

En la década de los 40 se destaca un fuerte movimiento investigativo, en función de resolver las deficiencias educativas que se acrecentaron en los años 30. Este movimiento llegó a cristalizar en los Planes y Cursos de Estudio de 1940, introduciéndose los postulados de la Escuela Nueva, movimiento nacido en Europa y Estados Unidos, que aunque en sus inicios se asumió acriticamente, tuvo posteriormente importantes aportes en nuestro contexto, reflejados en las obras de Alfredo Aguayo, Piedad Maza, Diego González y Ana Echegoyen, entre otros.

Merecen mencionarse las investigaciones reflejadas en obras científicas, como fueron: "*Didáctica de la Escuela Nueva*", de A. Aguayo (1943) y de "*Didáctica y dirección del aprendizaje*", de D. González (1946).

La mayor dificultad de esta etapa se centra en que este movimiento se ocupó del cambio social sólo desde el marco de la renovación pedagógica y en cierto sentido absolutizaron el papel de la psicología y la didáctica; sin embargo, importantes investigaciones se llevaron a efecto para adecuar a la educación cubana los modelos de Decroly, Freinet y Montessori, entre otros. Un ejemplo de éstas son los trabajos de Herminio Almendros (1898–1974), con su idea de la imprenta escolar y las cooperativas escolares, entre otras.

La Escuela Nueva, entre el 40 y el 50, "*fue una respuesta decorosa a la necesidad del cambio educativo y al tradicionalismo retardatario de la escuela cubana (...) y trajo al país una traslación del eje educativo: del adulto al niño, de las necesidades de la sociedad a las necesidades del individuo (...) del magisterocentrismo al paidocentrismo*" (López, J. et al., 2000: 120).

Es la década de los años 50 una etapa de profunda decadencia social y económica en Cuba, en la cual se evidencian en la educación y en su investigación corrientes neotomistas y un movimiento de carácter socio-político, con bases marxistas y martianas; este último, aunque nacionalmente no prosperó, sí sentó las bases para transformaciones posteriores.

Como conclusión parcial de esta etapa podría señalarse que no existió el interés oficial por atender a la eficiencia del trabajo de la escuela, aunque sí se fueron forjando en el magisterio cubano las bases para una pedagogía autóctona y profundamente humanista, que permitiría combatir con métodos científicos el escolasticismo en que se encontraba inmersa la educación y se formaría el sentido de la nación cubana en las nuevas generaciones.

### 6.3. PRIMEROS ESFUERZOS POR LA UNIVERSALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN CUBA. PERÍODO 1959-1974

*"Ser culto es el único modo de ser libres"*

*José Martí (Obras completas)*

¿En qué estado se encontraba la educación en Cuba al triunfo de la Revolución en 1959? ¿Qué herencia recibía el pueblo cubano en el sector educacional después de cuatro siglos y medio de colonización española, ocupación militar norteamericana, república neocolonial y gobierno de facto, finalmente? Los datos son, por sí solos, elocuentes (Ministerio de Educación, 1999):

- ♦ Existía más de un millón de analfabetos en una población de 6,5 millones de habitantes (exactamente, el 23,6%), mientras que otro millón de trabajadores apenas poseía niveles mínimos de escolaridad.
- ♦ Sólo el 56,4% de los niños podían asistir a la escuela primaria, mientras que solamente el 28% de los niños y jóvenes entre 13 y 19 años lograban continuar sus estudios hacia la enseñanza media.
- ♦ Únicamente existían tres universidades oficiales: la Universidad de la Habana (fundada en 1728), la Universidad de Oriente (creada en 1947) y la Universidad Central de Las Villas (inaugurada en 1952); de modo que el acceso a la educación superior era muy limitado.
- ♦ Para la enseñanza industrial existía sólo un centro equivalente al nivel de técnico medio (la Escuela Superior de Artes y Oficios), mientras que apenas otros 16 centros formaban pequeñas cantidades de obreros cualificados.
- ♦ La enseñanza agropecuaria contaba con sólo seis granjas-escuelas y un instituto forestal.
- ♦ No existía prácticamente una Educación Especial oficial para la atención de impedidos físicos y mentales (sólo 15 pequeñas instituciones patrocinadas, con una matrícula de 134 alumnos).
- ♦ Para la formación de maestros y profesores solamente existían seis Escuelas Normales y tres Facultades de Educación.
- ♦ Paradójicamente, diez mil maestros estaban sin trabajo.

En su alegato jurídico ante el tribunal que lo juzgaba por los hechos del 26 de julio, conocido como "*La Historia me absolverá*", Fidel Castro reflexionaba sobre esa triste situación de la manera siguiente:

*"(...)¿En un campo donde el guajiro no es dueño de la tierra para qué se quieren escuelas agrícolas? ¿En una ciudad donde no hay industrias para qué se quieren escuelas técnicas o industriales? Todo está dentro de la misma lógica absurda: no hay ni una cosa ni otra. En cualquier pequeño país de Europa existen más de doscientas escuelas técnicas y de artes industriales; en Cuba no pasan de seis y los muchachos salen con sus títulos sin tener dónde emplearse. A las escuelitas públicas del campo asisten descalzos, semidesnudos y desnutridos menos de la mitad de los niños de edad escolar y muchas veces es el maestro quien tiene que adquirir con su propio sueldo el material necesario. ¿Es así como puede hacerse una patria grande?" (Castro, 1999).*

Las primeras investigaciones realizadas posteriormente confirmaron serias deficiencias en el aprendizaje y el rendimiento académico de los alumnos, derivadas del caótico sistema educativo heredado; como señalara L. Jones (1964: 2): *"(...) la mayoría de los alumnos de primer grado, no han demostrado haber aprendido el mínimo de ninguna de las materias de las pruebas."*

Ese panorama cambió radicalmente con el triunfo revolucionario del primero de enero de 1959. Guiada por el *Programa del Moncada*<sup>3</sup> y por el vasto y aleccionador ideario pedagógico de José Martí, la Revolución desplegó un proceso de transformaciones en el sector educacional sin precedentes en la nación.

Las primeras medidas se orientaron hacia la extensión de los servicios educacionales, comenzando por el nivel primario. En diciembre de 1959 se establecieron 10.000 aulas, con la construcción masiva de escuelas y la adaptación de locales y residencias para tales fines: 69 cuarteles militares de la tiranía fueron convertidos en escuelas. Ello permitió pasar, en sólo un año, a casi un 90% de escolarización en niños de 6 a 12 años.

En 1960 se constituyó el *Contingente de Maestros Voluntarios* que, compuesto por 3.000 jóvenes, marchó hacia las montañas a educar a los niños y jóvenes de los lugares más recónditos del país. Con iguales fines se organizó después la *Brigada de Maestros de Vanguardia "Frank País"*.

El 6 de junio de 1961 se proclamó la Ley de Nacionalización de la Enseñanza, en la que se le declaraba a la educación función pública y gratuita ejercida por el Estado, y derecho de todos los cubanos sin distinciones ni privilegios.

<sup>3</sup> Se está haciendo referencia al cuerpo de medidas programáticas concebido por el grupo de jóvenes de la *Generación del Centenario* que, para *no dejar morir al Apóstol en el centenario de su nacimiento*, asaltaron la segunda fortaleza militar más importante del país, conocida como *Cuartel Moncada*, en la oriental ciudad de Santiago de Cuba, el 26 de julio de 1953.

Sin embargo, la empresa educacional más importante y gloriosa se llevó a cabo a durante el año 1961, al realizarse a todo lo largo y ancho del país la *Campaña Nacional de Alfabetización*, mediante la cual se logró reducir a un 3,9% de analfabetismo residual la situación heredada del pasado colonialista y capitalista.

Más de 120.000 *alfabetizadores populares*, 100.000 *brigadistas "Conrado Benítez"* (estudiantes), 13.000 *brigadistas obreros* y 34.000 maestros y profesores libraron en unos pocos meses una de las más épicas batallas jamás redimida contra la ignorancia (Ministerio de Educación, 2001). Esta hazaña estuvo matizada por la valentía de alfabetizadores y alfabetizados, quienes no se dejaron intimidar por el asesinato de varios de ellos a manos de bandas contrarrevolucionarias, armadas y alentadas por el gobierno de Estados Unidos, que en su guerra sucia contra la Revolución Cubana desató además, ese mismo año, la invasión mercenaria de *Bahía de Cochinos*, derrotada en menos de 72 horas por el pueblo revolucionario en las arenas de *Playa Girón*.

Diferentes investigaciones han profundizado en las características e implicaciones de la alfabetización; Canfux (1993) enfatizó en sus bases teóricas y, más recientemente, Pérez (2000) demuestra que ésta puede calificarse como un *movimiento popular de masas*.

Desde los primeros años se planteó y se llevó a la práctica la tesis de que sólo cambiando radicalmente el sistema socio-político podían solucionarse los problemas críticos de la educación, aunque en sus inicios *"la filosofía y la sociología de la educación heredadas de la escuela nueva norteamericana no podían ofrecer una plataforma teórica a las nuevas tareas, por ello la práctica se fue delante de la teoría, que tomó algunas ideas de diversas tendencias pero sin una intención consciente de sistematización y teorización"* (López et al., 2000: 122).

En este período se comenzaron a sentar las bases para estructurar posteriormente un Sistema Nacional de Educación. El mismo quedó constituido por diferentes tipos y niveles de enseñanza, integrado por los siguientes subsistemas: Educación Preescolar, Educación General Politécnica y Laboral, Educación Especial, Educación Técnica y Profesional, Formación y Perfeccionamiento del Personal Docente, Educación de Adultos y Educación Superior. La estructuración de este sistema requirió de un esfuerzo sin precedentes en el país.

En lo sucesivo, la atención a la calidad de la educación se centró en torno al perfeccionamiento del psico-diagnóstico, la orientación vocacional y atención individualizada. Se hicieron pocos intentos por estudiar científicamente la eficiencia interna de las escuelas, ya que la mayor preocupación fue extender los servicios educativos a toda la población.

El año 1971 marca un hito importante en el sector educacional con la celebración del Primer Congreso Nacional de Educación y Cultura. Produjo importantes reflexiones sobre funcionamiento de las instituciones docentes en el país, a partir de la presentación de 413 ponencias, resultado de investigaciones, cuyas recomendaciones se dirigieron a

*“la formación del educando; el trabajador de la enseñanza y su papel en la educación; los objetivos y el contenido de la educación; métodos, medios y evaluación de la enseñanza; organización y administración escolar; influencia del medio social sobre la educación y las organizaciones populares en la educación”* (Ministerio de Educación, 1976).

Entre 1972 y 1974 se desarrollaron trascendentales estudios dirigidos por el Ministerio de Educación, en busca de soluciones a las problemáticas tratadas en el referido Congreso. Se pueden agrupar en estudios de diagnóstico y de pronóstico del Sistema (MINED, 1975, 1976; Resolución Ministerial 597/76), que permitieron que llegara a establecerse como tal el Sistema de Educación cubano en 1975, como se explicará más adelante.

Se establecieron los principios del pronóstico científico del Sistema Nacional de Educación, que sentaron las bases para posteriores investigaciones acerca de la elevación de la calidad educativa cubana. Estos principios fueron:

*“(...) del enfoque de sistema, de la planificación educacional, de la racionalización económica del sistema, de la relación entre educación y desarrollo, de la combinación del estudio con el trabajo, de la movilidad o cambio de trabajo, de la formación vocacional y la orientación profesional, de la carga docente progresiva, del mejor rendimiento sin el alargamiento innecesario en la extensión del sistema, de la unidad entre educación escolar y educación extraescolar, de la función social de la escuela en cada subsistema, de la obligatoriedad de la enseñanza, del acortamiento del tránsito, de la atención a la contradicción entre la estabilidad y cambios en el sistema, de la determinación del retraso escolar admisible, de la extensión del sistema de acuerdo con los contenidos requeridos para el ingreso en los estudios superiores”* (Ministerio de Educación, 1976: 47 y ss.).

También en la década de los 70 se inicia la implementación de un nuevo tipo de centro: *las escuelas en el campo*. Se trata de una aplicación peculiar del principio educacional de la vinculación del estudio y el trabajo, fundado en el precepto martiano de que: *“(...) educación natural quisiéramos para todos los países nuevos de la América. Y detrás de cada escuela un taller agrícola, a la lluvia y al sol, donde cada estudiante sembrase su árbol. De textos, y meramente lineales, no nacen, no, las frutas de la vida”* (José Martí, Obras completas).

Con la construcción de nuevas escuelas confortables, de capacidad promedio de 500 estudiantes, bajo régimen de vida interno, y ubicadas en los principales planes agrícolas del país, se desarrolló este vastísimo plan que cambió el panorama geográfico y cultural de los campos cubanos. Esas escuelas fueron dotadas de modernos laboratorios, numerosos textos y otros importantes recursos educativos<sup>4</sup>.

Para asegurar su atención docente-educativa (y coincidiendo con el arribo a la enseñanza media de una masa estudiantil fruto de una explosión demográfica), se desplegó un plan de formación emergente de jóvenes profesores que, respondiendo al llamado de la Revolución, se integraron a partir de 1972 en el Contingente Pedagógico "*Manuel Ascunce Doménech*", simultaneando su actividad docente con la preparación pedagógica universitaria.

En ese contexto se comenzaron a divulgar los principales *indicadores educacionales*<sup>5</sup> del país, predominando una concepción evaluativa centrada en los resultados, más que en los procesos<sup>6</sup>. La calidad de los servicios educativos era valorada fundamentalmente por indicadores-producto (promoción académica, retención escolar, etc.), pero se realizaron pocas investigaciones acerca de los procesos que ocurrían en el interior de la escuela. Se daba por sentado que la buena calidad de las nuevas instalaciones educacionales, el entusiasmo y dedicación del personal docente, la participación de las organizaciones de masas y el establecimiento de normativas sectoriales (resoluciones ministeriales, circulares metodológicas, etc.), en general *factores de entrada*, propiciaban esos resultados por igual, desconociéndose no sólo el valor ponderado de cada uno de ellos, sino además el comportamiento de importantes procesos internos, como la calidad y cumplimiento de los programas escolares, los métodos y procedimientos de enseñanza empleados por los docentes, la organización escolar, los estilos de dirección escolar, etc.

Las limitaciones de esa visión evaluativa se hicieron evidentes unos pocos años después, cuando algunos indicadores educativos comenzaron a dar signo de debilitamiento:

<sup>4</sup> Para profundizar, véase: Periódico *Granma*, Órgano Oficial del Comité Central del PCC, año 7, nº 8 (sábado, 9 enero de 1971), p. 1.

<sup>5</sup> Para profundizar, véase: Periódico *Granma*, Órgano Oficial del Comité Central del PCC, año 12, nº 204 (lunes 30 de agosto de 1976), p. 1, y Ministerio de Educación (1989). *Anuario Estadístico*. La Habana: Dirección de Planificación y Finanzas.

<sup>6</sup> Para profundizar, véase: *Enciclopedia General de la Educación* (tomo 2). Barcelona: Grupo Editorial Océano, p. 571.

*de una ayuda permanente a los maestros (...)*" (Ministerio de Educación, 1976: 134-141).

Una regularidad encontrada en el tratamiento dado a la eficiencia de la escuela en la mayor parte de este período es que el centro lo ocupó el trabajo con el contenido de enseñanza, la forma de trabajo del docente y de aprender los estudiantes. No se aprecia en la etapa una atención prioritaria por parte de las investigaciones al funcionamiento de la institución escolar, pero fueron muchas las que se centraron en el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

No obstante lo expresado en el párrafo anterior, entre 1977 y 1989 el Ministerio de Educación organizó centralizadamente una capacitación anual a todo el personal dirigente del país, que denominó *Seminarios Nacionales a dirigentes, metodólogos e inspectores de las direcciones provinciales y municipales de educación*. Para ello se publicaron diferentes materiales que marcaron pautas de hacia donde dirigir los esfuerzos para elevar la calidad de la educación y, como tal, la eficiencia del trabajo de la escuela (tabla 6.1.).

Tabla 6.1. Materiales publicados para la capacitación anual del personal dirigente del país

Temas	Año de publicación
El director de la escuela	1977 y 1982
El estilo del maestro en la lección	1977
Contenido y formas del trabajo educativo en la escuela	1978
El control como principio de dirección científica y sus métodos	1978
Metodología para la evaluación del trabajo de la eficiencia de la escuela	1978
Algunos aspectos de la dirección pedagógica	1979
Algunos principios y métodos para la dirección de actividades administrativas de la escuela	1979
Metodología del análisis del trabajo de un profesor	1980
El Consejo de escuela	1980
El Consejo de escuela y el Comité de padres	1981
La promoción y retención escolar, índices fundamentales del trabajo de la escuela	1981 y 1982
El maestro: su función social y la importancia de su ejemplaridad	1982
Aspectos fundamentales de la organización escolar; planificación y organización del trabajo de dirección de la escuela	1982
Consideraciones acerca del trabajo educativo en la escuela	1983
Aspectos específicos del trabajo de dirección de la escuela	1984

Unido a ello se desplegaron otros esfuerzos para elevar la preparación del personal docente, no sólo en el contenido de las asignaturas que debían impartir, sino también en aspectos pedagógicos y psicológicos que permitieran realizar su trabajo de manera más eficiente en la escuela. Esto incluyó un esfuerzo especial para lograr la titulación universitaria de la totalidad de los docentes en ejercicio.

Hasta los años 80, la preparación realizada con el personal docente llevó a que se fuera trabajando por mejorar el funcionamiento de la escuela, aunque con una *cierta centralización* en la ejecución de Planes y Programas de Estudio que repercutía en el funcionamiento de la escuela, lo que se correspondía con el nivel de desarrollo educativo alcanzado en ese momento en el país.

En la década de los 80 se realizaron diferentes investigaciones que tuvieron como objetivo profundizar en el perfeccionamiento del trabajo de los docentes con sus alumnos mediante el conocimiento de las habilidades y los procesos relacionados con su desarrollo, así como los métodos que hicieran más *productiva* la actividad de los alumnos en la clase (Avendaño y Labarrere, 1989; López, 1989; Santos, 1989; Turner y Chávez, 1989; Rico, 1989). Un gran aporte de estos trabajos es la propuesta de las acciones y operaciones de habilidades generales de carácter intelectual y otras de carácter docente, aunque en su aplicación en la escuela produjeron una *excesiva psicologización* del proceso de enseñanza-aprendizaje, sin una efectiva adecuación didáctica.

A mediados de esa década comenzaron los trabajos para una nueva etapa del *Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación*. "Se han elaborado las proyecciones (...) para continuar elevando la calidad de la educación dirigida hacia la formación integral de nuestros educandos (...) se labora en aquellas relacionadas con el sistema de trabajo educativo, la estructura y contenido de la enseñanza, la organización escolar, la dirección del proceso docente-educativo" (Ministerio de Educación, 1998: 1).

La introducción de los cambios se inició en el curso 1988-89 y concluyó en el curso 1991-92. Gran parte de las transformaciones efectuadas en los currículos fueron investigadas previamente; entre 1980 y 1985 se desarrollaron múltiples trabajos diagnósticos como parte de la *Investigación Ramal* (Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 1985), que permitieron llevar a efecto la *transformación* realizada.

Como conclusiones parciales de esta etapa pueden señalarse:

- ◆ Montaje sobre bases científicas del Sistema Nacional de Educación cubano, desarrollándose un conjunto de trabajos (1976 y 1988) en lo que se denominó Perfeccionamiento Continuo del Sistema Nacional de Educación.

- ◆ Aunque gran parte de los cambios se centraron en el contenido de enseñanza, se hicieron importantes contribuciones teóricas y metodológicas al aumento de la eficiencia del trabajo de la escuela, de sus estructuras de dirección, de los docentes y del trabajo metodológico.
- ◆ El modelo de evaluación institucional empleado fue del tipo entrada-salida. Aún la escuela cubana se encontraba sometida a una excesiva centralización de los Planes y Programas de Estudio.

## 6.5. LA ELEVACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN CUBANA. ETAPA DE 1991 HASTA LA ACTUALIDAD

*“Y pensamos que no hay mejor sistema de educación que aquel que prepara al niño a aprender por sí”.*

José Martí (Obras completas)

Las transformaciones de la educación desarrolladas en Cuba (1975, 1982, 1985, 1991) operaron en el diseño de aspectos muy importantes de la vida escolar, tanto generales del sistema (como de su estructura, relaciones entre los subsistemas, el currículo) o particulares (como el diseño de las asignaturas, el trabajo metodológico, entre otros), lo que favoreció elevar sensiblemente la organización de la labor educativa y la calidad de la misma.

Las proyecciones o *líneas directrices* fueron elaboradas para que estos procesos pudieran estimarse como *modelos teóricos* que estas planteaban a la escuela, aunque en casi ningún caso éstos representaban la descripción de su funcionamiento o de los principios sobre los cuáles ésta debía operar.

Todos los estudios realizados en Cuba en la vertiente de la transformación de la escuela y del maestro han estado dirigidos a elevar su eficacia. En el período de finales de los 80 y comienzos de los 90 empezaron a realizarse un grupo de investigaciones que ponían el énfasis en la transformación de los colectivos humanos que intervienen en la eficiencia de la escuela. En este sentido, cobran un especial interés las investigaciones sobre el maestro al ser identificado éste como un agente fundamental en la promoción de las transformaciones.

Un paso de avance y de modelación de esa realidad, lo constituyó el desarrollo de la investigación sobre el *Sistema de Trabajo Educativo* (Minujín y Avendaño, 1993), con un enfoque autorregulado basado en la esfera moral. Este sistema, sin lugar a dudas, ponía en un primer plano de la discusión de la labor educativa la consideración del funcionamiento de la escuela como una

institución socializadora y trataba de conformar un modelo de acción para ella; esta experiencia fue divulgada por el Ministerio de Educación en todo el país.

También se le dieron continuidad a los estudios realizados sobre la eficiencia profesional de los recién egresados de Licenciatura en Educación de nivel medio (García Ramis *et al.*, 1990), con los siguientes trabajos:

- ♦ *Estudio de los factores que afectan el prestigio social del maestro* (García Ramis *et al.*, 1992), que abarcó un estudio en varios municipios del país a una muestra de diferentes colectivos.
- ♦ *Estudio de las dos primeras generaciones de estudiantes que ingresaron a la Licenciatura en Educación Primaria* (cursos 1988-89 y 1989-90). Incluye pruebas de conocimientos al ingresar y comparación con los índices académicos de preuniversitario y pruebas de ingreso, entrevistas grupales y cuestionarios a una muestra de cerca de la mitad del ingreso (Pita y García, 1989, 1990).

En 1991 se decidió realizar un diagnóstico general del Sistema Nacional de Educación en el que se exploraron muestras significativas de todas las provincias del país. Este estudio, donde participaron algunos cientos de especialistas e investigadores, permitió reorientar el desarrollo del Sistema y se hicieron también adecuaciones a los planes y programas de estudio. Considerando los resultados obtenidos se remodeló también la formación de pregrado y continua de los docentes. Como puede apreciarse, comienza a producirse así en el país un giro en la concepción evaluativa de la Educación, con un análisis más detallado de los procesos internos que intervienen y no sólo de los resultados.

Por otra parte, en ese mismo año y derivado de lo anterior, se emprendió un grupo de *transformaciones* en el Sistema orientadas por el Ministerio de Educación; para ello se escogió el nivel de Secundaria Básica, por ser el que más deficiencias había presentado en su desarrollo y considerar la importancia de su remodelación por la incidencia en la formación de los adolescentes y jóvenes.

Las *transformaciones*, en sentido general, se orientaron hacia los aspectos siguientes:

- ♦ Mayor flexibilidad en la labor de los docentes (posibilidades individuales de organizar las unidades de los programas, selección de los libros de texto, etc.).
- ♦ Menor número de trabas burocráticas.
- ♦ Fortalecimiento de la labor de la escuela y la comunidad.

- ◆ Adecuación de los planes y programas a las realidades del país y de los diferentes territorios (posibilidades de instrumentar los horarios de las escuelas, etc.).
- ◆ Y, sobre todo, un cambio en la forma de dirección vertical por la de acercar la toma de decisiones a los propios ejecutores (docentes y directivos).

En cierto momento del desarrollo del trabajo se decidió realizar un estudio sobre las barreras que se oponían a las *transformaciones* (Gómez *et al.*, 1993) En este sentido, se pudo comprobar que uno de los factores que más estaba incidiendo en la implementación era la resistencia al cambio por los propios docentes, al no comprender la esencia de la misma ni poseer suficiente información al respecto. Por otra parte, se detectó y precisó que las estructuras municipales se destacaban como las más reacias en el desarrollo del trabajo.

Las investigaciones en el período 1992-93 abarcaron cuatro grandes campos:

- ◆ La ampliación y construcción de la teoría pedagógica.
- ◆ El estudio del maestro.
- ◆ El estudio de la vida de la escuela.
- ◆ El desarrollo del aprendizaje de los alumnos.

En relación con el maestro se despejaron problemáticas relacionadas con la actividad pedagógica profesional de los docentes, así como con su autoperfeccionamiento. En la primera de estas categorías han trabajado, desde el punto de vista de su estructura y sus funciones, diversos autores. En este sentido, García Ramis *et al.* (1992) llegaron a formular la esencia de la actividad pedagógica profesional.

Sobre la base de estos trabajos, y con las ampliaciones correspondientes desde el punto de vista teórico sobre las transformaciones en los colectivos pedagógicos, se conceptualizó el autoperfeccionamiento del docente (García Ramis *et al.*, 1996). Asimismo, los referidos autores determinaron en esa obra los principios que debían regir el cambio educativo y las acciones fundamentales a llevar a cabo:

- ◆ El principio del aumento de la participación activa y democrática.
- ◆ El principio del cambio de significado de la actividad.
- ◆ El principio del desarrollo y estimulación de la creatividad.
- ◆ El principio de la motivación.

También fijaron las acciones y una estrategia para el *cambio*:

- ◆ Acciones dirigidas al diseño del estilo del cambio y al adiestramiento del personal de los diferentes niveles de dirección.
- ◆ Acciones para realizar el análisis y estudio de la actividad de la instancia según nivel de dirección o de educación de que se trate.
- ◆ Acciones para promover el clima de cambio.
- ◆ Acciones de control y evaluación de la estrategia por niveles de dirección.

En el período del 1993-94, se puso de manifiesto la necesidad de analizar las *transformaciones* con más profundidad y organizar mejor el desarrollo de la investigación poniendo en el centro el desarrollo del alumno. En este sentido, se agruparon las investigaciones en un denominado *Proyecto Escuela*, dirigido por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Los resultados más importantes fueron:

- ◆ Se obtuvo un modelo genérico para la escuela cubana actual (García Ramis *et al.*, 1995).
- ◆ Se proyectó un modelo genérico para la transformación de la escuela.
- ◆ Se modeló la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje y se elaboraron una concepción y procedimientos didácticos.
- ◆ Se caracterizó y modeló la vida de la escuela.

Se considera que el *modelo de escuela* es un sistema determinado de características y funciones de la escuela como institución socializadora, y de los sistemas de relaciones y de actividades que en ellas tienen lugar, entre los alumnos, profesores y colectivos pedagógicos y de estudiantes, la comunidad y las instancias de educación que permite alcanzar los fines educativos generales y los objetivos del nivel correspondiente. Este *modelo* describe cuáles deben ser las particularidades de la escuela cubana de educación general, de forma general, las cuales deben concretarse de acuerdo con los fines del nivel correspondiente, las características de los escolares, las peculiaridades locales, etc. El modelo se expresa como un grupo de formulaciones interrelacionadas, pero con independencia suficiente para que cada una pueda expresar un contenido propio que puede ser enriquecido y concretado.

El *modelo de escuela*, a la vez que paradigma que permite proyectar la escuela real, es también la expresión de lo más esencial, representativo y genérico de la escuela cubana para el nivel que se trate. Este *modelo* se concibe como una determinada integración de las características de los objetos y relaciones estudiadas. La complejidad del *modelo* deviene de que en él se simulan objetos sometidos a regularidades y leyes diferentes, por lo que su expresión y caracte-

rización puede asumir diversas representaciones según la esfera de la escuela modelada.

En esta investigación se distingue entre el *modelo de escuela actuante*, que representa las peculiaridades de un tipo de escuela en un momento dado, y el *modelo de escuela proyectivo*, que revela el ideal o paradigma de la escuela a alcanzar y que se convertirá en *modelo actuante* al implantarse en la realidad educativa.

Al concebir la transformación, se analizó que “es indiscutible que el centro de los reales cambios educativos transcurre principalmente en la escuela, por tanto, las principales acciones de la dirección del cambio deben orientarse hacia allí, hacia las estructuras de dirección, y hacia los factores de la comunidad que interactúan con la institución, ya que si éstos no se involucran en la transformación y la comprenden a cabalidad, el esfuerzo de la escuela queda limitado” (García Ramis et al., 1996). De igual forma, se ponen en un lugar destacado el trabajo del docente y del director de la escuela, ya que ellos juegan un papel fundamental en los procesos de cambio, tal como plantea Valle (2000).

Tratándose del docente y del director de escuela, M. García Ojeda et al. (1999) al caracterizar el proceso de trabajo de éstos plantean que: “(...) *asume características especiales, por el hecho de que para lograr su finalidad, se interactúa con el ser humano en una doble condición: como recurso del proceso (alumnos, docentes, padres, entre otros) y como resultado o producto logrado (aprendizaje de los alumnos, conocimientos, normas, comportamiento, valores)*”.

En consecuencia con lo anteriormente planteado, para concebir el trabajo del director y del docente hay que tener en cuenta que la escuela opera como un sistema -en este caso abierto, porque interactúa con la familia y la comunidad; y en el criterio de estos autores “*posee un conjunto de componentes relacionados e interactivos, que cumplen funciones y tienen objetivos parciales a lograr, vinculados al fin y objetivos generales del nivel de educación de que se trate y cualquier decisión que se adopta en uno de ellos, incide en los restantes*” (García Ojeda et al., 1999).

Como continuación de los trabajos realizados, el Proyecto “*Estrategias de transformación de la institución docente como institución socializadora en las actuales condiciones*”, dirigido por L. García Ramis, permitió elaborar los modelos de escuela proyectivos para la escuela primaria (Rico et al., 2000) y la secundaria básica (Fiallo et al., 2000), en los cuales se planteaba un ideal de escuela y de un grupo de sus funciones principales, donde la conformación de un proyecto educativo propio constituía un elemento del núcleo teórico para el perfeccionamiento de la función socializadora de la escuela (ver Anexo 1). En

estos *modelos* se precisaban los logros por momentos del desarrollo, las funciones principales de la escuela y sus características principales, los principios para una enseñanza desarrolladora y los indicadores para su evaluación, así como una caracterización de los escenarios educativos y sociales en los cuales se desarrollaba la escuela.

Otro aporte importante a la elaboración de *modelos para la escuela cubana* fue el resultado de la investigación de Patiño *et al.* (1996), dirigida a la modelación de la escuela politécnica.

Se está hablando así, desde el punto de vista de la evaluación institucional, de la utilización de un *modelo orientado al cambio*<sup>7</sup> en vez de un modelo del tipo entrada-salida, como en las etapas precedentes.

La introducción en la práctica escolar de estos modelos en el trabajo concreto de un municipio —en este caso el municipio Habana Vieja de la Ciudad de la Habana— puso de manifiesto, con más fuerza de la prevista, la noción que se poseía sobre la necesidad de modificar esencialmente la manera de dirigir la educación si se deseaban obtener cambios verdaderos ante los retos contemporáneos de la sociedad cubana. Para ello se conformó un estudio específico de valoración de la efectividad del trabajo educativo en un territorio, que se resume en el resultado científico "*Aproximación al diagnóstico del impacto de las contradicciones socio-económicas en el proceso de desarrollo de la personalidad de estudiantes de primaria y secundaria básica en el municipio Habana Vieja*" (García Ramis *et al.*, 2001). En él se parte de asumir que sólo un estudio detallado del funcionamiento y del conocimiento de los problemas en cada institución y *consejo popular* puede permitir a los educadores y a las autoridades territoriales concebir apropiadamente las medidas necesarias para atender los problemas sociales, ideológicos y educativos que están presentes y que afectan el desarrollo de la Educación.

En ese contexto se realizó un diagnóstico dirigido a las personas y a las instituciones sociales. En el caso de las personas, el centro fue el alumno de primaria y secundaria básica y, a partir de él, sus maestros o profesores y directivos, para hacer las correlaciones pertinentes. La muestra de alumnos fue estratificada por grados, buscando apreciar las diferencias en el tránsito interno en primaria y secundaria, así como en el paso de una a otra. En el caso de las instituciones se toma en cuenta la vida escolar, una exploración sobre las condiciones de vida en la familia y la comunidad. A partir de este primer análisis, se

---

<sup>7</sup> Para profundizar, véase: "*Enciclopedia General de la Educación*" (Tomo 2). Barcelona: Grupo Editorial Océano, pp.571-572.

desarrolló un proceso de profundización de los datos en algunas variables de interés.

El resultado constituye un aporte educativo novedoso, en cuanto se presenta un diagnóstico multifacético que permite una caracterización del trabajo socio-pedagógico de cada centro estudiado. Se ofrece, además, el conjunto de pasos que se han desarrollado para preparar a las estructuras de dirección y los colectivos pedagógicos para organizar el *curso escolar* con pleno conocimiento de esta realidad. Por primera vez se ofrece una aproximación a la interpretación de la conformación del escenario educativo escolar y la cultura escolar que pretende explicar los fenómenos estudiados.

Este diagnóstico de escuela había tenido un precedente importante en el estudio de Cerezal *et al.* (1997), en el que se logró conformar: indicadores, instrumentos y una metodología para la caracterización de los centros internos en el país.

Otros trabajos realizados en este período 1990-2000 aportan resultados importantes. En 1994, como resultado del *proceso de optimización* emprendido, se había introducido en las secundarias básicas cubanas el *departamento docente*, célula fundamental del trabajo técnico desde el punto de vista docente y metodológico. En el departamento se debe lograr la coherencia entre el trabajo de los profesores de varias asignaturas con el fin de lograr que el proceso docente-educativo sea, a la vez que instructivo, educativo y desarrollador, y que por supuesto sea de mayor calidad. Se elaboró un procedimiento resultado de investigaciones desarrolladas entre 1995 y 1998 en secundarias básicas cubanas (Zilberstein, 1998) que ofreció recomendaciones para que el trabajo de los departamentos docentes pueda realizarse con un enfoque científico; sus resultados se validaron en secundarias básicas de Ciudad de La Habana y Matanzas. (Salcedo, 1999) (ver Anexo 2).

En el procedimiento se buscaba la integración en el funcionamiento de los docentes y una mayor coherencia, que deberá favorecer un desarrollo exitoso del proceso docente educativo, reafirmandose que esto no se logra espontáneamente y requiere de jefes de departamento preparados y de la colaboración del resto de los docentes, así como propiciar espacios para el debate y la reflexión colectiva en los que se respeten las opiniones de todos y exista compromiso por alcanzar resultados superiores.

Entre 1995 y 2000 se desarrolló una investigación que permitió organizar un Diplomado titulado "*La transformación de la escuela desde una perspectiva desarrolladora*" (Zilberstein 2000, 2001), el cual se impartió en varias provincias de Cuba y ha tenido algunas ediciones en México. La estrategia investigada

persigue la elevación de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje con la intervención de los propios docentes; en función de la formación integral de las alumnas y alumnos tiene en cuenta los momentos siguientes: determinación del banco de problemas de la institución; clasificación de los problemas (correspondientes a los alumnos, los docentes, la familia, la comunidad y la propia institución); determinación de las potencialidades y barreras que están estimulando u obstaculizando la solución de los problemas; establecimiento de prioridades; y determinación de investigaciones a realizar por los propios docentes que den solución a problemas encontrados. Estos criterios coinciden con los planteados por García (1996) y Valle (2000), insistiendo en la necesidad de la investigación por parte de los docentes de su propia realidad y en la utilización del *diagnóstico integral*.

Otra dirección investigativa explora el estudio desarrollado por Fuentes (1996), en el que se hace palpable que la motivación por el trabajo no es sólo substancial para lograr un desempeño laboral satisfactorio, sino también poseer las herramientas necesarias para ejecutar el cambio, para lograr el salto de la realidad en que se actúa a la realidad que se desea.

En tal sentido resulta muy útil el trabajo de Morales (1995), que permite una aproximación al empleo de las categorías de la *Educación de Avanzada* y una definición de las características del trabajo de los docentes.

El trabajo de Pérez (2001) señala que algunas dificultades se hacen palpables en el campo de la superación. En relación con este aspecto, la autora defiende la idea del carácter diferenciado que necesita la planificación de la superación de cada maestro y que tenga como punto de partida un diagnóstico que descubra las verdaderas insuficiencias en su labor; es decir, describa el estado actual y facilite la modelación de una estrategia de capacitación.

Otra arista del fenómeno radica en lo referido a la actividad investigativa, pues al decir de algunos estudiosos del tema, "se puede afirmar que conociendo la labor investigativa del docente se deducen cuáles son las formas de autopreparación más utilizadas por ellos, o al menos las que ellos utilizan para permanecer realizando dicha labor (...)" (Robaina, 1996: 8). Una posición de interés al respecto se puede hallar al recurrir a las experiencias investigativas de D. González, quien se refiere a la teoría integradora o total (González, 1995). A su entender, los procesos psíquicos tienen una determinación tanto interna (subjetiva) como externa (objetiva, material) y el ser humano se desarrolla en correspondencia también con la anterior dualidad. Según esto, se asegura que las necesidades van a estar determinadas por cambios en el contexto y, por ende, cuando un sujeto las conoce más y llega a saber cómo satisfacerlas adquiere un

mayor grado de conciencia de la necesidad, aumenta su motivación y, por tanto, su conducta se orienta mejor.

Uno de los más recientes estudios relacionados con el diagnóstico, específicamente el del aprendizaje, aborda con claridad los elementos que resultan claves para definir este proceso. Textualmente se plantea: "(...) *se emplean tiempo y recursos en profundizar en el estado del objeto de estudio, en un momento dado, pero con la finalidad de lograr transformaciones, que permitan un mayor nivel de logros en el objetivo que se profundiza. Se diagnostica para saber el nivel de logros alcanzado, qué precisa ser atendido, modificado, en función del objeto esperado.*" (Colectivo de Autores, 2002: 2), posición cercana a la de Silvestre (1999) y Zilberstein (2000).

En investigaciones como la de (Pérez, 1997) se identifican tipos y funciones del diagnóstico. Resulta más integrador en tanto explica el fenómeno apoyándose en la concepción de *sistema*, toma en cuenta los factores que inciden en el objeto de estudio desde lo interno y lo externo y busca explicar la combinación causa-efecto-pronóstico.

Las características comunicativas de los maestros se pueden encontrar en los trabajos de Fernández (1996) y de Alfonso (1998), los cuales permitieron abordar los problemas de la actividad comunicativa de los maestros en diferentes momentos y con enfoques teóricos metodológicos diferentes.

Por otra parte, dentro del Programa Ramal del Ministerio de Educación «*Formación y desempeño del docente*», se han venido realizando investigaciones que han obtenido resultados importantes. En este sentido se pueden mencionar los estudios sobre el departamento docente llevados a cabo por I. Salcedo, las tesis de grado sobre el trabajo en los ciclos de la Escuela Primaria y la aplicación del Entrenamiento Metodológico Conjunto en la Dirección Municipal de Educación, asesoradas por M. García Ojeda, y sobre la dirección escolar realizados por la propia M. García en Primaria y A. Valle en Secundaria Básica.

También pueden destacarse los trabajos realizados sobre la capacitación de los directivos por P. Valiente en Holguín; los efectuados en el Grupo del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas y en el Instituto Superior Pedagógico "*Enrique José Varona*" sobre el Cambio Educativo en la Secundaria Básica, el modelo de competencia institucional de J. Bringas y la utilización del Entrenamiento Metodológico Conjunto como una vía de profesionalización del jefe de departamento, de M. Pérez.

Otros trabajos sobre la labor del director se han realizado por R. Manzano y otros, así como M. Silvestre y otros, los cuales llegaron a elaborar libros sobre la temática. De igual forma, Ferrer (1998) ha trabajado y defendido una tesis de

doctorado sobre el trabajo del equipo municipal en la enseñanza. En ella se parte del principio del autoperfeccionamiento del colectivo pedagógico y de los principios desarrollados con anterioridad por L. García, profundizando en los procesos interactivos que tienen lugar en las estructuras de dirección.

Otra importante fuente de trabajos investigativos lo constituyeron los Eventos Científicos conocidos como *Pedagogía*. El primero de ellos se había realizado ya en 1986, por iniciativa del Instituto Superior Pedagógico "Enrique J. Varona"; sin embargo, no fue hasta la siguiente edición de 1990 que estuvieron respaldados por un amplio movimiento nacional de docentes-investigadores que, desde la base, participan en un proceso selectivo que desemboca en la constitución de la delegación cubana al evento internacional, compuesta por cerca de mil ponentes.

De las numerosas temáticas cubiertas por los *Eventos de Pedagogía*, en las tres últimas ediciones (1997, 1999 y 2001) se pueden identificar algunas que, por su objeto de análisis, constituyen aproximaciones a la problemática de la *eficacia escolar*. Las más importantes en ese sentido son las siguientes<sup>8</sup>:

- ♦ La supervisión escolar: Alonso (1997), Batista (1997), Pérez y Ribalta (1997), Ribalta y Pérez (1997), Delgado (1999).
- ♦ El vínculo escuela-familia-comunidad: Baxter (1997), Rosales *et al.* (1997), Izquierdo (1997), Montano (1997), Arias *et al.* (1997).
- ♦ Los Proyectos Educativos en la escuela: Acosta *et al.* (1997), Rodríguez (1997), García y Valle (1999), Castillo y Crespo (1999), Castro (1999), Silvestre (2001), Díez (2001).
- ♦ El papel del Centro de Referencia y el Entrenamiento Metodológico Conjunto: García y Valle (1997), Chirino (1997), Martín-Viaña *et al.* (1999), Deler (1999), Cintra (1999), Demedio (1999), Rodríguez (1999), Brau (1999), García Ripoll (2001), Deler *et al.* (2001).
- ♦ La evaluación de la calidad de la enseñanza: Valdés y Pérez (1997), Pérez y Valdés (1997), Castro *et al.* (1997), Valdés (2001), García y Valdés (2001), Zilberstein (2001), García y Cánovas (2001).
- ♦ La dirección institucional: Valle *et al.* (1997), García Ojeda (1997), Alonso y Macías (1997), Palacios (1999), García Ojeda (1999), Bonet (1999).
- ♦ Factores vinculados con la elevación de la eficiencia de la escuela: Cerezal *et al.* (1997), Cruz *et al.* (1997), Torres *et al.* (1999), Torres (2001).

---

<sup>8</sup> Para la consulta de estos trabajos, véase MINED (1997, 1999, 2001).

Este movimiento científico nacional es también un indicador de la creciente preparación científico-técnica de los maestros y profesores del país, fuerza potencial de indiscutible valor para la consolidación de la *eficacia escolar* en Cuba.

Otro importante acercamiento a la problemática de la eficacia escolar constituyó la participación de Cuba en el *Primer estudio internacional comparativo sobre Lenguaje, Matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*, ejecutado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad en la Educación (UNESCO, 1998a, 1998b).

El referido Estudio no sólo le permitió al país confirmar la elevada calidad de la enseñanza en su nivel básico (con resultados muy superiores a los del resto de los países latinoamericanos participantes), sino además tomar conciencia del impacto de *factores asociados* al aprendizaje, una parte importante de los cuales están directamente vinculados al funcionamiento de las escuelas. De hecho, "el examen de los factores asociados permite configurar un Modelo Latinoamericano propositivo de escuelas eficaces." Y, en consecuencia, los autores del Informe definen un perfil de *escuelas eficaces* (UNESCO, 1998b: p. 10)

De modo que, aun cuando "(...) los Congresos de los niños, los estudiantes, los jóvenes, de los propios docentes; las sesiones de la Asamblea Nacional y sus comisiones y el propio Congreso del Partido constituyen vía esencial y sistemática de evaluar la calidad del ciudadano que se forma en nuestras condiciones sociales y del funcionamiento del Sistema Educativo" (Cánovas, 1999: ii), se comprendió la necesidad de emprender un trabajo científico de monitoreo de las condiciones, procesos y resultados del proceso docente-educativo. Esto propició la creación, en el ámbito cubano, de un *Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación* y se empezaron a debatir las primeras apreciaciones nacionales acerca de las posibles variables y estrategias a tener en cuenta; un referente de consideración en ese sentido lo constituye el trabajo de Valdés y Pérez (1999) (ver Anexo 3).

En el orden práctico, se comenzaron a ejecutar anualmente los *Operativos Nacionales de Evaluación de la Calidad de la Educación*, bajo la dirección de especialistas del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, adscrito al Ministerio de Educación; en la actualidad se han logrado efectuar cinco de ellos. Las variables consideradas y los instrumentos empleados para su medición se corresponden con un modelo de evaluación institucional del tipo contexto-entrada-proceso-producto<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> Para profundizar, véase: "Enciclopedia General de la Educación" (Tomo 2). Barcelona: Grupo Editorial Océano, p. 571.

Una última arista que resalta en la aproximación cubana al estudio de la *Eficacia Escolar* es la que se deriva del proceso conocido como la *integración* de los Institutos Superiores Pedagógicos a los subsistemas de enseñanza para los que forman personal docente<sup>10</sup>. Como resultado, se encaminaron algunas investigaciones científicas de diagnóstico e intervención en la escuela, por ejemplo las ejecutadas por Torres *et al.* (1998, 1999) y Ballester *et al.* (2000). En ellas se estudian factores que, asociados con dificultades en el aprendizaje de la Matemática en el nivel medio, dependen de la calidad del funcionamiento de las escuelas de dos importantes provincias: La Habana y Ciudad de la Habana.

En Torres *et al.* (1998) se lograron identificar 22 factores que, vinculados con la actuación profesional de los docentes, los estudiantes, sus organizaciones juveniles y familias, la organización escolar, el funcionamiento de las estructuras de dirección y las condiciones materiales imperantes entonces, afectaban la calidad del aprendizaje de la Matemática escolar en el nivel de preuniversitario. A partir de ella, en Torres *et al.* (1999) se instrumentó una *estrategia pedagógica* dirigida a contrarrestar el efecto nocivo de esos factores. Resultó ciertamente sorprendente que al correlacionar las variaciones introducidas con los resultados finales de los estudiantes el factor con mayor nivel de correlación, por encima de la actividad metodológica ( $r=0,25$ ), la capacitación postgraduada ( $r=0,24$ ), la acción investigativa ( $r=0,48$ ) y hasta la calidad de la clase ofrecida por el docente ( $r=0,60$ ), fue el referido al funcionamiento general de la escuela ( $r=0,65$ ).

En el caso del trabajo de Ballester *et al.* (2000) se obtuvieron resultados similares, a nivel descriptivo, a los del trabajo de Torres y su equipo, incorporándose otros factores específicos de la organización y de la higiene escolar.

Estas últimas investigaciones referidas pueden identificarse con un modelo de evaluación institucional del tipo análisis interno de los centros<sup>11</sup>, y confirman la orientación de la evaluación educativa en este período hacia una concepción centrada en procesos, más que en los resultados únicamente.

En conjunto, la situación en esta última etapa puede caracterizarse en los siguientes términos:

- ◆ Fortalecimiento sustancial de la actividad investigativa en torno al funcionamiento de la escuela, como entidad básica del sistema.

<sup>10</sup> Dicha *integración* consiste en la implicación directa de los docentes de las universidades pedagógicas en la asesoría metodológica de los maestros y profesores de las escuelas de sus territorios, conjuntamente con las estructuras de supervisión, que quedan encargadas de la atención de los aspectos extra-didácticos.

<sup>11</sup> Para profundizar, véase: "*Enciclopedia General de la Educación*" (volumen 2). Barcelona: Grupo Editorial Océano, p. 571.

- ◆ Sustitución de la concepción evaluativa centrada en los resultados por otra predominantemente basada en los procesos.
- ◆ Visión investigativa de la escuela cubana a partir de distintos modelos de evaluación institucional, más abarcadores que el modelo tradicional del tipo entrada-salida.

## 6.6. CONSIDERACIONES FINALES

Como se señaló en la *Presentación* de este trabajo, se han analizado los esfuerzos fundamentales del sistema educativo cubano en el proceso de aproximación a la problemática de la *eficacia escolar* a lo largo de cuatro períodos históricos fundamentales: 1842-1958, 1959-1974, 1975-1990 y 1991-2001.

Si se sistematizan los rasgos fundamentales que resultaron de ese estudio, especialmente para los últimos cuarenta y tres años de Educación revolucionaria, pueden identificarse entonces las siguientes regularidades:

- Se han mantenido como principios básicos de la educación cubana:
  - ◆ Carácter masivo y con equidad de la educación.
  - ◆ Vinculación del estudio con el trabajo.
  - ◆ Participación democrática de toda la sociedad en las tareas de la educación del pueblo.
  - ◆ Coeducación y escuela abierta a la diversidad.
  - ◆ Enfoque de género.
  - ◆ Atención diferenciada e integración escolar.
  - ◆ Gratuidad.
- Se ha venido produciendo un cambio en la concepción evaluativa de la educación, desde una centrada en productos finales hacia otra más integral; que considera, además y sobre todo, los procesos internos.
- Se ha producido una toma de conciencia de la complementación de la supervisión escolar con estudios de evaluación institucional.
- Se aprecia una consolidación de las *fortalezas* para generar un movimiento nacional de *Eficacia Escolar*, las que radican en:
  - ◆ una sólida y permanente voluntad política de atención a la educación, conjuntamente con un marcado compromiso revolucionario del personal docente cubano,

- ♦ una creciente preparación científico-metodológica de maestros y profesores, y
- ♦ un profundo trabajo metodológico y de supervisión escolar a todos los niveles.

## Referencias Bibliográficas

Alfonso, A.C. (1988). *Estudio del nivel de desarrollo de la capacidad comunicativa de los docentes del ISP "Félix Varela" de Villa Clara*. Tesis doctoral, La Habana.

Almendros, H. (1985). *La escuela moderna, ¿reacción o progreso?* La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Álvarez, R. (1998). *La escolarización en el grupo de edades de 6 a 16 años*. Tesis de Maestría, La Habana. MINED.

Álvarez, R. (1999). *Propuesta de sistema de indicadores para el análisis y el mejoramiento de la escolarización en las edades de 6 a 16 años*. En *Forum Científico de la ANEC*. La Habana.

Álvarez, R. (2000). La evaluación del sistema educativo cubano. Una experiencia. *Revista de Educación*, 321.

Ballester, S. et al. (2000). *Problemas que influyen en la enseñanza de la Matemática de Ciudad de la Habana*. Informe de Investigación. Facultad de Ciencias, Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". La Habana.

Bergues, J. (1979). *Algunos aspectos principales tratados en la reunión resumen del curso escolar 1978-79*. En Periódico *Granma*, Órgano Oficial del Comité Central del PCC, año 15, nº 181 (3 de agosto de 1979).

Buenavilla, R. (1995). *La lucha del pueblo por una escuela cubana, democrática y progresista en la república mediatizada*. La Habana: Pueblo y Educación.

Canfux, J. (1993). Políticas y estrategias empleadas en la Campaña Nacional de Alfabetización de 1961. Tesis Doctoral, La Habana. ICCP.

Cánovas, L. (1999). Prólogo. En H. Valdés y F. Pérez, *Calidad de la educación básica y su evaluación*. La Habana: Pueblo y Educación.

Cardet, B. (1991). *Motivaciones y satisfacciones expresadas por diferentes grupos de trabajo de la educación*. Trabajo de Diploma, La Habana.

Castro, F. (1999). "La Historia me absolverá". Citado por Luis I. Gómez Conferencia Especial. En *Pedagogía '99, Encuentro por la unidad de los educadores latinoamericanos*. La Habana.

Cerezal, J. *et al.* (1997). *Metodología para la caracterización de los centros internos del nivel medio*. La Habana: ICCP.

Chávez, J. (1996). *Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba*. La Habana: Pueblo y Educación.

Colectivo de Autores (2002). *Seminario Nacional para el Personal Docente*. La Habana: Colección Universidad para Todos.

Fernández, A.M. (1996). *La competencia comunicativa como factor de eficiencia profesional del educador*. Tesis doctoral, La Habana.

Ferrer, M.A. (1998). *Enfoque para el perfeccionamiento del trabajo en el equipo metodológico municipal de secundaria básica*. Tesis doctoral, La Habana.

Fiallo, J. *et al.* (2000). *Modelo proyectivo para la Secundaria Básica en el periodo 1995-2005*. Informe de Investigación al Grupo de Expertos del Programa Nacional La Sociedad Cubana, Retos y Perspectivas ante el siglo XXI.

Fuentes, I. (1996). *Proyecto para el desarrollo de cualidades psicopedagógicas en la Reserva Especial Pedagógica del municipio Marianao*. Tesis de Maestría, La Habana.

García Ojeda, M. *et al.* (1999). *La dirección escolar, el proceso de enseñanza-aprendizaje y el currículo en una concepción de enseñanza desarrolladora*. La Habana: ICCP.

García Ramis, L. (1999). *Estrategia de conformación del convenio laboral. Adaptación de Estrategia de conformación del proyecto educativo*. La Habana: ICCP.

García Ramis L. *et al.* (1990). *Programa Nacional de la Juventud. El desarrollo del estudio-trabajo en los institutos superiores pedagógicos*. Informe de Investigación. La Habana: ICCP.

García Ramis L. *et al.* (1992). *Estudio de los factores que afectan el prestigio social del maestro. Año 1991-92*. La Habana: ICCP.

García Ramis L. *et al.* (1993). *Estudio de las barreras que influyen en las transformaciones de la Educación Media*. La Habana: ICCP.

García Ramis L. *et al.* (1995). *Sistematización del modelo de escuela cubana*. La Habana: ICCP.

García Ramis L. *et al.* (1996). *Autoperfeccionamiento docente y creatividad*. La Habana: Pueblo y Educación.

García Ramis L. *et al.* (1996). *Los retos del Cambio Educativo*. La Habana: Pueblo y Educación, 1996.

García Ramis L. *et al.* (2001). *Aproximación al diagnóstico del impacto de las contradicciones socio- económicas en el proceso de desarrollo de la personalidad de estudiantes de primaria y secundaria básica en el municipio Habana Vieja*. Informe al Grupo de Expertos del Programa Nacional La Sociedad Cubana: Retos y Perspectivas ante el siglo XXI. La Habana: ICCP.

González, D. (1946). *Didáctica y dirección del aprendizaje*. La Habana: Editorial Cultural.

González Serra, D. (1995). *Teoría de la motivación y práctica profesional*. La Habana: Pueblo y Educación.

Hernández, I. (1995). *La obra pedagógica de Manuel Valdés Rodríguez*. La Habana: Pueblo y Educación.

ICCP (1985). *Investigación Ramal*. Ministerio de Educación. La Habana: ICCP.

ICCP (1999). *Funciones de los Jefes de Departamento*. Informe de Investigación. La Habana.

Jones, L. (1964). El aprovechamiento escolar en la educación primaria en el curso 1961–1962. Informe de investigación. La Habana: Ministerio de Educación.

López, J. *et al.* (2000). *Fundamentos de la Educación*. Investigación del proyecto Pedagogía del ICCP. La Habana: Pueblo y Educación.

Martí, J. (1979). *Fragmentos de Lecturas Pedagógicas*. La Habana: Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación (1975). Resolución Ministerial 210/75, en *Documentos directivos para el Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación*.

Ministerio de Educación (1975). *Resolución n° 211*.

Ministerio de Educación (1976). *Documentos rectores para el trabajo científico- metodológico de carácter teórico- práctico (Resolución Ministerial 597/76)*.

Ministerio de Educación (1976). *El Plan de Perfeccionamiento y desarrollo del Sistema Nacional de Educación de Cuba*. La Habana: MINED.

Ministerio de Educación (1997). *Pedagogía '97. Encuentro por la unidad de los educadores latinoamericanos. Resumen*. La Habana: MINED.

Ministerio de Educación (1998). *Perfeccionamiento continuo del Sistema Nacional de Educación. Características del Plan de Estudios de la educación General, Politécnica y Laboral*.

Ministerio de Educación (1999). *Encuentro por la unidad de los educadores latinoamericanos. Programa Científico*. La Habana: MINED.

Ministerio de Educación (1999). La Educación en Cuba. En *Pedagogía '99, Encuentro por la unidad de los educadores latinoamericanos*. La Habana.

Ministerio de Educación (2001). *Pedagogía '2001. Encuentro por la unidad de los educadores latinoamericanos. Programa Científico e Información sobre el evento*. La Habana: MINED.

Ministerio de Educación (2001). *La educación en Cuba a 40 años de la Campaña de Alfabetización*. La Habana: MINED.

Minujín, A. y Avendaño, R. (1993). Autorregulación en la escuela cubana. En *Pedagogía '93*. La Habana: MINED.

Morales, J. (1995). *Glosario de términos de Educación Avanzada*. La Habana: Centro de Estudios de Educación Avanzada.

Patiño, R., Hernández, A. y León, O. (1996). *El Modelo de Escuela Politécnica cubana: una realidad*. La Habana: Pueblo y Educación.

Pérez, D. (1997). *El Diagnóstico Avanzado. Una alternativa para el mejoramiento profesional y humano*. Tesis de Maestría, La Habana.

Pérez, I. (2001). *La caracterización integral y personalizada de la actividad del colectivo pedagógico*. Tesis de maestría, La Habana. ICCP.

Pérez, J.I. (1998). Captación de indicadores estadísticos básicos de la educación general a partir de sus registros primarios. En *IV Taller Internacional de Planeamiento y Administración*. La Habana: IPLAC.

Pita, B. y García, L. (1990). *Informe al Consejo de Dirección del MINED. Sobre el estudio del ingreso con grado doce a la Licenciatura en Educación Primaria: 1989 y 1990*. La Habana: ICCP.

Rico P. et al. (2000). *Modelo proyectivo para la Escuela Primaria en el periodo 1995-2005*. Informe de Investigación al Grupo de Expertos del Programa Nacional: La Sociedad Cubana. Retos y Perspectivas ante el siglo XXI. La Habana: ICCP.

Robaina, P. (1996). *La autopreparación en las competencias cognoscitivas. Una forma de superación que logra niveles de profesionalidad*. Tesis de Maestría. La Habana: ICCP.

Rodríguez, P. (1998). *Estudio comparativo de la retención en el ciclo de estudio de la secundaria básica del período 1985-1996*. Tesis de Maestría, La Habana. MINED.

Salcedo, I. (1999). *El diseño estructural y funcional del departamento docente para la dirección eficiente del proceso de enseñanza aprendizaje*. Informe de Investigación, Matanzas.

Silvestre, M. y Zilberstein, J. (1999). *Educación y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.

Silvestre, M. y Zilberstein, J. (2000). *¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje?* México D.F.: Ediciones CEIDE.

Silvestre, M. y Zilberstein, J. (2000). *Enseñanza y aprendizaje desarrollador*. México D.F.: Ediciones CEIDE.

Torres, P. et al. (1998). *Estudio diagnóstico de las causas de los bajos resultados de los egresados de los preuniversitarios habaneros en la prueba de ingreso de matemática a la educación superior*. Informe de Investigación. Facultad de Ciencias, Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", La Habana.

Torres, P. et al. (1999). *Estrategia pedagógica para el mejoramiento del aprendizaje de la matemática en los preuniversitarios habaneros*. Informe de Investigación. Facultad de Ciencias, Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", La Habana.

UNESCO (1998a). *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica* (primer Informe). UNESCO: Santiago de Chile.

UNESCO (1998b). *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica* (segundo Informe). UNESCO: Santiago de Chile.

Valdés, H. (2000). La evaluación del desempeño profesional del docente. En *III Simposio Iberoamericano de Investigación educativa*. La Habana, febrero.

Valdés, H. y Pérez, F. (1999). *Calidad de la educación básica y su evaluación*. La Habana: Pueblo y Educación.

Valdés, M. (1898). *Ensayos sobre la educación teórica, práctica y experimental*. La Habana: Imprenta El Fígaro.

Valle, A. (2000). *Maestro. Perspectivas y Retos*. México, D.F.: Editorial SENTE.

Zilberstein, J. (1999). Dirección de la transformación del proceso de enseñanza aprendizaje en secundaria básica. En *Pedagogía '99*. La Habana, febrero.

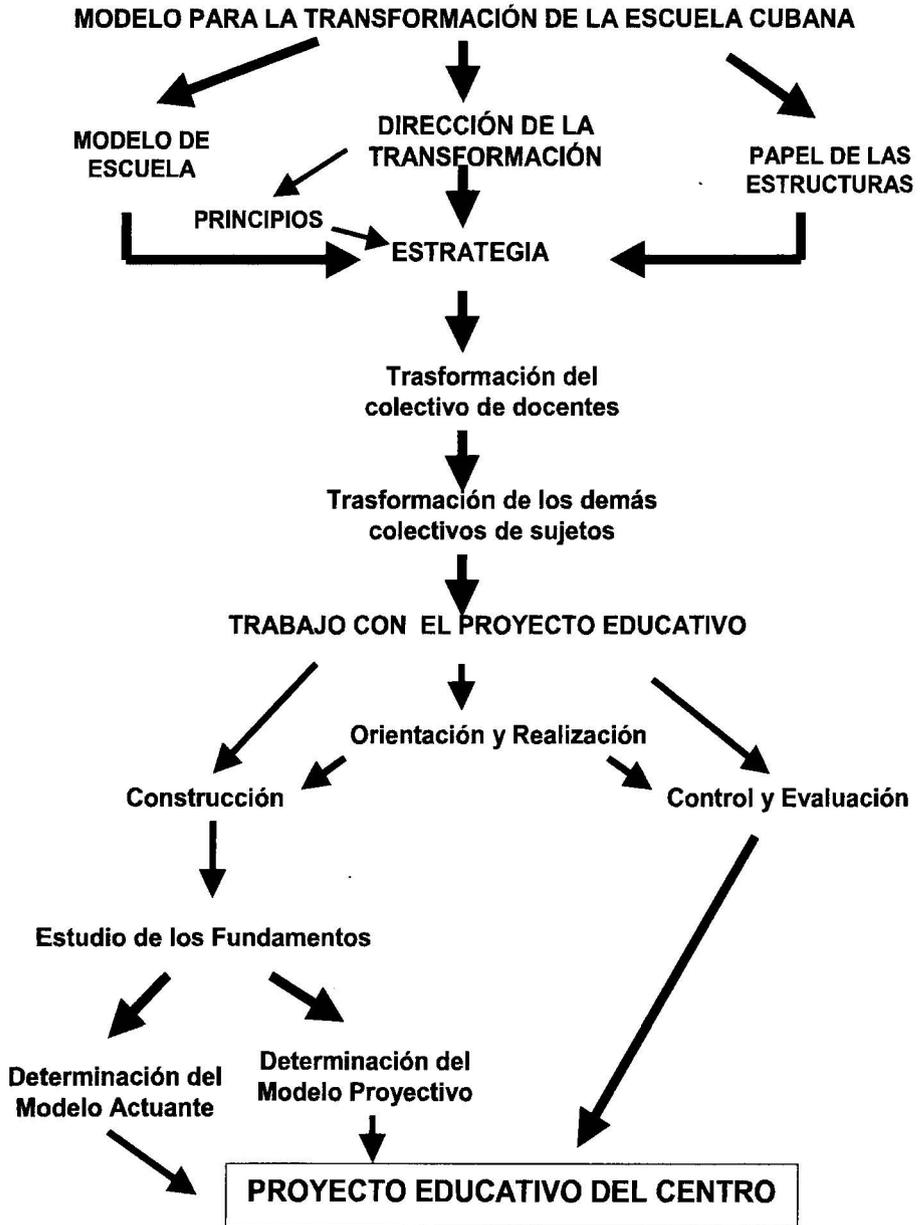
Zilberstein, J. (2000). ¿Cómo hacer que el trabajo cotidiano del docente le permita diagnosticar el aprendizaje de sus alumnos? *Desafío Escolar*, 10, enero-marzo.

Zilberstein, J. (2000). *Desarrollo intelectual en las Ciencias Naturales*. La Habana: Pueblo y Educación.

Zilberstein, J. y Silvestre, M. (2000). Diagnóstico del aprendizaje escolar, calidad educativa y planeación docente. En *III Simposio Iberoamericano de Investigación educativa*. La Habana, febrero.

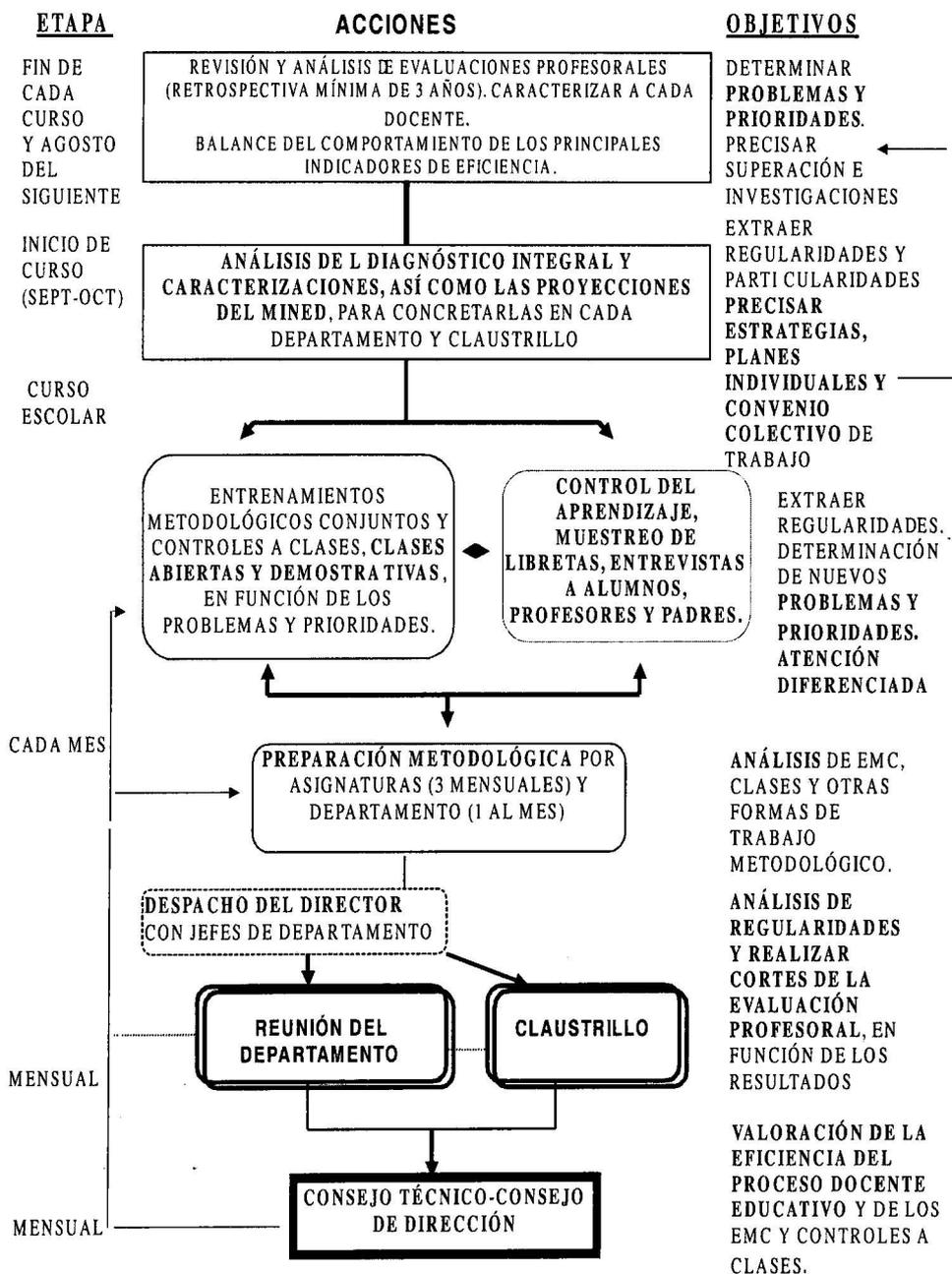
Zilberstein, J. y Valdés, H. (1999) *Aprendizaje y calidad de la educación*. México, D.F.: Ediciones CEIDE.

Anexo I



## Anexo 2

# PROCEDIMIENTO PARA LA DIRECCIÓN DEL PROCESO DOCENTE EDUCATIVO EN SECUNDARIA BÁSICA POR LOS JEFES DE DEPARTAMENTO



En dicho año funcionaron un total de 24.827 establecimientos escolares, de los cuales 21.578 pertenecieron a la Educación General Básica y los restantes fueron establecimientos de nivel medio. Tales instituciones fueron atendidas por 162.273 profesores, 87.634 en planteles de nivel básico y 74.639 en la Educación Media (Mec, 1998a).

En el año 1996, después de varios intentos fallidos por parte del Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Educación, órgano máximo del Estado en materia de fijación de políticas educativas, puso en vigencia la denominada Reforma Curricular Consensuada. Este apelativo obedece al interesante aporte que ofrecieron, en la elaboración de una propuesta curricular unificada para la Educación Básica (Mec, 1997), los más amplios sectores de la sociedad civil ecuatoriana, entre ellos, organismos internacionales y no gubernamentales, universidades, gremios de docentes, asociaciones estudiantiles, asociaciones de planteles privados, especialistas y políticos.

En esta Reforma se propone que los jóvenes al finalizar el nivel logren el siguiente perfil:

1. *"Conciencia clara y profunda del ser ecuatoriano, en el marco del reconocimiento de la diversidad cultural, étnica, geográfica y de género del país.*
2. Conscientes de sus derechos y deberes en relación a sí mismos, a la familia, a la comunidad y a la nación.
3. Alto desarrollo de su inteligencia, a nivel del pensamiento creativo, práctico y teórico.
4. Capaces de comunicarse con mensajes corporales, estéticos, orales, escritos y otros. Con habilidades para procesar los diferentes tipos de mensajes de su entorno.
5. Con capacidad de aprender, con personalidad autónoma y solidaria con su entorno social y natural, con ideas positivas de sí mismos.
6. *Con actitudes positivas frente al trabajo y al uso del tiempo libre"* (Mec, 1997).

En el plano del desarrollo escolar esta Reforma trae algunas novedades:

- ♦ La organización de la Educación Básica en diez grados, unificando un grado de la Educación Inicial con los nueve grados de la anterior Escuela Primaria y el ciclo básico. Esta propuesta tiene la ventaja de asegurar la obligatoriedad desde la Educación Inicial y ofrecer la continuidad necesaria entre los diferentes grados de todo el nivel.
- ♦ La incorporación de los ejes transversales destinados a la práctica de los valores, la interculturalidad y la educación ambiental. Aunque ésta es una

política adoptada por la mayor parte de las reformas educativas de los países de América Latina (Fabara, 1996), para el sistema educativo ecuatoriano constituye una novedad que permite desarrollar entre los niños y adolescentes una especial sensibilidad en relación con estos aspectos de importancia fundamental para la vida actual y futura.

- ♦ La adopción de los paradigmas más representativos de la pedagogía contemporánea, así como avances científicos importantes y ciertas corrientes del pensamiento, todos los cuales han ayudado a ofrecer una educación actualizada para esta etapa de la vida del hombre ecuatoriano.

Según la programación existente, para la implantación de esta Reforma se previó que todos los centros educativos iniciaran su aplicación en el año 1996 con los dos primeros grados y fueran adoptándola de manera progresiva para los dos siguientes grados en el año inmediato. De esta forma, su aplicación sería universal en el año 2000 (Mec, 1996a). Sin embargo, la realidad de la implantación de este proceso fue muy diferente. La crisis económica y política que afectó al Ecuador desde el año 1996 hasta el 2000 impidió que este proyecto pudiera ponerse en práctica en todas las escuelas del país. En segundo lugar, su adopción progresiva ha sido muy lenta. La crisis antes mencionada, que originó el déficit en las asignaciones presupuestarias, ha impedido una apropiada capacitación de los docentes. Se han producido muy pocas publicaciones orientadas a realizar una formación permanente de los maestros encargados de este proceso y no todas las autoridades ministeriales han tenido el interés de continuar con este esfuerzo de carácter nacional.

De manera que, actualmente, la aplicación de la Reforma Curricular es muy parcial, tanto en el número de planteles involucrados en este proceso como en el número de grados a los cuales ha llegado esta estrategia de cambio.

## 7.2. UNA ESCASA TRADICIÓN INVESTIGATIVA

Otro de los efectos de la crisis ha sido el escaso nivel de desarrollo científico y pedagógico que se advierte en la mayor parte de los establecimientos educativos, organizaciones gubernamentales o no gubernamentales y docentes. Sin embargo, éste no es un problema exclusivo del momento, puesto que muy pocos proyectos de investigación educativa se han llevado a cabo en los últimos treinta años. Tampoco se encuentran muchos investigadores, pensadores de la pedagogía o estudiosos de los temas de la enseñanza o del aprendizaje que hayan dedicado su vida a los procesos de indagación.

Para hacer justicia, desde el inicio de los años sesenta hasta el momento aparece sólo el nombre de un investigador y ensayista pedagógico que haya dedi-

cado su existencia a esta actividad. Es Emilio Uzcátegui, quien rescató el valor de la pedagogía como una acción susceptible del trabajo especulativo (Cab, 1995).

Los años sesenta y setenta, dentro del período de la modernidad, tal vez son las décadas de mayor trascendencia para la educación, puesto que se inician aquí los procesos de planificación educativa, los primeros en América Latina. Se promueve una reforma educativa con amplias repercusiones pedagógicas y sociales y se llevan a cabo tres investigaciones a gran escala. Éstas son: *El diagnóstico general del sistema educativo ecuatoriano*, con los auspicios del Pnud y de la Unesco (Mec y Pnud, 1976), *El análisis sectorial de la educación*, promovido por el Aid (Mec y Aid, 1973) y la *Investigación sobre la educación técnica*, financiada por la Oea (Mec y Oea, 1978).

Estas tres investigaciones de carácter nacional tuvieron importantes consecuencias en el sistema educativo ecuatoriano, porque sus resultados facilitaron muchas de las reformas que se ejecutaron o que actualmente están en curso, así como la reestructuración administrativa de los entes rectores de la educación. Algunas de esas políticas fueron muy discutidas, por ejemplo la supresión de las escuelas normales; pero otras han ayudado a que el sistema se vaya renovando al ritmo de los tiempos.

Es lamentable que las décadas de los ochenta y noventa hayan sido décadas perdidas y que en este período no se hayan efectuado investigaciones ni estudios de gran trascendencia. Entre los aspectos críticos se deben mencionar las graves limitaciones que tienen las universidades ecuatorianas, en cuyos claustros debe efectuarse la formación de los investigadores. Pero la falta de recursos, políticas e interés han hecho que se vea a la investigación como un artículo de lujo al que no se puede acceder, sobre todo si está de por medio el problema de la subsistencia diaria.

Sin embargo, en la década de los noventa se encuentran algunos trabajos de investigación que tienen como preocupación el tema del mejoramiento de la calidad de la educación. Algunos de éstos han sido promovidos y desarrollados por entidades internacionales, como el gran trabajo de investigación sociolingüística y cultural llevada a cabo por la Gtz, a propósito del proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (Ebi), destinado a promover la educación de las comunidades indígenas ecuatorianas (Valiente y Kuper, 1998). También hay que mencionar el trabajo de sistematización de experiencias innovadoras en el área rural realizado por la Unicef, que tuvo entre sus propósitos el de crear un grupo de escuelas rurales de calidad (Unicef, 1997).

La banca multilateral llevó a cabo dos proyectos destinados a los sectores urbanos marginales y rurales. Con este motivo se desarrolló, por parte del Eb/

Prodec del Banco Mundial, el Sistema Nacional de Medición de Logros Académicos denominado *Aprendo* (Mec, 1996b), en tanto que el Promeceb, del Banco Interamericano de Desarrollo aún lleva a cabo la organización de redes escolares para el sector rural bajo el nombre de *Redes Amigas* (Mec, 1998c).

En el campo de las organizaciones nacionales, hay que mencionar la tarea realizada por la Dirección de Educación del Distrito Metropolitano de Quito, que promovió el desarrollo de proyectos innovadores entre los planteles municipales de educación. La preparación de esos proyectos implicó un trabajo investigativo previo (De-Dmq, 1994). En esa misma línea, existe un grupo de sesenta y dos establecimientos experimentales que ha planteado un *Modelo Alternativo de Educación* en el que se realizó un diagnóstico de la situación educativa y se promovió la planificación institucional (Paladines, 1998a).

El presente estudio tiene como punto de referencia lo producido en la década de los noventa, hasta el año 2001.

Para establecer el nivel de participación de la universidad ecuatoriana en la investigación educativa se visitaron las bibliotecas de tres universidades: la Universidad Católica, la Universidad Central del Ecuador y la Universidad San Francisco de Quito; estas tres instituciones están entre las de mayor reconocimiento nacional en el campo de la formación. Lamentablemente, el panorama observado no fue de lo más alentador. Se logró apenas recoger unas pocas tesis de grado realizadas por estudiantes de la Universidad Católica en convenio con el Proyecto Ebi, que permitieron evaluar el uso de los textos escolares en unas pocas escuelas interculturales bilingües seleccionadas. Las otras universidades no ofrecen contribuciones significativas al desarrollo de la educación ecuatoriana. Hay tesis interesantes que realizan aportaciones a la literatura, filosofía, historia, biología y a otras ciencias, pero muy limitadamente a la pedagogía.

Se debe mencionar el Centro Nacional de Investigación Social y Educativa (Cenaise) en la capacitación de docentes y elaboración de materiales para el mejoramiento de la calidad de la educación y para apoyar a la Reforma Educativa. Esta organización no gubernamental auspiciada por el gremio docente lleva a cabo cursos nacionales e internacionales en distintas áreas de la Pedagogía y publicaciones de carácter innovador (Cenaise, 1999).

Finalizaremos resaltando el trabajo de compilación de estudios y documentación realizado por Carlos Paladines, quien intenta publicar una serie de diez tomos titulada *Historia de la educación y el pensamiento pedagógico ecuatoriano* (Paladines, 1998b), de la cual se han editado cinco volúmenes. A ellos se suman los estudios de carácter internacional llevados a cabo por Rosa María Torres desde la Argentina.

### 7.3. UN MARCO DE REFERENCIA

La preocupación por los temas de eficacia escolar y mejoramiento de la calidad de la educación surge en Europa y Estados Unidos en los años setenta. Los modelos investigativos y de concepción paradigmática han variado, hasta el punto que en la actualidad se puede definir una educación de calidad como aquella que *“asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equiparles para la vida adulta”* (Muñoz-Repiso, 1996).

Tradicionalmente se ha entendido la eficacia como un concepto administrativo y financiero que estaba relacionado con el costo-beneficio y que se daba en función del logro de unos determinados fines establecidos en los planes de acción educativa (Salguero, 1994).

La unión de los dos conceptos la establece Mortimore, quien dice:

*“La escuela de calidad es aquella que promueve el progreso de los estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo. Un sistema escolar eficaz es el que maximiza la capacidad de esas escuelas para alcanzar esos resultados. Lo que supone adoptar la noción de valor añadido en la eficacia escolar”* (Salguero, 1994).

Esta definición es la que servirá como marco de referencia inicial para el presente estudio.

Es de notar que en este tema se trata de rescatar el valor de la escuela como institución de desarrollo social. El motivo es que, a partir del *Informe Coleman*, se generó una corriente de opinión para denigrar el valor de la escuela. Las últimas investigaciones reconocen que en la escuela se genera una determinada atmósfera de trabajo, en ella se produce un clima de promoción social, se dan ciertos elementos organizativos así como otros factores, que serán analizados, y que ayudan a la ulterior preparación para la vida.

Los investigadores coinciden en varios de los aspectos que permiten que una escuela sea eficaz. Cada grupo de investigadores elabora un listado de elementos, la mayor parte de los cuales son coincidentes, produciéndose algunas diferencias no muy significativas. Para establecer una mejor comparación de esos elementos, tomamos como punto referencial el planteamiento efectuado por la Oede (Salguero, 1994). Luego analizamos los estudios realizados por Pam Sammons, Josh Hillman y Peter Mortimore (1998), también los de Purkey y Smith (Báez de la Fe, 1994), a continuación el de Creemers (Creemers, 1997) y

finalmente el de Scheerens (Murillo, 1996). Ellos dicen que, para que una escuela sea eficaz, debe tener:

1. Un compromiso de normas y metas claras. También se habla de visión y objetivos compartidos, de objetivos del centro orientados al rendimiento académico y de un acuerdo para el desarrollo de estrategias instructivas eficaces.
2. Planificación en colaboración y coparticipación en la toma de decisiones. También se habla de democracia en la gestión y en la toma de decisiones, de consenso y trabajo en equipo del profesorado, de objetivos compartidos y de un clima y cultura escolar participativos.
3. Dirección positiva, liderazgo profesional o liderazgo destacado, con el cual coinciden todos.
4. Una estrategia para el personal, según las necesidades pedagógicas del plantel. Se señala la necesidad de una organización docente para el aprendizaje y la urgencia de la formación del profesorado y la posibilidad del desarrollo del personal docente orientado a la práctica.
5. Un currículo planeado y ordenado. Además se menciona el desarrollo de una enseñanza con propósitos definidos, programas organizados y coordinados y un currículo de calidad en su estructura y contenido.
6. Un elevado nivel de implementación y apoyo de los padres; también se habla de la colaboración escuela-hogar, del compromiso y apoyo de los padres y de la participación destacada de la familia.
7. Búsqueda y reconocimiento de los valores propios de la escuela, que debe plantear ciertas expectativas elevadas y un reconocimiento del aprovechamiento académico.
8. Buen empleo del tiempo dedicado al aprendizaje. Se consideran la enseñanza y el aprendizaje como el centro de la actividad escolar, se habla de la necesidad de destinar un máximo tiempo al aprendizaje y un tiempo a las tareas escolares.
9. Evaluación continua y seguimiento de los avances que se producen con el aprendizaje y refuerzo positivo para el desarrollo intelectual y social.
10. Reconocimiento de los derechos y responsabilidades de los alumnos, en el que se tomen en cuenta las expectativas y las exigencias para el desarrollo de una disciplina consciente.

11. Otros elementos, como la estabilidad laboral del personal, el apoyo activo y sustancial de la autoridad educativa, el desarrollo de un ambiente de aprendizaje y el desarrollo de oportunidades de aprendizaje<sup>2</sup>.

Aunque en América Latina en general y en particular en el Ecuador, el desarrollo de todos estos elementos se ve seriamente obstaculizado por las crisis socioeconómicas que afectan a la mayor parte de grupos poblacionales y por el poco interés de los gobiernos en la adopción de políticas educativas de estado, para los investigadores es importante contar con esta pauta que puede ser una carta de navegación, que permita en el futuro identificar los elementos que posibilitan la eficacia y mejoramiento escolar en un medio, como el nuestro, en vías de desarrollo.

Es evidente que uno de los factores que juega un papel preponderante en el desarrollo educativo latinoamericano es el relacionado con las culturas locales. En la mayor parte de los países de la Región se vive en sociedades pluriétnicas y multiculturales. El proceso de mejoramiento y eficacia escolar tiene que tomar en cuenta este determinante para cualquier proceso de indagación que se efectúe.

#### 7.4. LOS ESTUDIOS Y LAS INVESTIGACIONES REALIZADAS EN EL ECUADOR EN EL MARCO DE LA EFICACIA ESCOLAR Y EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Hay que iniciar este apartado declarando enfáticamente que en el Ecuador no se ha realizado aún ningún estudio ni investigación sobre el tema de la Eficacia Escolar, considerando los elementos presentes en el marco de referencia antes señalado.

Los pocos estudios e investigaciones existentes han tomado como punto de partida algún elemento pedagógico para promover el mejoramiento de la calidad de la educación. Por ejemplo, se han basado en las estrategias para la promoción de la lectura en un grupo de escuelas rurales del país, el rendimiento instructivo de los alumnos de determinados grados de la Educación Básica o la organización de redes escolares en el área rural o el planteamiento de propuestas de innovación curricular. Pero no se han establecido planteamientos globales para investigar a la escuela desde sus múltiples variables, motivo por el cual no existe en el Ecuador una definición nacional de escuelas eficaces y tampoco se han identificado las variables que hacen posible que una escuela en el país sea eficaz.

<sup>2</sup> Resumen comparativo elaborado por el autor de este trabajo.

El proyecto de Investigación de la Eficacia Escolar en el que interviene el Ecuador y que se realizará a partir de los próximos meses permitirá identificar estos elementos tan necesarios para la fijación de políticas públicas en materia educativa (Cide, 2000).

Los estudios y trabajos investigativos que tienen alguna incidencia en la eficacia escolar y el mejoramiento de la calidad de la educación que se han elaborado en el Ecuador en la década de los noventa son los siguientes:

- a) *Los niños han sido nuestro ejemplo*, sistematización de una experiencia de mejoramiento de la calidad de la Educación Básica en cinco áreas rurales (Unicef, 1997).
- b) Aprendo Sistema Nacional de Medición de Logros Académicos (Mec, 1998b).
- c) *Modelo alternativo de educación para el Ecuador* (Mae) (V.A.A., 1991).
- d) Innovaciones pedagógicas, efectuadas por el distrito metropolitano de Quito en un grupo de planteles municipales (De-Dmq, 1994).
- e) Proyecto de educación bilingüe intercultural (Ebi), que desarrolla un modelo de educación para los sectores bilingües biculturales (Yáñez, 1998).
- f) Programa Redes Amigas, que realiza el Ministerio de Educación con el financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo y organiza un sistema de redes educativas para mejorar la calidad de la educación rural (MEC, 1999).
- g) Tesis de grado, realizadas por un grupo de estudiantes de la Universidad Católica de Quito, con el auspicio del Programa EBI, para establecer la influencia que tienen los textos escolares en el mejoramiento del rendimiento escolar (Valiente y Kuper, 1998).
- h) Mejoramiento de las Escuelas Unidocentes, realizada por el Ministerio de Educación con el auspicio de varias instituciones internacionales, entre ellas el Plan Internacional (Plan Internacional, 2001).

A pesar de que muchos de los estudios, investigaciones y programas reseñados son de alcance nacional, es de notar que todos ellos tienen su base en ciudad de Quito. De hecho, con ocasión de nuestra recolección documental en varios centros de documentación, librerías y bibliotecas de esta ciudad, no se pudieron encontrar trabajos efectuados en otras ciudades del Ecuador, en especial en Guayaquil y Cuenca. Por este motivo, no existen otras menciones que las efectuadas. Tenemos noticia de que un grupo de colegios cuencanos llevó a cabo una innovación educativa de su bachillerato, pero no se ha podido obtener

información documental sobre la misma, por lo que no ha sido considerada en este estudio.

#### 7.4.1. Los niños han sido nuestro ejemplo

Este trabajo es la sistematización de una experiencia de mejoramiento de la calidad de la Educación Básica en cinco áreas rurales del Ecuador. Fue efectuado por Proandes–Ecuador y la Unicef desde el año 1993 hasta 1997. La publicación respectiva la efectuó la Unicef en 1997.

Se trata de la recuperación de una experiencia piloto de mejoramiento de la calidad de la educación que tiene como base el mejoramiento de la lectura. Ha sido construida por los propios actores del sistema educativo en las áreas rurales del Ecuador y tiene el propósito de extenderse al resto del país.

Durante tres años se validó esta propuesta innovadora en trescientas escuelas rurales; benefició a quince mil niños y a ochocientos profesores, de ellos cinco mil niños y trescientos docentes eran del primer grado.

Esta experiencia se llevó a cabo a causa del grave deterioro cualitativo que ha sufrido la educación en los últimos años, los altos índices de repitencia y deserción que se producen en la escuela rural, en especial en el primer grado, y el escaso dominio de la lectura comprensiva que demuestran los niños cuando egresan de la escuela. Al ser la lectura un aprendizaje instrumental, influye en el desarrollo intelectual de las demás áreas del conocimiento.

Para llevar a cabo la experiencia se investigaron los condicionantes del éxito o fracaso escolar y se estableció que en los sectores rurales del Ecuador existe: i) enfermedad y desnutrición, ii) abandono familiar, por los fenómenos migratorios que se dan en el país, iii) temprana incorporación de los niños al trabajo y iv) bajo nivel de escolaridad y analfabetismo de los adultos. Entre los padres de familia se encontró una baja valorización de la educación, consideran que la asistencia a la escuela es una pérdida de tiempo y no adquieren los materiales que son solicitados por la misma.

Como hipótesis de acción se planteó que existe deterioro de la calidad de la Educación Básica porque hay un currículo irrelevante, carencia de materiales para la enseñanza y la educación está fuera del contexto cultural en el que viven los niños y las comunidades cercanas. Los objetivos fueron: a) mejorar la calidad de la educación en zonas de alta pobreza, b) validar algunas innovaciones llevadas a cabo en el área de la lectura y c) contribuir a la implementación del modelo intercultural bilingüe que se adoptó hace pocos años en dichas escuelas.

La propuesta pedagógica para cumplir con los objetivos planteados consideró los siguientes aspectos:

- ◆ El aprestamiento escolar de los profesores de primer grado mediante talleres, la elaboración de un cuaderno de aprestamiento, asistencia técnica y monitorización de las acciones previstas.
- ◆ Mejoramiento del método de lectura inicial, mediante la publicación de un nuevo texto de lectura, elaboración de material complementario y apoyo técnico de los supervisores escolares.
- ◆ Desarrollo de técnicas de promoción de la lectura mediante la sistematización e intercambio de experiencias y otras actividades (como las ferias de lectura) y la aplicación y transferencia metodológica a otros ambientes

Se contó con el apoyo de la comunidad, que intervino tanto directamente como a través de la radio local, el teatro y la música popular. Es una propuesta dinámica, activa y participativa que permitió que el cambio empezara por los niños quienes, a su vez, impulsaron el cambio en los maestros y los padres.

Los resultados fueron satisfactorios porque se trató de un diseño apropiado, de unos materiales sencillos y de bajo costo y replicables. Además, se elaboró una guía para los maestros de primer grado, que antes no la habían tenido, lo cual significó el encuentro del docente con un método eficaz para la lectura. Al finalizar, el proceso se llegó a aplicar en cinco comunidades, de las cuales cuatro estaban asentadas en áreas geográficas de la región andina, indígena y bilingüe y la última en la costa con un alto componente de población afro-ecuatoriana.

La evaluación se llevó a cabo por medio de talleres, visitas y aplicación de cuestionarios; en todos ellos se destacó el interés por la actividad cumplida y se dejó clara la importancia del clima positivo logrado en la escuela como elemento fundamental para alcanzar el mejoramiento. Como una estrategia adicional se designaron algunas escuelas de calidad, considerando así las que habían desarrollado el proceso en mejores condiciones que las demás y habían obtenido los más altos resultados.

#### 7.4.2. "Aprendo". Sistema nacional de medición de logros académicos

Este proceso de evaluación nacional parte del criterio de que *"el mejoramiento de la calidad de la educación básica constituye una de las políticas más importantes del Estado Ecuatoriano y todos los esfuerzos que la sociedad emprenda para conseguir la ejecución de esta política deben ser apoyados y difundidos"* (Mec, 1998b).

Es un componente del Proyecto Eb/Prodec que lleva a cabo el Ministerio de Educación con el financiamiento del Banco Mundial y en el que viene trabajando desde 1994. Hasta el momento, se han realizado cuatro operativos consecutivos durante los años 1996-1998 y 2000. El operativo de 1997, al que nos va-

mos a referir en esta breve descripción, midió la calidad de los aprendizajes de Matemáticas y Lenguaje en los grados tercero, séptimo y décimo de la Educación Básica. Para ello se seleccionaron, siguiendo procedimientos estadísticos, un total de 519 escuelas para tercero y séptimo grado y 353 para el décimo. Las pruebas fueron respondidas por un promedio de 20.000 alumnos en cada grado, pertenecientes a todas las regiones y provincias del país y a planteles fiscales y particulares, urbanos y rurales.

Los resultados de estas pruebas sirven a una variedad de usuarios:

*"Los líderes y gerentes del sistema educativo pueden emplearlos como una fuente de información confiable para la toma de decisiones a nivel de gestión financiera, administrativa y curricular. Los maestros, como insumo en los procesos de micro-planificación curricular y de evaluación del aprendizaje. Los padres de familia y la sociedad civil en general para conocer y comprender mejor la realidad del sistema educativo. Finalmente, la comunidad académica puede encontrar hipótesis y datos valiosos para emprender proyectos de investigación aplicada en el campo de la educación."*

La necesidad de medir y evaluar los aprendizajes es uno de los condicionantes para poder conocer la calidad de la educación y éste es un requisito imprescindible para su mejoramiento y para evaluar el resultado tangible de las políticas e inversiones estatales, del trabajo docente y del esfuerzo estudiantil. Es un mecanismo para evaluar externamente el sistema educativo y promover la rendición de cuentas al estado y a la sociedad, saber cuánto produce el sector educativo y qué grado de satisfacción experimenta la sociedad con los servicios que recibe de éste.

De manera operacional, se define la calidad como el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos en los planes y programas vigentes, en tanto que los logros escolares se determinan por el dominio que alcanzan los alumnos en las destrezas cognitivas fundamentales para cada asignatura examinada.

Las pruebas "Aprendo 97" miden conjuntos de destrezas específicas, cada uno de los cuales se corresponde estructuralmente con una destreza general.

*"Una destreza, en este contexto, se define como un 'saber hacer', una capacidad que la persona puede aplicar o utilizar de manera autónoma, cuando la situación lo requiere."*

Los resultados generales son desalentadores: en Lenguaje apenas superan el 50% de las destrezas evaluadas y en Matemáticas se sitúan entre un 30% y un 40%, lo cual demuestra el bajo nivel de desarrollo educativo. Los resultados son levemente superiores en la sierra que en la costa. Los planteles particulares

urbanos están mejor posicionados que los fiscales y, finalmente, se encuentran los rurales.

Estos resultados evidencian el dramático estado en que se encuentra la Educación Básica en el país. Deben propiciar el desarrollo de autoevaluaciones en los planteles educativos y permitirán, además, que el Ministerio de Educación proponga sugerencias metodológicas para superar las dificultades encontradas y pueda adoptar una serie de medidas de política educativa para mejorar la situación de las escuelas. Son un instrumento apropiado para continuar con otras investigaciones que profundicen el estudio de los problemas detectados (Mec, 1998b).

#### 7.4.3. Modelo alternativo de educación (Mae)

Fue elaborado por comisiones conformadas por profesores pertenecientes a colegios experimentales del Ecuador y un grupo de funcionarios de la Dirección Nacional de Planeamiento de la Educación. Este documento se presentó y aprobó en el Primer Congreso Nacional de Experimentación Educativa reunido en Guayaquil en enero de 1991 y ha servido como pauta para el trabajo que realizan los colegios experimentales (Paladines, 1998a).

El estudio establece un marco de referencia, en el que se cuestiona el modelo político que sigue el país y se hace una relación de las principales políticas educativas vigentes. Propone algunos lineamientos fundamentales para reorientar la política educativa, planteando la vigencia del pluralismo ideológico y rescatando la característica humanista, científica, democrática y nacional que debe tener la educación; al tiempo resalta la vinculación de la educación con el trabajo y la garantía del Estado para que éste cumpla con su función docente.

La fundamentación teórica toma en cuenta los principios filosóficos, epistemológicos, sociológicos, económicos y psicopedagógicos de un nuevo sistema educativo. En ellos se insta a promover una investigación de las necesidades reales y una priorización en la enseñanza de las áreas básicas del conocimiento científico. Se apremia también a la organización del currículo sobre la base de ejes estructurales, al mejoramiento del proceso metodológico (haciéndolo más dinámico y participativo) y a la concepción de la evaluación como un proceso permanente e intrínseco en la construcción del conocimiento (V.V.A.A., 1991).

Este proyecto retoma los principios, fines y objetivos de la educación planteados en los documentos oficiales. Propone una nueva estructura del sistema educativo, distribuyendo los catorce años de escolaridad en una educación general básica de diez años y una educación complementaria de cuatro años, dividida esta última en dos ciclos, uno vocacional de dos años y el final de especialización de igual duración.

Plantea varias políticas muy necesarias, como son: la organización de unidades educativas, como alternativa para una estructura funcional; el ingreso obligatorio del párvulo de cuatro años de edad al sistema educativo; la vinculación del estudio con el trabajo frente a los problemas de deserción y desocupación; la coeducación como una estrategia educativa para la preparación para la vida y la evaluación y promoción de los alumnos concebidas dentro de un contexto integral, sistemático y permanente.

Este planteamiento significó un avance muy importante para los establecimientos que forman parte de este grupo, puesto que permitió que se aplicaran muchas de estas políticas, como resultado del consenso, antes que consideradas como una imposición del Ministerio de Educación. Sin embargo, éste es un proceso trunco, puesto que no se elaboraron los instrumentos curriculares más importantes, que son los que llegan al aula y en los que se concretan los cambios educativos. De manera que esperaríamos una segunda etapa, destinada a la elaboración de todos esos recursos que hacen posible la renovación de los procesos de la enseñanza y del aprendizaje.

Cada uno de los sesenta y dos colegios experimentales tiene su propio proyecto de desarrollo educativo: la mayor parte plantea algunas modificaciones curriculares, otros focalizan la evaluación como su centro de atención y muy pocos plantean propuestas en el campo del trabajo y la producción. La distribución de planteles experimentales es desigual, puesto que treinta y cuatro están ubicados en Quito, doce en Guayaquil, tres en Cuenca y los trece restantes en siete provincias. Además, la mayor parte son colegios de educación media, unas pocas escuelas, dos jardines infantiles y algunas unidades educativas. Para muchos especialistas el proceso de experimentación educativa en el Ecuador no se ha ajustado a una racionalidad, porque se lo ha vinculado al pago de bonificaciones que ofrece el Estado Ecuatoriano a los planteles experimentales, antes que a una sentida necesidad de encontrar las estrategias para mejorar la calidad de la educación (Paladines, 1998a).

#### 7.4.4. Innovaciones educativas en los planteles del Distrito Metropolitano de Quito

Desde el inicio de los años noventa, la Dirección de Educación del Distrito Metropolitano elaboró el Proyecto Alternativo de Educación Municipal, el mismo que permitió una renovación de la educación en los colegios municipales e inspiró la producción de los proyectos de plantel. Para su elaboración, se realizó una investigación que permitió conocer la realidad de cada establecimiento (De-Dmq, 1994). A continuación se describen los cuatro proyectos más interesantes.

*Proyecto Pedagógico Quitumbe.* Este plantel está ubicado en una zona densamente poblada, con habitantes de sectores medios y bajos de la sociedad. Establece cuatro ejes de trabajo: a) el espacio educativo como un elemento vital dentro de una innovación; b) el horario escolar sujeto al trabajo de cada grupo, inclusive al personal del estudiante; c) objetivos y contenidos integrados dentro de un contexto vital; y d) la evaluación como un medio pedagógico de excelencia en el aprendizaje (De-Dmq, 1995d).

Los principios básicos son: el respeto por la personalidad del niño, el fomento de las relaciones entre los niños y el desarrollo de una disciplina funcional. También encontramos la creación de un ambiente de libertad, el ejercicio democrático de la autoridad, la promoción de la espontaneidad y el favorecimiento de la autonomía en el trabajo, así como un desarrollo curricular interdisciplinario, las buenas relaciones entre niños, profesores y padres de familia y la organización del sistema escolar de acuerdo con las características psicológicas y genéticas del niño. El plantel trabaja con material autoinstructivo que consiste en guías y fichas de estudio, las cuales son distribuidas entre los niños, permitiendo su avance de acuerdo con el ritmo individual de aprendizaje y el interés por los temas tratados.

*La Escuela Municipal Espejo.* El proyecto de este plantel, denominado "Hacia la calidad total de la educación", fue elaborado en el año 1990-91. Plantea el fortalecimiento del desarrollo físico del niño, el cultivo de la responsabilidad ética, el robustecimiento de la vida democrática, el desarrollo de la inteligencia, el desarrollo de los valores estéticos y las aptitudes creadoras. También persigue la defensa de la salud y la recreación, el fomento de las relaciones humanas y la contribución de la educación al mejoramiento económico (De-Dmq, 1995b).

Planifica el aprendizaje por medio de algunas áreas experimentales como la enseñanza de inglés desde el inicio de la escolaridad, la organización de clubes o círculos artísticos y deportivos, la promoción de la educación musical y de la educación física, la organización de laboratorios didácticos de ciencias naturales, computación y matemáticas, el desarrollo del área de audiovisuales y la cogestión financiera con los padres de familia.

*El Liceo Municipal Técnico Fernández Madrid* organiza un proyecto de Reforma Curricular Integral desde el año 1990-91. Cuenta con tres subproyectos que son: Rediseño Curricular, Educación y Trabajo, y Nuevo Modelo de Orientación (De-Dmq, 1995a). El Rediseño Curricular tiene el propósito de dar una óptima formación ocupacional y profesional de tipo diversificado para atender las aptitudes individuales y los requerimientos sociales, a fin de que las futuras bachilleres puedan desempeñarse eficientemente en el campo ocupacional. El subproyecto de Educación y Trabajo, tal vez el más novedoso, promueve la valoración del

trabajo y pretende generar una capacidad de autogestión, así como la creación de unidades educativas de producción y microempresa para la producción y comercialización de productos elaborados, el establecimiento de mejores relaciones entre la escuela y las empresas públicas y privadas y la posibilidad de una más fácil incorporación de las alumnas a la vida laboral. El subproyecto de orientación promueve una mejor orientación de las estudiantes; consiste en realizar un seguimiento continuo mediante la organización de tutorías, optimizar las relaciones entre alumnas, padres de familia y profesores y ofrecer una atención permanente a la comunidad educativa.

La *Escuela Municipal Sucre* plantea en su proyecto institucional una Propuesta de Formación, Estudio y Trabajo que tiene como base un currículo nuclearizado básico en el que se establece una relación interdisciplinaria. Parte de una planificación micro curricular semanal que facilita el acompañamiento mediante juntas pedagógicas por grados y un nuevo proceso de clase con estrategias como: la observación sistemática, la utilización de nuevos instrumentos de trabajo y la capacitación de los miembros de la comunidad educativa (De-Dmq, 1995c). Simultáneamente, ha organizado algunos proyectos educativo-productivos para la elaboración de artesanías y de horticultura para la siembra y cultivo de legumbres, hortalizas y árboles ornamentales. Además, ha implementado una serie de clubes, talleres y otros espacios compartidos de trabajo.

Los resultados de estos procesos de experimentación son altamente reconocidos y valorados por la sociedad capitalina y constituyen un modelo obligado en el desarrollo de la educación ecuatoriana.

#### 7.4.5. Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (Ebi)

Este proyecto destinado a ofrecer educación a los habitantes de los grupos autóctonos en su propio idioma y respetando su cosmovisión, nació a finales de los años 80 y se ha desarrollado con el auspicio de la Gtz y de otros organismos internacionales.

En países como el Ecuador, se considera que la calidad de la educación está relacionada con el concepto de interculturalidad. Por eso, en una Consulta Nacional de Educación realizada en 1992, un 70% de los encuestados se expresó a favor de la continuación de la educación bilingüe. El 91% apoyó la educación bilingüe como una actividad importante que enseña las tradiciones y costumbres del pasado y ayuda a difundir los valores culturales y a elaborar un currículo comunitario propio. El 73,9% de los encuestados subrayó la importancia de la educación intercultural y el 60% consideró que el progreso científico se debe adaptar a las necesidades de la población indígena (Dirección del Proyecto Ebi, 1999).

En el contexto de este Proyecto se realizaron algunas investigaciones lingüísticas y sociológicas destinadas a la recuperación del quichua y de las demás lenguas vernáculas. Se elaboraron trece monografías sobre el uso de las lenguas originarias en las diferentes comunidades, combinadas con una recuperación de leyendas, cuentos, mitos, poemas y canciones propias. Existen dos colecciones específicas sobre mitos y leyendas del maíz y el colibrí. Se llevó a cabo una investigación sociolingüística principal a base de 800 entrevistas en cinco provincias andinas. Se realizaron dos estudios complementarios sobre las modificaciones de los procesos lingüísticos para determinar la adaptación del quichua a la comunicación moderna y se hizo un primer intento por fundamentar una pedagogía de la educación bilingüe intercultural (runagogía: educación de los indígenas) aunque resultó demasiado vago para las necesidades detectadas (Valiente y Kuper, 1998).

El Centro de Educación y Promoción Popular (Cepp) realizó una investigación sobre el uso de los textos utilizados por el Proyecto Ebi, estudio con tres componentes: lingüístico, pedagógico y cultural. Esta investigación mostró ciertas deficiencias metodológicas y de contenido, especialmente con respecto a la pedagogía utilizada (transmisión de valores y comportamientos intelectuales) y a la necesidad de cambiar el estilo de comunicación todavía autoritario. A pesar de estas falencias, se señaló que estos textos eran la única alternativa para la educación de los niños quichuas de la Sierra (Valiente y Kuper, 1998).

Aunque tales trabajos superan ampliamente en cantidad y calidad lo hecho en todas las demás áreas, los responsables del Proyecto Ebi no están satisfechos con las investigaciones y estudios realizados porque éstos no alcanzan a cubrir la demanda investigativa de este subsistema (Yáñez, 1998).

Se ha considerado que:

*“La investigación al interior del proyecto es una tarea lenta y difícil. El riesgo del fracaso o consecución de resultados insuficientes es grande y poco se puede hacer para remediarlo, inclusive si se trata de un incumplimiento evidente de las obligaciones contractuales correspondientes. Resulta difícil encontrar personas idóneas ante la alta fluctuación de personal y la inseguridad institucional. Particularmente en las áreas poco investigadas o en los países donde no existen tradiciones científico-educativas, hay una gran variedad de temas a tratar. Existe el peligro de perder la orientación o quedarse en la superficie”* (Valiente y Kuper, 1998).

#### 7.4.6. Tesis de grado de un grupo de estudiantes de la Universidad Católica

Esta universidad suscribió un acuerdo de colaboración con el Proyecto Ebi en cuyo marco se elaboraron once tesis de licenciatura por parte de dieciocho estu-

diantes de Ciencias de la Educación. Todas las tesis tuvieron el objetivo de evaluar el rendimiento escolar de los niños indígenas asistentes a las escuelas del Proyecto: las mismas que habían sido dotadas de materiales apropiados, contaban con juegos de textos escolares y cuyos docentes habían recibido una capacitación pedagógica (Valiente y Kuper, 1998).

Puesto que todas estas tesis tenían el mismo objetivo general, se profundizó en el estudio de una de ellas, titulada *Evaluación del rendimiento escolar en el área de Matemáticas en los primeros grados de las escuelas del Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural* y elaborada en el año 1994 por el estudiante Antonio Iván Espinel Villamarín (Espinel, 1994).

En dicha tesis se recoge que en esa época funcionaban 53 escuelas interculturales bilingües en siete provincias andinas, con un total de 143 maestros y cerca de 4.000 niños asistentes; de tales escuelas se seleccionaron 12 y se tomaron como control 6 escuelas bilingües no pertenecientes al Proyecto Ebi, todas ellas de seis provincias de la sierra. Como antecedentes se menciona que el Proyecto Ebi permitió un incremento de la matrícula en las escuelas bilingües, facilitó la participación comunitaria, ayudó a la disminución de la deserción escolar y fortaleció la identidad cultural de los niños y miembros de las comunidades indígenas. Como hipótesis de trabajo se plantea que el uso de textos escolares del Proyecto Ebi genera un mayor rendimiento escolar.

Se aplicaron pruebas objetivas diseñadas en el contexto del Proyecto, es decir, estas pruebas no fueron elaboradas por los graduandos, sino por grupos de especialistas del Ebi. Sus resultados fueron insatisfactorios, el promedio nacional en las escuelas del proyecto fue de 9,22 sobre 20 y en las de control fue de 7,91 sobre 20. En todo caso, la hipótesis no fue ratificada, se puede decir que el texto no tiene incidencia en el rendimiento y que éste, en general, es bajo en ambos tipos de escuela.

Las razones pueden ser múltiples, Espinel (1994) cita las siguientes: la estructura inapropiada del texto, la presencia mayoritaria de maestros hispanos que no hablan el quichua y el escaso dominio de la lectura y la escritura en quichua y en castellano. Aunque el rendimiento de los niños de las escuelas Ebi en todo el país es ligeramente superior a los de las otras escuelas, el nivel de todas ellas no es satisfactorio (este dato se confirma con los resultados de las pruebas Aprender). A ello habría que agregar la incidencia fundamental de factores sociales y económicos como: la precaria economía familiar, la lejanía de los hogares y la participación de los niños en las actividades de subsistencia familiar (estudio efectuado por la Unicef).

Estos resultados se confirman con los efectuados en otras investigaciones realizadas en este mismo estudio y deben ser un insumo para continuar profundizando en la indagación de lo que acontece en las salas de clase.

Herbert Bergmann, al revisar los resultados de ésta y las otras evaluaciones, llegó a la siguiente conclusión:

*“En general, el promedio de los resultados es terriblemente bajo. A excepción del castellano, no alcanzan en ningún caso el puntaje mínimo de 11 puntos. El coeficiente de dispersión y los puntajes mínimos y máximos demuestran la gran variación de los rendimientos. De arriba para abajo figuran el castellano, las ciencias naturales, matemáticas y ciencias sociales. Parece que lo único que se cuida son los avances en el aprendizaje del castellano”* (Valiente y Kuper, 1998).

En el contexto del Proyecto Ebi se han llevado a cabo otras tesis de grado, tanto de estudiantes de otras universidades nacionales y de la Universidad de Cuenca, como de estudiantes extranjeros que han llegado a hacer pasantías o prácticas en los sectores de influencia del Proyecto.

#### 7.4.7. Proyecto Redes Amigas

Su propósito central es mejorar la calidad de la educación y asegurar un servicio educativo eficiente, mediante la organización de redes escolares ubicadas en los sectores rurales y urbano-marginales en las que se produzca una verdadera descentralización y autonomía escolar.

En 1999 funcionaban 96 redes en 19 provincias; cada red estaba conformada por un promedio de veinte escuelas y un total de 6.000 docentes atendían a 145.000 niños.

*“La gestión escolar autónoma es una condición organizativa cuyo propósito es lograr que, en el marco de las políticas y orientaciones nacionales, las decisiones y la gestión de la educación pasen a manos de la comunidad local, compuesta por padres de familia, organizaciones comunitarias, maestros, estudiantes y otros actores que estén dispuestos a involucrarse en la educación básica”* (Mec, 1999).

Las acciones de las redes están dirigidas a mejorar los procesos escolares, promover dinámicas participativas, conseguir apoyo colectivo para la educación, incentivar el mejor desempeño y acompañar sistemáticamente el proceso de mejoramiento de la calidad. En las escuelas de las redes se pretende privilegiar el aprendizaje para la vida, la adquisición de destrezas para el trabajo autónomo, el reconocimiento de la diversidad y la construcción de normas colectivas escolares. También se intenta lograr la valoración de la opinión del niño, su participación en el aprendizaje de toma de decisiones, formulación de soluciones y trabajo en grupo y el apoyo de la familia para su formación integral.

Cada red autónoma está conformada por un máximo de veinte escuelas y un mínimo de cinco. Deben estar ubicadas en sectores de fácil acceso entre ellas y debe existir una escuela central que haga el papel de núcleo. En el nivel nacional está la Unidad Coordinadora de Proyectos que brinda asistencia técnica y asigna los recursos para el diseño, implementación y manejo administrativo y financiero del Plan Estratégico. Además, las unidades de Apoyo Educativo capacitan al personal, hacen asistencia técnica y ayudan en la planificación, seguimiento y supervisión del trabajo técnico.

#### 7.4.8. Construyendo escuelas de calidad

Es un proyecto del Plan Internacional que tiene el propósito de lograr el mejoramiento de los aprendizajes en el aula, centrados en Lenguaje y Matemática, con un enfoque integral y articulado con sistemas de información, seguimiento y evaluación de logros (Plan Internacional, 2001).

Se desarrolla en las áreas rurales y urbano–marginales y trabaja en estrecha relación con el Ministerio de Educación y otros organismos internacionales. Su objetivo principal son las escuelas que más carencias presentan, en especial las unidocentes y multigrado. El proyecto se define como un proceso con un alcance de cinco años, es de carácter sistemático, controlado, práctico, crítico, gradual y participativo. Involucra a toda la comunidad educativa del Plan Internacional: alumnos, padres de familia, maestros, técnicos, especialistas y organizaciones de la comunidad. Se considera al aula como unidad de cambio por encontrarse ahí el régimen de la transformación educativa. La propuesta de capacitación está orientada a desarrollar conceptos y destrezas en maestros con las estrategias metodológicas que se espera utilicen los alumnos. En definitiva, se trata de construir formas de actividad y de pensamiento que les permitan enseñar a aprender haciendo matemática y viviendo el lenguaje, ya que cuando el proceso de capacitación les resulte atractivo, agradable y estimulante, tendrá lugar una transformación de su pensamiento como educadores. Este cambio de mentalidad de toda la comunidad educativa hará posible el cambio en el aprendizaje de la Matemática y del Lenguaje y de la calidad de sus resultados.

### 7.5. METODOLOGÍA DE LOS TRABAJOS

Como se ha podido constatar en las descripciones anteriores, no existen estudios elaborados con propósitos netamente investigativos, salvo las tesis de grado que se hacen por una obligación de carácter académico. Todos los demás trabajos incorporan a su plan de acción algunos elementos investigativos, que generalmente están destinados a superar una dificultad detectada con anterioridad.

Los estudios referidos se han construido bajo ciertos conceptos metodológicos tradicionales; la mayor parte recurre a la investigación descriptiva y documental, otros toman como referentes los principales elementos históricos e investigan una o dos variables, como máximo, para plantear cierta metodología de intervención o corroborar las hipótesis previamente establecidas.

Es menester señalar que, en los últimos años, algunos grupos han tomado como referente la Investigación-Acción-Participativa (IAP). Lo cual constituye un interesante avance, desde el punto de vista metodológico, puesto que la información obtenida es problematizada, es decir, se cuestionan la validez de las informaciones, las causas de los problemas y las contradicciones que se presentan. Además, las informaciones son socializadas con los grupos de la población-objetivo más cercana, con los que se discuten los resultados y se llega a conclusiones comunes. Se organizan seminarios y talleres para validar las experiencias y en algunos casos se aplican medidas remediadoras (Duque, 1993).

Los estudios e investigaciones realizados en el contexto del Proyecto Ebi han utilizado la investigación etnográfica, la cual se adecua de mejor forma a las características sociológicas y lingüísticas de dichos trabajos (Briones, 2000).

## 7.6. CONCLUSIONES

La primera conclusión que surge es la limitada cantidad de trabajos investigativos que existe en el Ecuador; y de los existentes ninguno sigue los lineamientos de la investigación sobre Eficacia Escolar. Por tanto, hay que plantear la necesidad de fortalecer la investigación educativa e iniciar la indagación en el campo de la Eficacia de la Escuela.

La Universidad ecuatoriana debe iniciar la formación de profesores con criterio investigativo, para lo cual se deberían fortalecer las cátedras de Investigación Educativa e impulsar la realización de tesis de grado con la utilización de nuevas tecnologías y metodologías de indagación. Es urgente que las universidades hagan convenios, firmen acuerdos o cartas de trabajo conjunto con el Ministerio de Educación, sus diferentes programas y algunos organismos internacionales para realizar investigaciones conjuntas sobre diferentes temáticas que se requieren conocer en profundidad. De manera que, a más de dar oportunidad a los graduandos para que investiguen las temáticas nacionales, puedan efectuar una inestimable contribución al mejor conocimiento de la realidad.

En la descripción de los diferentes trabajos presentados se mencionan grupos o redes de escuelas que vienen trabajando con elementos que privilegian el mejoramiento de la calidad de la educación; las escuelas mencionadas pueden ser la pista de las futuras escuelas eficaces en el Ecuador, puesto que algunas de ellas pueden reunir las características que se requieren para tal calificación.

La mayor parte de los proyectos educativos que se han presentado son muy apreciados en el sector educativo y en la sociedad en general, bien por su carácter innovador o porque han obtenido resultados satisfactorios. Su relación con un proyecto de investigación sobre Eficacia Escolar puede ser necesaria, por las condiciones favorables en las que trabajan.

Los organismos internacionales deben ofrecer asesoramiento en materia de formación de investigadores y de producción de investigaciones para ir creando una conciencia de su necesidad y una tradición investigativa, tan importante para el desarrollo de la educación y del país.

## Referencias bibliográficas

Báez de la Fe, B.F. (1994). El Movimiento de Escuelas Eficaces: implicaciones para la innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4, pp. 93-116.

Briones, G. (2000). *La investigación social y educativa*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Cenaise (1999). *Innovaciones para el aula. Materiales para la aplicación de la reforma curricular*. Quito: Editorial Ecuador.

Cide (2000). *Hacia un Modelo Iberoamericano de Eficacia Escolar*. Proyecto de investigación inédito.

Convenio Andrés Bello (1995). *Antología del pensamiento pedagógico de los grandes educadores de los países del Convenio Andrés Bello*. Bogotá: Editorial Voluntad.

Creemers, B. (1997). La base de conocimientos de Eficacia Escolar. En D. Reynolds *et al.*, *Las escuelas eficaces* (pp- 51-70). Madrid: Aula XXI/Santillana.

Dirección de Educación-Distrito Metropolitano de Quito (1994). *Panorama del sistema educativo metropolitano*. Quito: Comunicación visual.

Dirección de Educación-Distrito Metropolitano de Quito (1995a). *Innovación educativa en el Liceo Municipal Experimental Fernández Madrid*. Quito: Comunicación visual.

Dirección de Educación-Distrito Metropolitano de Quito (1995b). *Innovación educativa en la Escuela Experimental Municipal Espejo*. Quito: Comunicación visual.

Dirección de Educación-Distrito Metropolitano de Quito (1995c). *Innovación educativa en la Escuela Experimental Sucre*. Quito: Comunicación visual.

Dirección de Educación-Distrito Metropolitano de Quito (1995d). *Proyecto Pedagógico Quitumbe*. Quito: Comunicación visual.

Dirección del Proyecto Ebi (1999). Proyecto Ebi-Gtz. *Pueblos indígenas y educación*, 47-48, pp. 141-162.

Duque, V. (1993). *Investigación, acción participativa*. Quito: Universidad Central.

Espinel, A.I. (1994). *Evaluación del rendimiento escolar en el área de Matemáticas en los primeros grados de las escuelas del Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural*. Puce.

Fabara, E. (1996). *Situación de los sistemas educativos de América Latina*. Bogotá: Cab/Editorial Guadalupe.

Ministerio de Educación y Cultura (1996a). *Resolución n° 1443*. Quito.

Ministerio de Educación y Cultura (1996b). *Primera prueba nacional "Aprendo". Medición de logros académicos*. Quito: Eb/Prodec.

Ministerio de Educación y Cultura (1997). *Reforma Curricular para la Educación Básica*. Quito: Promeceb.

Ministerio de Educación y Cultura (1998a). *La educación en cifras*. Quito: Sinec.

Ministerio de Educación y Cultura (1998b). *Aprendo, Sistema Nacional de Medición de Logros Académicos*. Quito: Eb/Prodec.

Ministerio de Educación y Cultura (1998c). *Reglamento para la gestión de las redes escolares*. Quito: Mec/Bid.

Ministerio de Educación y Cultura (1999). *Programa Redes Amigas*. Quito: Imprenta Mariscal.

Ministerio de Educación y Cultura y Aid (1973). *Análisis sectorial de la educación, Aid*. Quito: documento inédito.

Ministerio de Educación y Oea (1978). *La educación técnica en el Ecuador*. Quito: documento inédito.

Ministerio de Educación y Pnud (1976). *Diagnóstico general del sistema educativo del Ecuador*. Quito: documento inédito.

Muñoz-Repiso, M. (1996). La calidad como meta. *Cuadernos de Pedagogía*, 246, pp. 52-57.

Murillo, F.J. (1996). ¿Son eficaces nuestras escuelas? *Cuadernos de Pedagogía*, 246, pp. 66-72.

Paladines, C. (1998a). *Experiencias innovadoras en la educación*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Paladines, C. (1998b). *Historia de la educación y el pensamiento pedagógico ecuatoriano*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Plan Internacional (2001). Construyendo escuelas de calidad. *Educación, periódico mensual del proyecto El comercio va a las aulas*, marzo, p. 12.

Salguero, M. (1994). *Dirección eficiente en la planificación curricular de la Reforma Educativa*. Quito: U. Central.

Sammons, P.; Hillman, J. y Mortimore, P. (1998). *Características clave de las escuelas efectivas*. México: Cuadernos, Biblioteca para la Actualización del Maestro.

Unicef (1997). *Los niños han sido nuestro ejemplo*. Quito: Unicef.

Valiente, T. y Kuper, W. (1998). *Lengua, cultura y educación en el Ecuador*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

W.A.A. (1991). *Primer Congreso Nacional de Experimentación Educativa*. Guayaquil, 21-25 de enero. Documento inédito.

Yáñez, A. (1998). *La educación indígena en el Ecuador*. Quito: Ediciones Abya-Yala.



## II.8. La investigación sobre Eficacia Escolar en España

F. Javier Murillo Torrecilla<sup>1</sup>

El Movimiento teórico-práctico de Eficacia Escolar ha tenido, y tiene en estos momentos, una importante repercusión en la educación en España. Tanto si se analiza desde el punto de vista de su incidencia en el diseño de políticas, en programas de mejora de la escuela o desde la perspectiva del discurso realizado desde la "academia", se puede afirmar que las lecciones que este movimiento ha enseñado han dejado una huella palpable en España. Por ejemplo, la Ley Orgánica para la Participación, la Evaluación y la Gestión de centros docentes (LOPEG), de 1995 y, en menor medida, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 1990, muestran claras influencias de este movimiento de investigación.

Pero, lejos de la primera imagen positiva que puede haber dejado la lectura de la afirmación anterior, puede afirmarse que esta incidencia ha sido indirecta la mayor parte de las veces, perversa y contraproducente otras, y directa y constructiva sólo en una minoría de las ocasiones.

Cierto es que no son pocos los trabajos de investigación que se han realizado en España sobre este tema. Sin embargo, si lo miramos desde una perspectiva exigente, podemos señalar que son sólo diez los estudios de eficacia escolar realizados en España hasta el momento; aunque se les puede añadir un par de ellos enmarcados en la línea hermana de productividad escolar y una buena cantidad más centrados en los determinantes personales y sociales del rendimiento académico. Pero la repercusión que han tenido esas investigaciones, alguna de ellas excelente, ha sido realmente limitada. Así, como ejemplo, hay que destacar que las diferentes revisiones sobre la investigación en eficacia escolar realizadas en nuestro país prácticamente han ignorado estos trabajos (Rivas Navarro, 1986; Báez de la Fe, 1991; Fernández Díaz y González Galán, 1997). Sólo muy recientemente, Arturo González Galán (2000) ha dedicado un apartado en su tesis a recoger esos trabajos.

---

<sup>1</sup> Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España.

## 8.1. INTRODUCCIÓN

Hace casi 25 años, el profesor de Psicología Manuel Millán defendió en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Valencia su tesis doctoral, titulada "La eficacia en la educación escolar" (Millán, 1978). En ella, Millán analiza la situación de los estudios de eficacia escolar en aquellos momentos, concluyendo que en el mundo se estaba abordando esa temática desde cinco perspectivas diferentes: *input-output*, psicológica, organizativa, pedagógica y escuelas alternativas. No todas esas líneas o perspectivas de investigación conformaron lo que hoy entendemos por movimiento de Eficacia Escolar; pero salvo la última, que desapareció, todas aportaron interesantes ideas para el conocimiento de los factores escolares y de aula relacionados con el desarrollo de los alumnos.

De una forma u otra, la evolución de la investigación española sobre factores asociados al logro escolar ha seguido las rutas apuntadas por Millán, por lo que puede ser interesante detenernos un poco en su análisis y, sobre todo, en dónde desembocaron. Todas surgieron como reacción al Informe Coleman, pero de forma diferente:

- ◆ Los inaceptables resultados de este Informe hicieron que se abriera una línea de investigación que, inicialmente con estudios de escuelas prototípicas, buscaba demostrar que la escuela sí era importante y conocer los factores, fundamentalmente organizativos, que hacían que algunas instituciones escolares obtuvieran resultados superiores a lo esperado. Es la corriente denominada *organizativa* por parte de Millán y constituye la línea de Escuelas Eficaces que, posteriormente, desembocaría en estudios de eficacia escolar.
- ◆ Otra perspectiva se preocupó por lo que ocurría en el aula y constituyó lo que se llamó *eficacia instructiva o docente*. En la década de los 80, la línea de eficacia escolar antes señalada se fundió con la de instrucción eficaz para llegar a lo que hoy entendemos por eficacia escolar. Sin embargo, aún subsisten trabajos independientes sobre eficacia docente.
- ◆ Algunos trabajos, aun rechazando las conclusiones, continuaron con el mismo enfoque metodológico; son los llamados estudios *input-output*, especialmente interesados por analizar la relación entre los insumos y los productos. Esta línea se desarrolló, básicamente, en Estados Unidos y fue liderada por economistas de la Educación. En la actualidad la conocemos con el nombre de estudios de productividad escolar.
- ◆ Por último tenemos la línea *psicológica*, también llamada individualista, que supone la reacción más radical al Informe Coleman. Su planteamiento es

el siguiente: dado que la escuela no influye, no perdamos tiempo estudiándola; fijémonos en los factores personales y sociales que afectan al rendimiento. Como parece razonable, son los psicólogos los que desarrollaron, y siguen haciéndolo, este enfoque.

Como se ha señalado anteriormente, las investigaciones realizadas en España en el cuarto de siglo que nos separa del estudio de Millán siguen alguna de las líneas citadas. Así, aunque nuestro interés principal radica en los estudios de eficacia escolar propiamente dichos, puede ser conveniente no pasar por alto esos otros trabajos, dado que posiblemente aporten una imagen más completa en el momento de reseñar los resultados de la investigación.

En este capítulo intentaremos recoger, de forma detallada, las diferentes investigaciones que sobre eficacia escolar, entendida de forma ortodoxa, se han hecho en España. Pero nuestro devenir se verá acompañado con el análisis de otros trabajos de esas líneas relacionadas: estudios de productividad escolar, de eficacia docente y de carácter psicológico, así como estudios que buscan concretar la relación existente entre determinadas variables y el rendimiento académico. Como introducción, una breve referencia a la investigación educativa en España.

## 8.2. UNAS PALABRAS DE CONTEXTO

Como es lógico, la investigación educativa española no nació con el Informe Coleman; ni siquiera lo hizo la investigación española preocupada por conocer los factores relacionados con el rendimiento académico de los alumnos. Desde que se comenzaron a realizar en España los primeros trabajos de carácter empírico o experimental a finales del siglo XIX, y hasta la aparición de dicho Informe, se realizaron en España una gran cantidad de buenos trabajos; trabajos que, sin duda, han marcado el desarrollo de ulteriores esfuerzos.

Una fecha que supuso un hito en los orígenes de la investigación educativa empírica en España fue el año 1882. En ese momento se creó el Museo de Instrucción Pública, como centro de enseñanza, investigación e innovación de la enseñanza Primaria. Este centro, nacido como un centro oficial, posteriormente pasó a denominarse Museo Pedagógico y se ligó a la Institución Libre de Enseñanza; con él se introdujeron en España los avances metodológicos y conceptuales existentes en otros países europeos. Su objetivo fue la búsqueda de una pedagogía científica y una metodología experimental (Tejedor, 1988).

Años después se crearon los estudios superiores de Pedagogía y el Instituto Pedagógico Superior, así como el Instituto San José de Calasanz. Este último,

dependiente del Consejo Superior de Investigaciones Pedagógicas, formaba parte de un Patronato dedicado a la Teología y la Filosofía, Ciencias muy cercanas en todo momento a la Pedagogía. Todas estas iniciativas dieron un importante impulso a la investigación pedagógica experimental. El Consejo Superior de Investigaciones Pedagógicas, por ejemplo, tenía como objetivo el estudio e investigación de la Pedagogía y su historia, metodología, organización docente y cuantos problemas estuvieran ligados a la Educación Nacional (Decreto de 29 de marzo de 1929).

Sin embargo, el desarrollo económico y social que se fue gestando en España previamente a la promulgación de la Ley General de Educación (1970) definió la necesidad existente de poner al día la educación, otorgando a la investigación un papel relevante (Delval, 1983). Esto quedó reflejado en el Libro Blanco de 1969, que recogía la necesidad de "*una planificación cuidadosa de la investigación en función de las necesidades del país en este sector*"; igualmente, se contemplaba un incremento sustancial de los fondos destinados a la investigación educativa, dedicar especial atención a la formación de especialistas en este campo y la estimulación de la investigación en la docencia, con la creación de una red de centros colaboradores y experimentales. Aún así, en términos generales puede decirse que la investigación durante esos años se preocupó más "*por la pureza ideológica y la construcción de una pedagogía acorde con las enseñanzas de la Iglesia*" que por los problemas de aprendizaje, de la didáctica o de la organización escolar (Delval, 1983).

A partir de finales de los años 60, la creación del Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (CENIDE) y la red de Institutos de Ciencias de la Educación a él asociado, supuso un empujón fundamental para el fomento de la investigación educativa en nuestro país. Este organismo, que posteriormente pasó a llamarse Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCIE) y más tarde Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), fue creado con el objetivo de fomentar la investigación en educación como una forma de mejorar la calidad del sistema educativo. Desde sus primeros momentos de existencia este organismo, con sus diferentes nombres, ha financiado más de un millar de investigaciones educativas de alta calidad, muchas de las cuales tienen una gran relación con la eficacia escolar.

Con todo ello, la cantidad de investigaciones realizadas en España ha sido ingente. No hay datos fidedignos de su número, pero sirvan un par de ejemplos para hacernos una idea de su volumen: por una parte, la red de datos Redinet recoge en la actualidad referencias de casi 6.000 investigaciones educativas desarrolladas en España desde 1975; por otro, la base de datos Teseo refleja la existencia de 2.388 tesis doctorales realizadas en España sobre cuestiones educativas desde 1976.

Ya en esos trabajos existía una gran preocupación por conocer mejor los factores relacionados con la calidad de la educación de una forma amplia, aunque antes de finales de la década de los 60 no podía hablarse con propiedad de estudios de eficacia escolar. Así, por ejemplo, había una interesante línea de estudios sobre las distintas metodologías didácticas y su eficacia, o sobre las características y perfiles de los docentes. Menos desarrollada se encontraba la investigación sobre organización escolar.

En conjunto, de entre el millar de investigaciones financiadas por el INCIE-CENIDE-CIDE desde principios de los años 70 y hasta la actualidad, más del 15% hace referencia a "rendimiento y evaluación" y el 11,7% a "metodología docente". Igualmente, y según datos del CIDE, más de la mitad de las universidades españolas tiene como una de sus líneas de investigación prioritaria el rendimiento de los alumnos. Con todo ello se puede afirmar que la preocupación de los investigadores por este ámbito es amplia, aunque mucho menor que en países como Reino Unido.

### 8.3. LOS TRABAJOS DE EFICACIA ESCOLAR

Hemos afirmado que son diez los trabajos empíricos de cierta calidad realizados en España sobre la temática de la eficacia escolar (tabla 8.1). Su objetivo fundamental, con pocas variaciones, es conocer los factores escolares y de aula relacionados con el rendimiento académico de los alumnos. Varía, sin embargo, su población de estudio: un buen número se centra en el análisis de centros docentes de Primaria/EGB, pero también de centros de Secundaria (Castejón, 1996) o de ambos niveles. Algunos optan por el análisis de centros rurales (García Durán, 1991), de una única provincia o representativos del conjunto del Estado.

La gran mayoría de estos estudios son tesis doctorales defendidas en las facultades de Ciencias de la Educación de diferentes universidades: Complutense (2), UNED (2), Oviedo, Salamanca y Valencia. Dos son trabajos internacionales y una última fue financiada con fondos de la Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología (CICYT).

Analizadas por la fecha de su publicación o defensa, podemos agruparlas en cuatro bloques:

1. *Precursores*: los trabajos de Millán (1978) y Aurora Fuentes (1986).
2. *Época dorada académica*: los primeros años 90, con cuatro buenas tesis doctorales (Rodríguez Díez, 1990; García Durán, 1991; Rodríguez Gómez, 1991; Barrueco, 1992).

3. *Renacer*, con dos trabajos menos académicos y más ligados a la toma de decisiones: los del CIDE (Muñoz-Repiso *et al.*, 1995) y la investigación de Castejón (1996).
4. *Actualidad*, con nuevas visiones menos ortodoxas de la eficacia escolar: la tesis de González Galán (2000) y un nuevo trabajo internacional del CIDE (Muñoz-Repiso *et al.*, 2000).

Desde el punto de vista metodológico, los trabajos abarcan una gran cantidad de enfoques, desde revisiones narrativas de la investigación, estudios con grandes muestras utilizando análisis de regresión o modelos causales, hasta estudios de casos. Destaca la inexistencia de trabajos que utilicen un enfoque de Modelos Multinivel (sabemos que se están realizando algunos, pero están aún sin publicar) y la falta de una línea clara de futuro.

Tabla 8.1. Investigaciones sobre eficacia escolar realizadas en España

Año	Autor	Título	Tipo
1978	Millán Ventura, M.	La eficacia en la educación escolar	Tesis (Univ. de Valencia)
1986	Fuentes Vicente, A.	Procesos funcionales y eficacia de la escuela. Un modelo causal	Tesis (Univ. Complutense)
1990	Rodríguez Díez, B.	Modelo para la evaluación externa de los centros escolares de EGB	Tesis (Univ. de Oviedo)
1991	García Durán, M.	Investigación evaluativa sobre las variables pedagógicas que discriminan entre los centros de EGB de alto y bajo rendimiento en el medio rural de la provincia de Cádiz	Tesis (UNED)
1991	Rodríguez Gómez, G.	Investigación evaluativa en torno a los factores de eficacia escolar de los centros públicos de EGB	Tesis (UNED)
1992	Barrueco, A.	Calidad y eficacia en los centros educativos: análisis de las aportaciones de un modelo explicativo	Tesis (Univ de Salamanca)
1995	CIDE	Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos	Internacional (OCDE)
1996	Castejón, J.L.	La eficacia de centros de enseñanza secundaria: un modelo de identificación y funcionamiento	Financiada por la CICYT
2000	González Galán, A.	Calidad, eficacia y clima en centros educativos. Modelos de evaluación y relaciones causales	Tesis (Univ. Complutense)
2000	CIDE	Capacidad para el cambio y adaptación de las escuelas en el caso de la Mejora de la Eficacia Escolar	Internacional (U. Europea)

Tras esta primera y rápida visión sintética, pasemos al enfoque analítico estudiando cronológicamente, uno por uno, los diez trabajos y dedicando una extensión proporcional al interés (subjetivo) que cada uno tiene.

1. El primer trabajo español claramente enmarcado en la línea de investigación de eficacia escolar es la tesis de Manuel Millán Ventura (1978) con la

que abríamos este capítulo. Como vimos, realizaba una revisión narrativa de la investigación realizada hasta aquél momento como reacción al informe Coleman y encontraba cinco enfoques diferentes: entrada-producto, psicológico, organizativo, escuelas alternativas y pedagógico. A partir de este acercamiento se enfrentaba a la cuestión de la evaluación de centros docentes.

Al margen de su contenido, lo importante de este trabajo fue su temprana fecha de elaboración. Hay que fijarse en que no pocos autores cifran el nacimiento de este movimiento en el año 1979, en el momento en que se publicaron dos de los estudios que han marcado la línea de investigación de Eficacia Escolar: el trabajo de Brookover *et al.* (1979) en Estados Unidos y la investigación *Fifteen thousand hours* (Rutter *et al.*, 1979); y es también el momento en que se difundieron los famosos cinco factores de eficacia escolar en la que se considera la primera gran revisión de resultados de investigación (Edmonds, 1979).

2. Después de este trabajo de carácter descriptivo fue necesario esperar ocho largos años para que se publicara en España el primer estudio empírico con el objetivo de localizar factores de eficacia escolar. Es la tesis de la profesora Aurora Fuentes (1986), titulada «Procesos funcionales y eficacia de la escuela. Un modelo causal» y dirigida por Arturo de la Orden (Fuentes y de la Orden, 1989). Además de su carácter novedoso, esta investigación se caracterizó por utilizar los entonces pujantes modelos causales para elaborar su propuesta.

En este trabajo, la profesora Fuentes tomó datos procedentes de 615 profesores de segunda etapa de EGB de 91 centros escolares de Madrid, así como de sus respectivos directores. Entre sus conclusiones merece la pena destacar el hecho de que la eficacia de los centros escolares es el resultado del "funcionamiento global" de los mismos, más que de influencias aisladas de las variables y factores particulares. Igualmente, se señala que los resultados educativos de los centros escolares dependen de la conjunción de tres series de influencias: las derivadas del origen social del alumnado; las ligadas a la actuación del profesorado en el aula; y las que proceden del propio centro escolar mediante su funcionamiento y el clima general que lo caracteriza. En relación con este último aspecto, el más novedoso, las escuelas con mayor rendimiento se caracterizan por una dedicación de todos (dirección y profesorado) a las tareas y responsabilidades colectivas: planificación y programación de la actividad docente, trabajo en equipo y participación del profesorado, liderazgo creativo, ambiente de disciplina que conjuga autoridad y libertad. En resumen: según este trabajo, los centros eficaces son aquéllos capaces que han desarrollado una "cultura de centro" facilitadora del rendimiento individual y de la implicación de todos en una tarea común.

A pesar de su indudable calidad, el trabajo de la profesora Fuentes tiene un grave problema metodológico: no mide el rendimiento de los alumnos de una forma directa, sino que lo hace a través de la opinión de los docentes o mediante las calificaciones en el graduado escolar, con lo que la comparación entre centros se hace extremadamente problemática. Teniendo en cuenta el enfoque cuantitativo de su trabajo, la poca validez de esos datos hace que haya que tomar muchas precauciones a la hora de interpretar sus resultados. Sea como fuere, es un excelente y pionero estudio sobre eficacia escolar en España.

3. El tercer trabajo abre la que hemos denominado época dorada de la investigación sobre eficacia escolar en España: es la tesis doctoral de Blanca Rodríguez Díez (1990, 1991), cuyo objetivo principal es elaborar una serie de instrumentos para la evaluación de la eficacia de los centros docentes. La autora utiliza la eficacia escolar como marco para evaluar los centros docentes, proponiendo y verificando un modelo global de evaluación mediante análisis causal. Como variables de entrada tiene en cuenta el tipo de centro, las características de los alumnos y de los docentes, y los recursos materiales y humanos; como variables de proceso, el modelo organizativo del centro, el clima y los procesos de aula; como variables de producto, las calificaciones, el número de alumnos repetidores, el número de alumnos con problemas de aprendizaje, la satisfacción de las familias con el centro, el índice de absentismo escolar y las solicitudes de ingreso que recibe el centro.

La investigación formula y valida un modelo causal entre cuyos resultados se encuentran los siguientes:

1. Los factores con mayor influencia en la eficacia de los centros son la dotación de la escuela y el funcionamiento del Equipo Directivo y del Consejo Escolar.
2. El grado de satisfacción de los alumnos con la institución es menor en los de estatus socioeconómico más elevado e inverso al de sus familias.
3. La estabilidad docente en el centro influye positivamente en el funcionamiento del equipo directivo, del claustro y del aula, y negativamente en el nivel de satisfacción del alumnado.
4. El clima del centro influye positivamente en el trabajo de los docentes en el aula y, a través de éste, en el rendimiento de los alumnos.

Estos resultados son utilizados para elaborar una propuesta de evaluación externa de centros docentes, con una metodología que integra los enfoques cuantitativo y cualitativo. Las pautas que ofrece para la evaluación de la eficacia de los centros docentes permiten la evaluación del centro como totalidad, ofreciendo una visión globalizadora (y/o específica) de los principales factores del centro.

4. El año siguiente se defendieron dos tesis más sobre eficacia escolar. Son los trabajos de García Durán (1991) y de Rodríguez Gómez (1991). Ambos estudios comparten no sólo el tema (determinación de los factores de eficacia escolar de centros de EGB), sino también el centro universitario de realización (Dpto. MIDE de la UNED), el lugar (Cádiz) y el año de finalización (1991); de hecho, trabajaron juntos, centrándose respectivamente en la escuela rural y la urbana.

El trabajo de Miguel García Durán (1991) se encuadra en el enfoque metodológico de casos prototípicos extremos, bajo el que analiza las variables escolares que discriminan entre centros rurales de EGB de alto y bajo rendimiento, adaptando las variables representativas del movimiento de escuelas eficaces a nuestro contexto. De esta forma, se preocupa por identificar las variables discriminatorias, en los centros de EGB del citado entorno, agrupándolas en las siguientes dimensiones: consejo escolar, plan de centro, equipo directivo, organización del profesorado, organización del alumnado, organización del trabajo docente, espacios y recursos, servicios complementarios, clima escolar, relaciones con las familias y la comunidad, y evaluación de la labor escolar.

Para ello, se ordenan los centros rurales de la provincia de Cádiz de menor a mayor puntuación en la variable criterio (eficacia, rendimiento), seleccionando siete de ellos en cada extremo del «continuum» y controlando al mismo tiempo el origen social de los alumnos.

Entre los resultados del trabajo se identifican las características de los centros eficaces: revisión del plan de centro y consejo escolar, funcionamiento del equipo directivo, adscripción del profesorado y funcionamiento del claustro, orientación escolar, producción de recursos didácticos, evaluación contrastada, cooperación con las familias y los servicios de apoyo externos, así como altas expectativas sobre el centro.

5. La investigación desarrollada por el profesor de la Universidad de Cádiz Gregorio Rodríguez Gómez (1991), por su parte, tiene como objetivo analizar la relación existente entre las variables personales, contextuales y funcionales de los centros públicos de EGB y su nivel de eficacia, así como identificar, de entre las mismas, las que presenten un mayor poder discriminante entre los centros en función de su eficacia. Concretamente, las variables analizadas fueron las características del profesorado, el clima organizacional, el clima del centro, las relaciones con la comunidad y el funcionamiento de los órganos de dirección y coordinación; y, como producto, el rendimiento de los alumnos controlado por la variable clase social. La primera conclusión del trabajo es la existencia de efectos escolares significativos, es decir, que las escuelas difieren en su nivel de eficacia independientemente del origen social de sus alumnos. La segunda

es que existe relación entre las características de los centros y su nivel de eficacia, destacando las siguientes como características de las escuelas eficaces:

1. Profesorado satisfecho de sus relaciones en el centro, que expresa altas expectativas, trabaja en equipo introduciendo innovaciones y adaptando la enseñanza a las características de los alumnos.
2. Contexto escolar definido por la participación de padres, profesores y alumnos en medio de un clima escolar positivo.
3. Organización donde se produce un funcionamiento adecuado de claustro y consejo escolar, se trabaja en equipo y se ejerce liderazgo educativo.

6. El siguiente trabajo sobre eficacia realizado en nuestro país es la tesis de Ángel Barrueco (1992), defendida en la Universidad de Salamanca bajo el título "Calidad y eficacia en los centros educativos: análisis de las aportaciones de un modelo explicativo". El autor estudia las relaciones entre calidad y eficacia y desarrolla un modelo causal explicativo de tres productos educativos: las calificaciones escolares, la formación general del alumno y los niveles de satisfacción de los colectivos con mayor implicación en la escuela (padres, profesores y alumnos).

Los resultados apuntan a cinco factores de eficacia escolar:

1. Naturaleza de la comunidad educativa
2. Autocontrol participativo de la comunidad educativa
3. Gestión técnica de la escuela
4. Cualificación y preparación docente del profesorado
5. Planificación didáctica

7. Sin duda, uno de los mejores estudios sobre eficacia escolar realizado en España es el liderado por el profesor de la Universidad de Alicante Juan Luis Castejón (Castejón, 1994; 1996). Puede considerarse un estudio ortodoxo de eficacia escolar, dado que se preocupa de establecer los factores procesuales del centro educativo que contribuyen a explicar las diferencias de rendimiento entre escuelas, además del estudio de los efectos escolares y sus propiedades, tales como la consistencia entre áreas (Cada, Castejón y Vera, 1990; Castejón, Navas y Sampascual, 1993). El trabajo, centrado en la Educación Secundaria, se desarrolló entre 1990 y 1993, y fue financiado por la CICYT (Comisión Interministerial Ciencia y Tecnología).

Para alcanzar los objetivos antes expuestos, se analizaron datos de 24 centros de Bachillerato de la provincia de Alicante y de 1.924 alumnos que cursaban 1º de BUP en esos centros. Se recogió información de una gran cantidad de varia-

bles. De entre las referidas a los alumnos se encuentran el nivel socio-económico familiar, el nivel profesional de los padres, la inteligencia general, el rendimiento previo, el autoconcepto, la motivación, las calificaciones finales, la percepción de las características físicas, organizativas, instruccionales y psicosociales del centro. De entre las variables relativas a docentes, se encuentran: la formación y experiencia; la motivación personal y profesional; la satisfacción con el centro; la percepción de sus características físicas, instruccionales, organizativas y psicosociales. Para recoger estos datos elaboran diversas pruebas, que son aplicadas a los alumnos en horas lectivas, y también un cuestionario a los docentes de los alumnos analizados.

Además de los preceptivos análisis descriptivos y correlacionales, la técnica principal de trabajo fue el análisis de regresión múltiple.

De entre los resultados encontrados en el estudio destaca, en primer lugar, el análisis respecto a los diversos índices para medir la eficacia de los centros. Concretamente, se analizan cuatro posibilidades cruzando dos elementos: utilizando el nivel de análisis de individuos o de escuelas (obtenidos mediante una media de los individuos) y con puntuaciones ponderadas o no ponderadas. Sus resultados apuntan a una gran coherencia entre las cuatro medidas, con lo que los investigadores afirman que son equivalentes.

Un segundo elemento es el estudio de la consistencia de los efectos escolares (o los índices de eficacia). Los datos apuntan a una cierta consistencia entre las diferentes materias, oscilando entre 0,62 (Historia y Lengua extranjera) y 0,22 (Matemáticas y Lengua extranjera). En la tabla 8.2. se ofrecen todos los datos.

Tabla 8.2. Resultados del estudio de Castejón (1996): consistencia de los efectos escolares entre diferentes materias

	Ciencias Naturales	Matemáticas	Lengua española	Historia
Matemáticas	0,3605	1,0000		
Lengua española	0,4450	0,2437	1,0000	
Historia	0,5175	0,2397	0,2422	1,0000
Lengua extranjera	0,2899	0,2205	0,2381	0,6277

Fuente: Castejón (1996: 228).

El tercer bloque de resultados hace referencia a los factores de eficacia escolar. Entre los mismos, cabe destacar (Castejón, 1996: 237 y ss.):

1. La percepción que tienen los alumnos de los procesos educativos generados en el centro (por ejemplo los procesos instruccionales y regulativos) tienen un efecto moderado, pero significativo, sobre el rendimiento de los alumnos, una vez controlado el efecto de las variables individuales y sociales con que el alumno entra al centro (rendimiento previo, nivel intelectual, autoconcepto y nivel socio-económico).
2. De las variables relativas al profesorado, los análisis realizados indican que los años de experiencia del docente inciden de forma significativa y en sentido negativo sobre el rendimiento medio de los alumnos. Aunque esta variable ejerce un efecto combinado con la percepción que tienen los alumnos de los procesos instructivos que tienen lugar en el centro, posiblemente debido a la influencia que tienen los años de experiencia del profesorado sobre la percepción de los alumnos acerca de la enseñanza que reciben del profesor.
3. Los resultados también apuntan hacia la existencia de otros factores relativos al centro, como el grado de satisfacción media de sus profesores, y la percepción que tienen éstos del director y del apoyo que reciben de la dirección como elementos que ejercen una influencia en los resultados de los centros docentes.

De esta forma, se concluye que la influencia de los procesos educativos generados en los centros tiene un efecto moderado sobre el rendimiento, pero que en todo caso sigue siendo significativo.

Dada la relevancia de este trabajo, es conveniente apuntar algunos de sus problemas. Señalaremos dos, uno relativo a la calidad de los datos y otro a los análisis utilizados, ambos íntimamente ligados. Respecto a los datos hay que reseñar dos críticas fundamentales: por una parte, que no se recogiera información del rendimiento de los alumnos mediante alguna prueba estandarizada común a todos ellos (se recogió mediante las calificaciones, que son difícilmente comparables entre centros); y, por otro lado, el bajísimo número de respuestas de los profesores, apenas 126 de los 500 solicitados, con lo que los datos de este colectivo pueden estar sesgados. También llama la atención la falta de información de, por ejemplo, el equipo directivo. Con referencia al análisis, la mayor crítica que se le puede hacer es la no utilización de Modelos Multinivel (Murillo, 1999). En cualquier caso, acabaremos como comenzamos: afirmando que es uno de los mejores estudios sobre eficacia escolar realizados en España.

8. Un poco después en el tiempo, entre 1992 y 1995, el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del entonces denominado

Ministerio de Educación y Cultura, participó en un estudio internacional auspiciado por la OCDE titulado *The effectiveness of schooling and of educational resource management* (Muñoz Repiso *et al.*, 1995; Murillo, 1996). Dicho estudio pretendía conocer la respuesta de los centros docentes a las reformas tendentes a mejorar la gestión de los recursos educativos, así como detectar el clima escolar y la satisfacción de la comunidad educativa. Tras cumplir con la exigencia de la OCDE, el equipo del CIDE utilizó los datos recogidos para elaborar un modelo descriptivo de relaciones entre variables del centro, especialmente las relacionadas con los procesos de gestión y su incidencia en los resultados escolares.

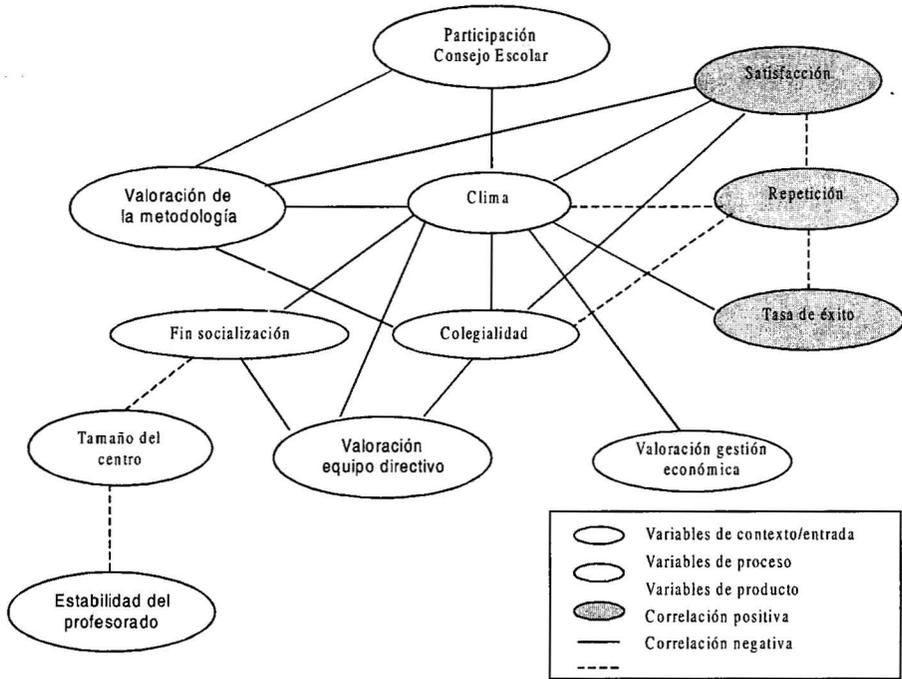
Metodológicamente, el estudio era un estudio de carácter *ex post ipso* donde se estudiaron en profundidad 24 centros docentes de Primaria y Secundaria. Mediante entrevista y cuestionarios a directivos, profesores, familias, alumnos y el inspector de la demarcación se obtuvo información de 542 variables de contexto/entrada, proceso y producto.

Un primer resultado de la investigación fue comprobar que la relación entre las diferentes variables era completamente diferente en los centros de Primaria y en los de Secundaria, con lo que se verificó la imposibilidad de elaborar un modelo de funcionamiento único. Así, se optó por elaborar uno para centros de Primaria y otro para Secundaria.

El modelo de funcionamiento de los centros de Primaria resultante de esta investigación ofrece una panorámica coherente, cerrada y sencilla. Las relaciones entre las variables de contexto/entrada, entre las de proceso y entre las de producto indican coherencia interna en todo el modelo, dado que se observan una gran cantidad de ciclos o relaciones circulares entre la mayoría de variables. Igualmente, presenta una gran coherencia entre los grupos de variables, habiéndose encontrado un número considerable de correlaciones entre los factores que forman los grupos de contexto-entrada, proceso y producto (relaciones intragrupos). También, como hemos comentado, forma una imagen sencilla al aparecer en el modelo un número reducido de factores (gráfico 8.1).

En el modelo se observa que el clima del centro educativo es el factor clave determinante del resto de los factores. Representa el mejor predictor de las tres variables consideradas como producto (tasa de éxito, porcentaje de repetidores y satisfacción global) y condiciona (o es condicionado por) dos factores clave de proceso, la valoración del trabajo en equipo y la valoración de la metodología utilizada en el centro. También se encuentra que en los centros con mejores relaciones hay una mayor participación en las reuniones del Consejo Escolar.

Gráfico 8.1. Modelo de eficacia para centros de Primaria en España



Fuente: Muñoz-Repiso, M. *et al.* (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela*. Madrid: CIDE. Pág. 118.

Otro elemento destacable es la interrelación entre las tres variables de producto. La correlación entre el porcentaje de repetidores y la tasa de éxito es evidente, dado que ambas son medidas de rendimiento muy parecidas. Sin embargo, es interesante la relación entre la satisfacción general hacia el centro y el porcentaje de repetidores, ya que significa que la comunidad educativa está más satisfecha en los centros en los que repiten menos alumnos. Parece, pues, que la satisfacción hacia el centro se rige básicamente por los patrones de consecución de objetivos educativos.

El grado de coincidencia de los miembros de la comunidad educativa en considerar el fin socializador como básico en la función educativa es el único factor que relaciona las variables de contexto/entrada y las de proceso. En los centros más pequeños, que también son los más estables, hay una mayor coincidencia, tal vez por una mejor comunicación entre sus miembros. Esa convergencia favorece el clima positivo y está relacionado con la valoración del equipo directivo. Así, los centros pequeños, estables y con objetivos educativos claros y explícitos resultan ser los que mejores relaciones tienen y mejor valoran su equipo directivo.

En los centros de Secundaria la situación es bien diferente. Los análisis muestran que son más las variables implicadas, y que éstas se relacionan entre sí de manera más compleja. Cuatro factores de difícil modificabilidad por parte del centro docente (variables de contexto/entrada) se han manifestado como relevantes para la eficacia escolar: el nivel socioeconómico del barrio donde está enclavado el centro, su tamaño, la inestabilidad del profesorado (entendida como el porcentaje de miembros del claustro sin plaza definitiva en el centro) y la calidad de los recursos materiales del centro en opinión de los diferentes sectores de la comunidad educativa. Los factores de proceso implicados son ocho: la participación de la comunidad en las elecciones a consejo escolar, la valoración positiva de la gestión económica, el trabajo en equipo, el clima escolar, la antigüedad del director, la valoración del equipo directivo, la participación de los miembros del consejo escolar en el mismo y el acuerdo entre los diferentes sectores en considerar la socialización de los alumnos como un fin que debe buscar el centro educativo.

De esta forma, se constata la existencia de dos grupos o núcleos de relaciones claramente diferenciados. Por una parte, se encuentran los factores considerados de proceso junto con la variable de producto satisfacción general; y, por otra, los factores de contexto/entrada junto con las dos medidas de rendimiento académico. Ambos grupos están mínimamente conectados.

En resumen: en Secundaria no es posible encontrar una única dimensión que represente el grado de eficacia de un centro. Así, por un lado se encuentran las variables de rendimiento, relacionadas fundamentalmente con el contexto del centro y, por otro, la de satisfacción de los miembros de la comunidad educativa, asociada a la calidad de las relaciones entre los miembros del centro, la valoración del equipo directivo y la calidad del trabajo en equipo.

9. La tesis doctoral del profesor Arturo González Galán (2000) abre la época que hemos denominado de "estudios heterodoxos de eficacia escolar". Este trabajo, preocupado por la evaluación de centros docentes y el establecimiento de indicadores para ello, se centra en el estudio del clima escolar como característica fundamental de la calidad de los centros. La necesidad expresada de operativizar ese vago concepto de calidad de la educación lleva al autor a centrarse en la línea de investigación de eficacia escolar.

Con tal perspectiva, el autor elabora y valida empíricamente un modelo causal de evaluación de la calidad centrado en el clima de trabajo y otras variables asociadas a la eficacia (cultura, dirección, etc), cuyos productos finales son la eficacia percibida (consecución de los objetivos del centro) por profesores y directivos y la satisfacción de la plantilla.

La medida de las variables se realiza a través de una escala tipo Likert, que es aplicada a una muestra de 1.024 profesores y directivos agrupados en 78 centros escolares de Infantil, Primaria y Secundaria. Para validar el modelo utiliza la técnica estadística del análisis causal o análisis de estructuras de covarianza.

Entre las conclusiones más interesantes de su trabajo se encuentran las siguientes (González Galán, 2000: 490 y ss.).

1. El clima de trabajo y sus dimensiones explicativas se confirman como factores esenciales en los modelos de evaluación de centros educativos, especialmente por su potencia para explicar la varianza de los productos afectivos, aunque también inciden en resultados relacionados con la productividad.
2. Gran parte de la varianza de la calidad definida como la eficacia percibida (grado de consecución de los objetivos del centro educativo) por los profesores y directivos se explica a partir de la cultura institucional (nivel de disciplina y de cumplimiento de normas) y, en menor medida, pero de forma también significativa, a partir del clima de trabajo.
3. Se destaca la importancia de la satisfacción como producto afectivo. Sin embargo, los resultados apuntan la no existencia de relaciones directas entre satisfacción y clima de trabajo, dato que sin embargo hay que tomar con cautela dada la existencia de factores tales como el sistema social y el medio. La eficacia, sin embargo, sí tiene una relación causal sobre la satisfacción.
4. Los cuatro constructos determinantes del clima según Anderson (1982) (ecología, medio, sistema social y cultura), tienen un efecto directo y significativo sobre el clima de trabajo, especialmente los tres primeros.

De esta forma, esta tesis ha demostrado la importancia del clima de trabajo en los centros docentes y nos ha acercado significativamente a su comprensión, así como a un mayor conocimiento de los factores que sobre él inciden. Su perspectiva "extraña" de considerar el clima no como una variable de proceso sino final (producto intermedio lo califica el autor) aporta una nueva visión sobre estos factores, con lo que se gana significativamente en el cúmulo de conocimientos sobre eficacia escolar.

10. Las últimas corrientes del movimiento de investigación sobre Eficacia Escolar apuntan la aparición de una nueva línea, la *Mejora de la Eficacia Escolar*, generada a partir del trabajo conjunto entre los estudiosos de eficacia escolar y de mejora de la escuela. Desde el año 1998 y hasta el 2000, el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), junto con el ICE de la

Universidad de Deusto, participó en una investigación internacional que pretendía colaborar en la construcción de este nuevo movimiento. El trabajo, titulado *Capacity for change and adaptation in the case of Effective School Improvement*, está financiado con cargo a los fondos TSER de la Unión Europea; junto con el CIDE, participaron en él equipos de siete países coordinados por el profesor Bert Creemers, director del Instituto de Investigación de la Universidad de Groningen -GION- (Países Bajos). Para alcanzar el objetivo general de la investigación (contribuir al desarrollo de este nuevo movimiento teórico-práctico) se recurrió a una doble estrategia: por un lado, analizar las diferentes tradiciones teóricas que contribuyen a fundamentar la nueva propuesta (teorías de Eficacia Escolar, de Mejora de la Escuela, de Organización, del Currículo, del Comportamiento, del Aprendizaje Organizativo, etc.) (Muñoz-Repiso *et al.*, 2001); y, por otro, analizar experiencias de programas de Mejora de la Eficacia Escolar realizadas en los ocho países participantes. De esta manera, se pretendía elaborar un marco comprensivo que aporte una explicación teórica sobre los factores que favorecen o impiden estos programas, así como desarrollar estrategias que contribuyan a la mejora de la eficacia en centros de Primaria y de Secundaria y aportar ejemplos de buenas prácticas a los centros educativos y a los responsables políticos (Murillo, 2001).

Como parte del estudio, el CIDE analizó cinco centros educativos españoles que habían llevado a cabo una experiencia exitosa de mejora de la eficacia escolar (*Effective School Improvement -ESI-*). En este trabajo se consideró que un programa ESI es 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 inter-relación, que es desarrollado desde el centro y apoyado desde el exterior, con la implicación de la mayoría de los agentes que forman parte de la comunidad educativa.

Del estudio español se obtuvieron una serie de “lecciones aprendidas”, entre las que destaca el hallazgo de siete factores que las experiencias exitosas analizadas parecen tener en común:

1. La *cultura escolar*, con las siguientes características: el compromiso colectivo de la comunidad escolar con la visión de la escuela, su proyecto educativo, valores y prioridades de desarrollo; la implicación activa y positiva de toda la comunidad educativa en la mejora del centro; y la cohesión del profesorado que participa en el programa, su trabajo colaborativo y buena coordinación.
2. El *papel de la dirección*, en aspectos tales como su visión o capacidad de imaginar un futuro para el centro; el poder de movilizar al profesorado y

- lograr su compromiso con la mejora; el empuje para planificar el proceso, facilitar los cambios organizativos y curriculares necesarios, evaluar y reforzar a los participantes; y su habilidad para gestionar los conflictos y disfunciones que pudieran producirse.
3. La *organización escolar*, destacando la importancia de su flexibilidad como un elemento clave, ya que no es suficiente con cambiar la actuación de cada docente en su aula: es necesario un cambio sistémico que afecte a ciertos aspectos estructurales.
  4. La *planificación del proceso de mejora*, siendo necesaria no sólo una planificación consensuada, flexible y detallada del proceso de cambio que ha de vivir el centro para lograr sus objetivos de mejora, sino también que los esfuerzos de planificación estén dirigidos a alcanzar los objetivos que el propio centro considera prioritarios, aunque los cambios tengan su origen en presiones externas; que se guíen por acuerdos y no por reglas, ya que los profesores son profesionales autónomos que tienen su propia visión de los problemas; y que fomenten la autorresponsabilidad y gestionen las resistencias al cambio y las dificultades existentes.
  5. Los *procesos de enseñanza y aprendizaje* (lo que acontece en el aula) son, naturalmente, decisivos para la mejora de los resultados escolares. Aquellos programas que poseen un diseño instructivo muy cerrado alcanzan en mayor medida los objetivos de rendimiento en determinados aspectos concretos. Por el contrario, en aquellos programas donde los objetivos son de carácter más global (incluyendo la dimensión social) y, por tanto, no se han diseñado procesos instructivos cerrados, la evaluación cuantitativa es menos adecuada y los resultados son más difíciles de determinar, pero la valoración global es más elevada.
  6. El *estímulo o presión externa* para poner en marcha un proceso de mejora es un elemento presente en la mayoría de los casos estudiados. De hecho, casi todos ellos forman parte de programas más amplios de reformas, investigaciones o planes generales de mejora.
  7. Las *experiencias previas* de innovación parecen jugar también un papel relevante. De esta forma, los centros con mayor número de experiencias de innovación anteriores y una actitud favorable para desarrollar nuevas iniciativas tienen mayores probabilidades de poner en marcha procesos de mejora.

En este estudio internacional también se ha encontrado una serie de factores que, a pesar de haber sido recogidos por la literatura, han resultado estar ausentes en el estudio de los centros españoles. Entre ellos destacan: los *agentes*

*externos de cambio*, que han jugado un papel poco relevante en las experiencias españolas; la *implicación de los alumnos y los padres* en el programa de mejora, que se constituye más como un deseo que como un factor determinante; el *desarrollo profesional del profesorado*, probablemente debido a la falta de autonomía de los centros para organizar planes de formación adecuados a sus necesidades.

Este estudio es, en definitiva, un excelente trabajo que sitúa a España a la cabeza de la investigación internacional en un tema que se aparece como una de las líneas prometedoras para el futuro. Las lecciones aprendidas, como todo resultado de investigación de calidad en Ciencias Sociales, constituyen un elemento para la reflexión por parte de docentes y administradores, y a la vez la base de ulteriores investigaciones sobre este tema.

### 8.3. OTROS TRABAJOS DE LÍNEAS RELACIONADAS

La investigación española que busca determinar los factores de inciden en el rendimiento de los alumnos no finaliza, ni mucho menos, en los diez trabajos antes descritos. Como hemos visto se han desarrollado otras líneas de investigación que, sin formar parte *sensu estricto* del Movimiento de Investigación sobre Eficacia Escolar, sí han aportado interesante información a tener en cuenta. Así, podemos distinguir tres líneas estrechamente relacionadas: los estudios de productividad escolar, los trabajos sobre eficacia docente y, por último, las investigaciones de carácter más psicológico que pretenden determinar los factores determinantes del rendimiento académico. A ellas hay que añadir los estudios que analizan la relación entre el rendimiento académico y diferentes factores y elementos.

#### 8.3.1. Estudios de productividad escolar

Como hemos visto, tras la aparición del Informe Coleman nacieron diversas líneas de investigación que han caminado hasta la actualidad de forma paralela. Una de ellas es la denominada de "estudios de productividad escolar". Se caracteriza por continuar el enfoque *input-output* preocupándose de la relación entre los factores de entrada (recursos escolares, características innatas del alumno, entorno familiar y características de los compañeros) y el rendimiento. Su centro de gravedad está en Estados Unidos y es liderada por economistas de la educación que se preocupan por hacer los centros más eficientes.

La repercusión que esta línea ha tenido en Europa ha sido ciertamente limitada, centrándose casi exclusivamente en investigaciones de economía de la educación. En España destacan muy especialmente dos estudios: las tesis doctorales del profesor Gómez Dacal (1989) y de Mancebón (1995).

Gonzalo Gómez Dacal defiende su tesis doctoral en el departamento de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, con el título "Los determinantes de la productividad escolar", en el año 1989 (Gómez Dacal, 1989). Una muestra de la alta calidad de su trabajo es que, tres años después, publica dos volúmenes con diversos elementos de la misma (Gómez Dacal, 1992a; 1992b). Ambos libros tuvieron, y tienen aún, una fuerte repercusión en el ámbito académico de la organización escolar.

En esta tesis se propone una teoría explicativa de los factores que determinan la productividad del aprendizaje escolar y se valida mediante una revisión de los resultados de la investigación sobre el tema desarrollada hasta ese momento en el mundo. El modelo que la tesis presenta para justificar las diferencias de eficacia y eficiencia con las que los alumnos aprenden (y los profesores enseñan) se proyecta en un sistema de variables interactuantes, estructurado en torno a cuatro núcleos: contexto sociofamiliar, alumno, centro educativo y proceso didáctico. Estos núcleos iniciales se completan con un bloque denominado capacidad (definido a partir de la interacción entre tratamiento didáctico y personalidad discente) y con la variable tiempo. La tesis sostiene que los determinantes últimos de la productividad de la enseñanza son los factores que conforman las diferentes modalidades de conducta discente: características (motivación, interés, esfuerzo, etc.), nivel (conocer, comprender, analizar, sintetizar, evaluar, responder, etc.), dominio (cognoscitivo, afectivo, psicomotor), tipo (explicar, redactar, resolver, practicar, preguntar, etc.) y forma (métodos, recursos, estrategias, etc.) Y, para cada modalidad conductual, la capacidad del aprendiz.

La tesis de la profesora M<sup>a</sup> Jesús Mancebón Torrubia se encuadra más directamente en los estudios que desde la economía se realizan a la educación. Concretamente su tesis, defendida en la facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Zaragoza, se centró en la *evaluación de la eficiencia de los centros educativos* (Mancebón, 1995). En ella estudia la eficiencia del sector educativo para demostrar que es posible su evaluación, pero sólo si se analiza cuidadosamente la tecnología de producción de servicios escolares. En esa línea, estructura la investigación en varias partes: análisis de herramientas utilizadas (principalmente el método envolvente de datos); avanzar en el conocimiento de la tecnología de producción de servicios educativos y en la caracterización de los *inputs* y *outputs* representativos del sector analizado; y, finalmente, medición de la eficiencia de los IES de Bachillerato de Zaragoza. Este estudio permite aproximar los índices de eficiencia individuales y realiza un proceso detallado de interpretación de los resultados.

Un último apunte en esta línea de trabajo está dirigido al trabajo del joven profesor Daniel Santín quien, desde la facultad de Ciencias Económicas y Em-

presariales de la Universidad Complutense, se introduce en el campo del valor añadido educativo y la eficiencia de los centros escolares desde los postulados de la economía (Santín, 2001).

### 8.3.2. Eficacia docente

Hasta la década de los 80, la línea de investigación educativa llamada de eficacia docente, eficacia del profesorado o eficacia instructiva, apenas tuvo relación con el movimiento de Eficacia Escolar. Sus preocupaciones pasaron por varias etapas: desde la búsqueda del perfil "óptimo" del docente, hasta la búsqueda de los comportamientos y actitudes de los profesores relacionadas con los buenos resultados de los alumnos. Cuando el movimiento de Eficacia Escolar se percató de que lo que acontecía en el aula tenía tanta o mayor relevancia para el rendimiento de los alumnos que las cuestiones de organización escolar, se volvió la vista hacia esa línea hasta ahora desapercibida. De esta forma, ambas corrientes se acercaron llegando a unirse. Una muestra de este hecho es la propuesta de Creemers (1994) de cambiar el nombre de Eficacia Escolar por el de Eficacia Educativa, propuesta que no llegó a cuajar; pero en la actualidad se entiende que la eficacia escolar hace referencia tanto a los procesos de escuela como de aula.

El número de trabajos desarrollados en España cuyo objeto de atención es el profesorado o la metodología docente es realmente importante. Así, por ejemplo, del millar largo financiado por el CIDE, el 28% corresponde a estas líneas; aunque la mayoría tocan aspectos específicos, siendo muy pocos los centrados en la eficacia docente. De ellos, hemos seleccionado cuatro trabajos que pueden servir de muestra.

El primero es una tesina sencilla pero relevante por lo pionero de su planteamiento. Su autora, M<sup>a</sup> Sagrario Flores Cortina (1974), buscaba determinar un perfil de cualidades necesarias al profesor de Secundaria para el buen ejercicio de su tarea docente. Un planteamiento análogo tenía el profesor de la Universidad de Deusto Aurelio Villa (1983), que analizó las dimensiones del profesor ideal y las condiciones estructurales que lo determinan.

En ese mismo año se defendió la tesis doctoral de Antonio Rodríguez Pérez (1984). Este investigador utilizó la eficacia escolar como marco para evaluar la (in)eficacia docente, teniendo en cuenta para ello que la eficacia docente no depende únicamente del profesor sino también del alumno y las condiciones/características de cada situación. Encuentra los siguientes factores de ineficacia: factores inherentes a la profesión misma (bajo estatus socioeconómico, excesiva feminización del profesorado), factores relacionados con la propia actuación docente (escaso tiempo dedicado a enseñar y mucho a control/rutinas administra-

tivas, conservadurismo y resistencia al cambio), escasa utilización de nuevas tecnologías (duda sobre su eficacia). El cuarto ejemplo seleccionado es el trabajo de tres profesores de la Universidad de Cádiz: Carreras, Guil y Mestre (1998, 1999). En una interesante investigación empírica, analizan las distintas estrategias de dirección de aula que caracterizan al profesor eficaz y su percepción.

Finalmente, antes de cerrar la revisión de estudios de eficacia docente, hemos de hacer referencia a la investigación de la profesora Aina Morey (2001), que revisa los trabajos sobre esta temática desarrollados en otros países aportando interesantes y útiles datos.

### 8.3.3. Estudios sobre los factores determinantes del rendimiento de enfoque psicológico

Otra de las consecuencias del Informe Coleman fue la aparición del llamado paradigma individualista: si la escuela tiene poca incidencia sobre el rendimiento del alumno, hay que centrarse en éste (individuo) para analizar las causas de la diferencia de rendimiento. Así, los factores objetivo de análisis ya no son el clima del centro o el trabajo en equipo de los docentes, sino las actitudes y aptitudes de los alumnos. La unidad de análisis de los estudios pasó de la escuela al alumno, y la técnica de análisis prioritaria fue el análisis causal.

En España contamos con un buen número de estudios que buscan conocer los factores personales, pedagógicos y sociales relacionados con el rendimiento académico. El inicio de esta apasionante línea se produjo en la segunda mitad de la década de los 70, con tres excelentes trabajos: en primer lugar, cronológicamente hablando, el trabajo desarrollado por el Departamento de Prospección Educativa del Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCIE, 1976), organismo precursor del CIDE, en el que se buscaba localizar cuáles son los factores relacionados con el rendimiento. Análogo planteamiento tenía el segundo trabajo comentado, la tesis doctoral de Elssy Baquero Rey (1977), donde se buscaba obtener información sobre diferentes variables de carácter psicológico, sociológico y pedagógico en relación con el rendimiento escolar, tanto en EGB como en Bachillerato elemental y superior. En tercer lugar, la tesis del profesor Sebastián Rodríguez Espinar (1978), que pretende conocer los determinantes del rendimiento y encuentra que son factores intelectuales como el autoconcepto, la ansiedad y la motivación para el rendimiento los que mejor predicen el rendimiento escolar.

Ocho años después defendió su tesis Sancho J. Sánchez Cabezudo (1986), de nuevo con planteamientos análogos (buscar los predictores del rendimiento académico), pero con dos diferencias: es un trabajo longitudinal y se centra exclusivamente en los factores psicológicos. Así, estudió a 300 sujetos en un periodo

de cinco años, observándoles en tres momentos diferentes de su etapa escolar: en 5º y 8º de EGB y 2º de BUP (10, 13 y 15 años, respectivamente) y recogiendo datos sobre aptitudes mentales, técnicas de base personalidad, inserción en el grupo, adaptación y autoconcepto y, como criterios, las calificaciones escolares. Los resultados apuntan a que el autoconcepto académico manifiesto, la aptitud verbal, la adaptación personal y escolar y el poseer el temperamento sanguíneo son las variables con mayor peso de cara a conseguir un buen rendimiento académico.

Tres años después se concluyó un trabajo similar: la tesis de Cristina Montero (1989). Las diferencias básicas radican en que sólo se midió a los alumnos en dos ocasiones y que incluyó variables tales como hábitos de estudio de los alumnos o sus intereses. Otros trabajos relevantes son la tesis de Leandro Navas (1993), quien aportó la visión desde la teoría atribucional y el análisis de las expectativas de los alumnos; el estudio de Amezcua (1995), desde la facultad de Psicología de Granada, cuyo objetivo es analizar la incidencia de variables cognitivas, socioambientales y autoconcepto en el rendimiento escolar de los alumnos; el trabajo de Ballarín (1995), que analiza la influencia de las variables psicológicas y sociales en el rendimiento académico mediante un diseño longitudinal de corte cuantitativo y cualitativo; el trabajo de Valentín Martínez-Otero (1996; 1997), centrado en el análisis de diversos factores determinantes del rendimiento académico en Enseñanzas Medias y preocupado especialmente por la aplicación de los resultados encontrados para disminuir el fracaso escolar; y la investigación coordinada por Juan Luis Castejón (1996), antes comentada, sobre determinantes del rendimiento académico de alumnos y centros.

A ellas hay que añadir el trabajo "Hacia un modelo causal del rendimiento académico", que fue coordinado por Mariano Álvaro Page (1990) y llevado a cabo en el CIDE. Su innegable calidad y la influencia que ha tenido en la investigación posterior en España merecen que nos detengamos a hacer un breve descripción. Los investigadores del CIDE, tras realizar una completa revisión de los factores que determinan el rendimiento académico, destacan la existencia de tres conjuntos de variables que lo condicionan: contextuales, escolares y personales. A partir de ellas, formulan y validan empíricamente un modelo causal del rendimiento académico. En el modelo final, sin embargo, no aparece ninguna variable escolar. El motivo es ya conocido: su baja influencia en comparación con los factores personales y familiares y la necesidad de utilizar instrumentos más sensibles que el simple cuestionario. Es, en definitiva, una excelente muestra de la diferencia entre los estudios de eficacia escolar y los de la línea psicológica, tanto en fundamentación como en metodología o en resultados.

Resulta interesante comprobar que la práctica totalidad de los trabajos encuadrados en la línea que hemos llamado psicológica, o no han encontrado incidencia alguna de los factores del centro docente en el rendimiento del alumno o, directamente, no lo han estudiado. Es prácticamente el mismo efecto que hizo afirmar a Coleman *et al.* (1966) o a Jencks *et al.* (1992) que "la escuela no importa": la variabilidad del rendimiento de los alumnos hace que se vean minimizados los efectos de la escuela. Además, en estos estudios, el foco de atención es el rendimiento de los alumnos, mientras que en las investigaciones sobre eficacia lo es el centro. Sea como fuere, es indiscutible su incidencia en los trabajos de eficacia que se han desarrollado hasta el momento.

#### 8.3.4. Estudios que han analizado la relación entre el rendimiento y diferentes factores de manera aislada

Mucho más numerosos son los trabajos que han estudiado la incidencia de algunos factores concretos en el rendimiento académico de los alumnos. Plan-tear una mínima revisión es una labor ingente, y supera con creces los objetivos de este trabajo.

Centrándonos exclusivamente en los factores de centro educativo y su relación con el rendimiento, debemos citar los trabajos de Villar Angulo (1992) sobre la organización de centros, o los estudios sobre el agrupamiento de los alumnos y la organización de espacios (Fuster, 1975; Rico, 1975; Fernández Pózar, 1980), junto con las investigaciones sobre las percepciones de los centros por parte de los miembros de la comunidad escolar (Barrio, 1986; San Fabián, 1991), sobre la dirección de centros (Bardisa, 1995; Gairín *et al.*, 1995; Gimeno Sacristán, 1995; Murillo, Barrio y Pérez-Albo, 1999), o sobre la participación (Elejabeitia *et al.*, 1987; Gil Villa, 1993; San Fabián, 1995; Santos Guerra, 1999), la autonomía escolar (Angulo Rasco, 1998), el clima social de la escuela (Pertierra, 1989), el aprendizaje organizativo (Ahumada, 1997), o la interacción profesor-alumno (Molina, García y Morterero, 1983; Ros *et al.*, 1989).

### 8.4. LECCIONES APRENDIDAS

A partir de las investigaciones sobre eficacia escolar y las de las otras líneas relacionadas se ha ido acumulando un saber que nos pone en excelente situación para tener una imagen global de los factores que son importantes. Así, todos los trabajos analizados, a pesar de las diferencias señaladas, coinciden básicamente en establecer cuáles son los factores determinantes de la eficacia escolar en España. Estos factores son:

- *La dirección escolar.* Todos los trabajos hacen hincapié en la importancia de una dirección adecuada para un centro eficaz. Sin embargo, existen mati-

ces. Así, por ejemplo, Rodríguez Gómez (1991) lo concreta en el liderazgo pedagógico, García Durán (1991) habla del buen funcionamiento del equipo directivo y los trabajos del CIDE (Muñoz-Repiso *et al.*, 1995) y de Castejón (1996) sólo pueden afirmar la relación entre el rendimiento del centro y la valoración positiva por parte de la comunidad escolar hacia el trabajo de los directivos.

- *Clima escolar positivo.* El trabajo del CIDE (Muñoz-Repiso *et al.*, 1995) muestra que este factor es el elemento que más incidencia tiene en los centros de Primaria, no así en Secundaria. Este resultado también aparece en las investigaciones de Fuentes (1986), Rodríguez Gómez (1991) y Castejón (1996). González Galán (2000) lo estudia monográficamente, aportando excelentes elementos para su mejor comprensión.
- *Trabajo de los profesores,* caracterizado por su trabajo en equipo (Rodríguez Gómez, 1991; Muñoz-Repiso *et al.*, 1995; Castejón, 1996), su carácter innovador y porque realiza su labor adaptando la enseñanza a las características de los alumnos (Rodríguez Gómez, 1991), así como por el buen funcionamiento del claustro (García Durán, 1991; Rodríguez Gómez, 1991) y por las concepciones y actitudes pedagógicas del profesorado (Fuentes, 1986). Como dato anecdótico no esperable, los trabajos de Castejón (1996) y CIDE (Muñoz-Repiso *et al.*, 1995) han encontrado una relación inversa entre la antigüedad del profesorado en el centro y el rendimiento de sus alumnos.
- *Participación e implicación de las familias.* Las tesis de García Durán (1991) y Rodríguez Gómez (1991) coinciden en destacar la cooperación de las familias como factor de primera importancia. Sin embargo, el estudio del CIDE analizó la participación de la comunidad escolar a través de los órganos establecidos y la implicación de los padres en diversas tareas y los resultados no fueron tan concluyentes; únicamente apareció la participación en las elecciones al Consejo Escolar como factor relacionado, de forma análoga a los resultados encontrados en el trabajo de Castejón (1996). La participación de la comunidad educativa en el centro, incluidas las familias, más que un medio para mejorar el rendimiento, es un objetivo social de nuestro sistema educativo.

Otros factores de distinta índole detectados en los diferentes trabajos son la adscripción del profesorado, la orientación, la evaluación contrastada y los servicios de apoyo externos (García Durán, 1991), la programación didáctica (Fuentes, 1986), la valoración positiva de la gestión económica o la existencia de objetivos consensuados por la comunidad educativa (Muñoz-Repiso *et al.*, 1995).

Casi con la única excepción de Castejón (1996), los *factores de aula* no han sido analizados sistemáticamente en ninguno de los trabajos realizados en España. Sin embargo, en consonancia con lo encontrado en otros estudios internacionales (Creemers, 1994), en todos ellos se atisba que, como en otros países, lo que acontece en el aula tiene una poderosa influencia sobre el resultado de los alumnos, por lo que con toda justicia habría que añadir estos factores a la lista.

### 8.5. UNA MIRADA HACIA EL FUTURO

La investigación española sobre eficacia escolar es, en primer lugar, escasa. Los diez trabajos de cierta calidad que se han realizado en España en los 30 años de existencia de esta disciplina son, desde un punto de vista estrictamente cuantitativo, un número ciertamente insatisfactorio. Si comparamos esta cifra con las ocasiones en que se ha utilizado el término "eficacia escolar" o, en sus vocablos más trasnochados, "escuelas eficaces", y contrastamos ese montante con el número de artículos que se han exployado en criticar este movimiento... realmente observamos una notable desproporción. La pregunta consiguiente es: ¿por qué?, ¿por qué se dedican más medios para criticar que para construir?

Globalmente hablando, la calidad de los trabajos es aceptable, incluso sobresaliente. Cada uno de ellos representa fielmente el momento en que fueron elaborados, tanto por sus planteamientos como por la metodología desarrollada y los resultados obtenidos. Incluso se merecen una publicación en alguna revista internacional de impacto. Sin embargo, y si exceptuamos el brillante trabajo coordinado por Castejón y, en menor medida, los desarrollados por Gonzalo Gómez Dacal y por el CIDE, no han sido reflejados en libros o artículos en revistas de peso. Quizá sea éste el motivo por el cual han pasado absolutamente desapercibidos para la comunidad científica. Como ya señalamos en la presentación, ni siquiera las revisiones realizadas por autores españoles recogen esos trabajos. Y, ya se sabe: lo que no se ve (en este caso, lo que no se escribe), no existe.

La cuestión final a abordar en esta breve revisión de trabajos es la validez de los resultados de investigación desarrollados en otros contextos; o si, por el contrario, las especiales características del sistema educativo español hacen que sean otros los factores determinantes del rendimiento de los centros o, con más propiedad, tengan diferente incidencia. Con los datos obtenidos, con las investigaciones realizadas, no estamos en condiciones de resolver este interrogante. Cierto es que los resultados encontrados en la investigación no son espectaculares, básicamente porque todos los factores localizados habían surgido ya en otros trabajos. Algo que, en primer lugar, resultaba previsible: los elementos son

tan generales que lo extraño hubiera sido que no hubieran aparecido. Y además es lógico, no en vano el punto de partida ha sido la investigación internacional; difícilmente, pues, aparecerán nuevas variables. Aún así, se atisban diferencias importantes en el funcionamiento de algunos factores (como, por ejemplo, el estilo de liderazgo o el apoyo de agentes externos) en los que merecería la pena profundizar en un futuro.

Sin embargo, el sistema educativo español cuenta con unas características que hacen que difiera significativamente de los países de tradición anglosajona: su hasta hace poco escasa pero creciente autonomía escolar, su especial modelo de dirección, la cultura de igualdad más que de competitividad entre centros, los apoyos externos con los que cuentan los centros, la movilidad del profesorado, la carrera docente... Y aún así, se siguen aplicando acríticamente en nuestro país muchos resultados de investigación hallados en contextos diferentes.

Hace pocos meses, en un seminario sobre modelos de investigación, alguien preguntó por qué había que seguir investigando sobre eficacia escolar, si ya hay tanto hecho. La respuesta, que nos sirve como despedida, es evidente: porque apenas sabemos nada sobre los factores de eficacia escolar en el contexto educativo español. Y estamos convencidos de que, sin ser la panacea, su conocimiento y difusión son imprescindibles para optimizar la calidad de nuestros centros docentes.

## Referencias bibliográficas

Álvaro Page, M. *et al.* (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: CIDE.

Ahumada, L. (1997). *Estilos de aprendizaje organizacional y su relación con los criterios de eficacia organizacional*. Tesis doctoral inédita, Universidad Autónoma de Madrid.

Amezcu, J.A. (1995). *El autoconcepto y rendimiento escolar en niños de 11 a 14 años*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Granada.

Anderson, C.S. (1982). The search for school climate: a review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), pp. 368-420.

Angulo Rasco, J.F. (1998). *Comprender la gestión de la autonomía de los centros escolares*. Informe de investigación inédito, CIDE/Universidad de Cádiz.

Báez de la Fe, B.F. (1991). El movimiento de escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa. *Revista de Educación*, 294, pp. 407-426.

Ballarín, A. (1995). *Aproximación psicoeducativa a la escuela rural en el Alto Aragón. Análisis de influencia de las variables psicológicas y sociales en el rendimiento académico del alumnado que acude a las Enseñanzas Medias en la comarca del Cinca medio*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Zaragoza.

Baquero, E. (1977). *Estudio experimental de las variables que influyen en el rendimiento escolar*. Tesis doctoral inédita, Universidad Complutense de Madrid.

Bardisa, T. (1995). *La dirección de centros públicos de enseñanza: estudio de su representación social y estimación de necesidades*. Informe de investigación inédito, CIDE/ICE de la UNED.

Barrio, J.A. del (1986). *Evaluación de criterios ecológicos sobre percepción de centros escolares y estrategias para un plan de intervención*. Informe de investigación inédito, CIDE/ICE de la Universidad de Santander.

Barrueco, A. (1992). *Calidad y eficacia en los centros educativos: análisis de las aportaciones de un modelo explicativo*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Salamanca.

Brookover, W.B., Beady, C., Flood, P., Schewitzer, J. y Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement: schools can make a difference*. New York: Praeger.

Cada, R.M., Castejón, J.L. y Vera, M.I. (1990). Factores de eficacia de un centro educativo: un instrumento de evaluación. En *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar* (pp. 231-238). Barcelona: Universidad de Barcelona.

Carreras, M.R., Guil, R. y Mestre, J.M. (1998). Comportamientos y estilos de dirección en el aula percibidos como eficaces por estudiantes universitarios y maestros en ejercicio. *II Congreso Iberoamericano de Psicología*. Madrid, 13-17 de julio.

Carreras, M.R., Guil, R. y Mestre, J.N. (1999). Estudio diferencial de la percepción de la eficacia docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(2).

Castejón, J.L. (1994). Estabilidad de diversos índices de eficacia de centros educativos. *Revista de Investigación Educativa*, 24, pp. 45-60.

Castejón, J.L. (1996). *Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes y de los centros educativos: modelos y factores*. Alicante: Editorial Club Universitario.

Castejón, J.L., Navas, L. y Sampascual, G. (1993). Investigación sobre la eficacia de centros de enseñanza secundaria. Un modelo de identificación y funcionamiento. *Revista de Educación*, 301, pp. 221-244.

Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D. y York, R.L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: US Government Printing Office.

Creemers, B.P.M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.

Delval, J. (1983). La investigación educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 100.

Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), pp. 15-24.

Elejabeitia, C. et al. (1987). *La comunidad escolar y los centros docentes; estudio sobre la participación de los distintos estamentos de la actividad educativa*. Madrid: CIDE.

Fernández Díaz, M.J. y González Galán, A. (1997). Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar. *Revista Electrónica de Investigación y evaluación Educativa*, 3(1).

Fernández Pózar, F. (1980). *Agrupamiento flexible de alumnos y profesores: un nuevo concepto de organización de centros de EGB*. Informe de investigación inédito, CIDE/ICE de la Universidad de Sevilla.

Flores Cortina, M.S. (1974). *Estudio experimental de la función docente: nivel de enseñanza de Bachillerato superior*. Informe de investigación inédito, Universidad Pontificia de Salamanca:

Fuentes, A. (1986). *Procesos funcionales y eficacia de la escuela. Un modelo causal*. Madrid: Universidad Complutense.

Fuentes, A. y Orden, A. de la (1989). Incidencia de variables institucionales en variables de aula. *Revista de Investigación Educativa*, 7(13), pp. 147-163.

Fuster, R. (1975). *Organización, equipamiento y utilización de espacios en relación a la reforma educativa*. Informe de investigación inédito, INCIE/ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Gairín, J., Domínguez, G., Gimeno, X., Ruiz, J.M. y Tomás, M. (1995). Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos. En A. Medina y L.M. Villar Angulo (Eds.), *Evaluación de programas educativos, centros y profesores* (pp. 461-498). Madrid: Universitas.

García Durán, M. (1991). *Investigación evaluativa sobre las variables pedagógicas que discriminan entre los centros de EGB de alto y bajo rendimiento en el medio rural de la provincia de Cádiz*. Tesis doctoral inédita, Facultad de Filosofía y CC. de la Educación. UNED.

Gil Villa, F. (1993). *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitaria*. Madrid: CIDE.

Gimeno Sacristán, J. (Coord.) (1995). *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid: CIDE.

Gómez Dacal, G. (1989). *Los determinantes de la productividad de la enseñanza*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Barcelona.

Gómez Dacal, G. (1992a). *Centros educativos eficientes*. Barcelona: PPU.

Gómez Dacal, G. (1992). *Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar*. Madrid: La Muralla.

González Galán, A. (2000). *Calidad, eficacia y clima en centros educativos. Modelos de evaluación y relaciones causales*. Tesis doctoral inédita, Universidad Complutense de Madrid.

INCIE (1976). *Determinantes del rendimiento académico*. MEC.

Jencks, C.S. et al. (1972). *Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books.

Mancebón M.J. (1995). *La evaluación de la eficiencia de los centros educativos*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Zaragoza.

Martínez-Otero, V. (1995). Factores determinantes del rendimiento académico en enseñanza media. *Psicología Educativa*, 2(1), pp. 79-90.

Martínez-Otero, V. (1997). *Los adolescentes ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico*. Madrid: Editorial Fundamentos.

Millán, M. (1978). *La eficacia en la educación escolar*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Valencia.

Molina, S., García, E. y Morterero, P. (1983). *El éxito y el fracaso escolar en relación a los sistemas de modos de hablar y a las interacciones profesor-alumnos*. CIDE/ICE Universidad de Zaragoza.

Montero, M.C. (1989). *Predicción del rendimiento académico: estudio de las variables intervinientes en una muestra de alumnos de octavo de EGB con seguimiento en segundo de BUP*. Tesis doctoral inédita, Universidad Pontificia de Salamanca.

Morey, A. (2001). El sentido de eficacia: un elemento de comprensión de la motivación docente. *Revista de Educación*, 324, pp. 297-316.

Muñoz-Repiso, M., Cerdán, J., Murillo, F.J., Calzón, J., Castro, M., Egido, I., García, R. y Lucio-Villegas, M. (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid: CIDE.

Muñoz-Repiso, M., Murillo, F.J., Barrio, R., Brioso, M.J., Hernández Rincón, M.L. y Pérez-Albo, M.J. (2000). *La Mejora de la Eficacia Escolar: un estudio de casos*. Madrid: CIDE.

Muñoz-Repiso, M., Murillo, F.J., Barrio, R., Brioso, M.J., Hernández Rincón, M.L. y Pérez-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*, 218, pp. 68-84.

Murillo, F.J. (1996). ¿Son eficaces nuestras escuelas? *Cuadernos de Pedagogía*, 246, pp. 66-72.

Murillo, F.J. (1999). Los Modelos Jerárquicos Lineales aplicados a la investigación sobre Eficacia Escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), pp. 453-460.

Murillo, F.J. (2001). Un modelo que combina aciertos. *Cuadernos de Pedagogía*, 300, pp. 54-58.

Murillo, F.J., Barrio, R. y Pérez-Albo, M.J. (1999). *La dirección escolar: análisis e investigación*. Madrid: CIDE.

Navas, L. (1993). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico desde la teoría atribucional y el análisis de las expectativas de los alumnos*. Tesis doctoral inédita, UNED.

Pertierra, L.O. (1989). *El clima social y su influencia en el rendimiento académico. Aspectos psicopedagógicos*. Tesis doctoral inédita, Universidad Complutense de Madrid.

Rico, M. (1975). *Estudio sobre agrupamientos flexibles y nuevos espacios en instalaciones escolares*. Informe de investigación inédito, INCIE/ICE de la Universidad de Murcia.

Rivas Navarro, M. (1986). Factores de eficacia escolar: una línea de investigación didáctica. *Bordón*, 264, pp. 693-708.

Rodríguez Díez, B. (1990). *Modelo para la evaluación externa de los centros escolares de EGB*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Oviedo.

Rodríguez Díez, B. (1991). *Pautas de evaluación de la eficacia de los centros docentes*. Documento inédito.

Rodríguez Gómez, G. (1991). *Investigación evaluativa en torno a los factores de eficacia escolar de los centros públicos de EGB*. Tesis doctoral inédita, UNED.

Rodríguez Pérez, A. (1984). *Algunos factores de la ineficacia docente*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Salamanca.

Rodríguez Espinar, S. (1978). *Factores predictivos de rendimiento escolar*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Barcelona.

Ros, M., Muñoz-Repiso, M., Méndez, A. y Romero, B. (1989). *Interacción didáctica en la enseñanza secundaria*. Madrid: CIDE.

Rutter, M. et al. (1979). *Fifteen thousand hours*. London: Open Books.

San Fabián, J.L. (1991). *Percepción de la escolaridad por el alumnado al final de la EGB*. Madrid: CIDE.

San Fabián, J.L. (1995). *La experiencia participativa de los estudiantes (12-18) en el ámbito escolar*. Informe de investigación inédito, CIDE/Universidad de Oviedo.

Sánchez Cabezudo, S.J. (1986). *Predictores del rendimiento académico*. Tesis doctoral inédita, Universidad Autónoma de Madrid.

Santín González, D. (2001). Influencia de los factores socioeconómicos en el rendimiento escolar internacional: hacia la igualdad de oportunidades educativas. Consultado el 13 de mayo de 2002, en <http://www.ucm.es/BUCEM/cee/doc/01-01/0101.PDF>.

Santos Guerra, M.A. (1999). *El crisol de la participación. Investigación sobre la participación en consejos escolares de centros*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Tejedor, F.J. (1998). Investigación empírica en pedagogía. *Jornadas sobre investigación educativa en España*. Santander, 20-22 de abril.

Villa, A. (1983). *Multidimensionalidad del modelo de profesor ideal y condicionantes que lo determinan*. Memoria de investigación inédita, CIDE/ICE de la Universidad de Deusto.

Villar Angulo, L.M. (1992). *Desarrollo de un programa de mejora de la organización en centros educativos a partir de un modelo de organización participativa*. Informe de investigación inédito, CIDE/Universidad de Sevilla.



## II.9. La investigación sobre Eficacia Escolar en México. Estado del arte<sup>1</sup>

Margarita Zorrilla<sup>2</sup>

### 9.1. INTRODUCCIÓN

En México la investigación educativa cuenta hasta la fecha con una importante tradición. Si bien se pueden identificar estudios desde principios del siglo XX, no es hasta su segunda mitad, en los años sesenta, cuando se puede considerar su institucionalización. La creación en 1963 del Centro de Estudios Educativos (CEE) por el doctor Pablo Latapí, con el apoyo de la Compañía de Jesús, marca el inicio de la época actual cuya característica principal es la constitución del campo de la investigación educativa como una actividad profesional<sup>3</sup>.

En 1981 se llevó a cabo el primer Congreso Nacional de Investigación Educativa cuyo propósito fue realizar una revisión de los trabajos desarrollados hasta ese momento. Para ello se elaboraron los llamados *Documentos Base* y se agruparon los trabajos en nueve áreas temáticas: educación y sociedad, cobertura y calidad de la educación, formación para la docencia, procesos de enseñanza-aprendizaje, educación informal y no formal, diseño curricular, planeación y administración educativas, tecnología educativa, e investigación de la investigación educativa.

Doce años después, en 1993, se realizó el segundo de estos congresos, cuya característica más importante fue la elaboración de los denominados *Estados del Conocimiento* de la investigación producida en la década. Los trabajos se agruparon en seis grandes áreas y en treinta comisiones temáticas; éstas áreas fueron: *sujetos de la educación y formación docente; procesos de enseñanza y aprendizaje; procesos curriculares, institucionales y organizacionales; educación, socie-*

---

<sup>1</sup> Se agradece la colaboración de los autores cuyos trabajos se analizan en este documento, así como la labor de apoyo de Laura Alicia Campos, mi asistente de investigación, y de Leonor Pastrana, entrañable colega.

<sup>2</sup> Profesora-Investigadora del Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Candidato al doctorado por la Universidad Anáhuac.

<sup>3</sup> Ver el trabajo de Eduardo Weiss y Aurora Loyo "Estado del Arte de la investigación educativa en los ochenta. Perspectiva para los noventa" que se encuentra en Weiss, E. y Maggi, R. (Coords.) (1997). Además, ver *El desarrollo de la investigación educativa (1963-1996)*, de Eduardo Weiss, conferencia magistral de clausura del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa publicada por el COMIE en un volumen especial.

*dad y cultura y políticas educativas, educación no formal, de adultos y popular y teoría, campo e historia de la educación.*

A raíz de este Congreso se constituyó el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.c. (COMIE), agrupación de profesionales de la investigación educativa, que hasta la fecha reúne 250 investigadores de todo el país. El COMIE es la organización depositaria y responsable de acrecentar la tradición de la investigación educativa; de carácter nacional, es la más fuerte y representativa en su género en el país.

La clasificación de los trabajos de investigación que se producen en México, ya sea en los centros especializados, las universidades o los organismos gubernamentales responsables de la educación, ha ido ajustándose al propio crecimiento y progreso de esta actividad científica<sup>4</sup>. En los distintos documentos sobre el estado del conocimiento de las diferentes temáticas y objetos de estudio, se puede observar que el estudio de los procesos de aprendizaje y su evaluación tiene una larga tradición en el país, con una influencia importante de la psicología educativa; asimismo, contamos con estudios sobre el profesor en el caso de la Educación Básica<sup>5</sup> y con trabajos sobre académicos en el caso de la Educación Superior. En los últimos veinte años, la investigación sobre lo que se ha calificado como didácticas especiales (enseñanza de...) también ha adquirido una mayor presencia y relevancia. Más recientemente, de unos diez años hasta la fecha, la investigación sobre las instituciones educativas y los procesos de gestión ha ido adquiriendo presencia, mientras que los temas macroeducativos (como economía de la educación o planificación de los sistemas educativos) han sufrido una paulatina desatención.

Se puede decir que la investigación educativa producida en México es significativa; no obstante, el tema de la eficacia escolar, en sentido estricto, no ha sido objeto de atención de los investigadores<sup>6</sup>.

En este documento se pretende realizar una revisión de la investigación mexicana sobre eficacia escolar, considerando aquellos trabajos publicados o en vías de publicación. Se analizan sus planteamientos de partida, la metodología utili-

<sup>4</sup> Actualmente se encuentran en proceso los nuevos estados del conocimiento que corresponden a la última década del siglo XX, sobre los cuales se presenta un avance en el VI Congreso Nacional de Investigación Educativa (noviembre de 2001). Se espera tener la publicación de dichos trabajos en el transcurso del año 2002. Para ampliar la información sobre la investigación educativa en México, consultar la página de Internet del COMIE: <http://www.comie.org.mx>.

<sup>5</sup> En México la Educación Básica comprende los niveles educativos de Preescolar, Primaria y Secundaria. Son obligatoria sólo la Primaria y la Secundaria.

<sup>6</sup> En la parte final de conclusiones y reflexiones nos atreveremos a plantear algunas razones de por qué creemos que acontece esta situación.

zada y los resultados encontrados. Además, se recuperan algunos trabajos que de alguna manera se inspiran en la concepción sobre eficacia escolar sin que necesariamente utilicen sus planteamientos teóricos.

En este sentido, fue posible identificar dos trabajos que explícitamente utilizan el enfoque teórico de la *eficacia escolar*. El estudio de Guadalupe Ruiz Cuellar (1999), titulado *Un acercamiento a la calidad de la Educación Primaria en Aguascalientes desde la perspectiva de la efectividad escolar*, es una tesis de doctorado que fue publicada por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. El segundo trabajo es el de Eduardo Lastra (2001), titulado *School Effectiveness: a study of elementary public schools in a Mexican city*; también es una tesis doctoral, presentada en este caso en la Universidad de Stanford.

A nuestro juicio, existen dos investigaciones que han marcado un hito en el ámbito de estudio referido a los resultados escolares y son precursoras de los estudios sobre eficacia escolar. Como antecedente lejano en el tiempo está el trabajo de Carlos Muñoz Izquierdo, Pedro Gerardo Rodríguez, Patricia Restrepo y Carlos Borrani titulado *El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo*, el cual fue publicado por el CEE en 1979. Y, más reciente, el trabajo de Sylvia Schmelkes, Sonia Lavín, Francisco Martínez y María del Carmen Noriega que, titularon *La calidad de la educación primaria. Un estudio de caso*. Este trabajo fue publicado en 1997 por la Secretaría de Educación Pública y el Fondo de Cultura Económica, aunque, se realizó entre 1991 y 1992. Más adelante se describirá y comentará su influencia en el diseño de políticas educativas<sup>7</sup>.

## 9.2. ALGUNAS CONSIDERACIONES CONCEPTUALES

La preocupación central de estos estudios está ubicada en la temática sobre la *calidad de la educación*, ya sea porque ésta es vista en un sentido positivo o por ser entendida en términos de rezago o atraso escolar.

En este sentido, Schmelkes (1997: 24-25) señala:

*"La primera generación de estudios socioeducativos, tendiente a comprender las relaciones entre variables socioeconómicas y resultados de aprendizaje o permanencia escolar, partieron de una definición de la variable dependiente en términos de años de escolaridad. Los estudios más recientes han definido la variable dependiente como calidad del aprendizaje, y*

---

<sup>7</sup> Si bien existe en México un buen número de estudios sobre factores determinantes del rendimiento escolar, sobre evaluación de los aprendizajes, diagnósticos nacionales y estatales sobre indicadores de eficiencia y equidad del sistema educativo visto en conjunto, al haber sido realizados desde otros marcos y para otros propósitos teóricos, decidimos no incluirlos.

*el conocimiento generado por estos estudios ha permitido un importante salto cualitativo en la comprensión del fenómeno educativo en este nivel.*

*La definición de calidad educativa en la escuela primaria no es sencilla. La calidad no puede equipararse, como se ha venido haciendo, con los años de escolaridad, fundamentalmente porque, dados los hallazgos de inequidad en la calidad educativa, éstos representan algo muy diferente en escuelas efectivas y en aquéllas destinadas a sectores marginados. De hecho, la preocupación por la calidad comienza cuando los sistemas educativos en América Latina evidencian importantes avances en la cobertura(...).*

*Los estudios recientes parecen indicar que la contribución de la educación al desarrollo económico se ve afectada en forma independiente por la calidad de la educación. Mientras no se mejore significativamente la calidad escolar, el beneficio económico de inversiones educativas adicionales será limitado. La calidad de la educación debe definirse en función de resultados y rendimiento académicos. Pero los estudios sobre calidad educativa deben afinarse con el propósito de encontrar los factores de la oferta que influyen en dichos resultados”.*

Diversos autores como Martínez Rizo (1996), Schmelkes (1996) y Muñoz Izquierdo (1998) han trabajado en la conceptualización de la “calidad de la educación”. Señalan que es un término multidimensional. Por ello, insisten en que la calidad de la educación básica debe reunir, al menos, cuatro elementos principales: relevancia, eficacia, equidad y eficiencia. .

La relevancia se refiere a la pertinencia social y personal de los contenidos educativos. Así, la educación ha de ser relevante tanto para el niño de hoy y el adolescente y adulto de mañana, como para la sociedad de la que forman parte.

La eficacia es entendida como la capacidad de un sistema educativo para lograr los objetivos (que se suponen importantes) en la totalidad de los alumnos que teóricamente deben cursar un determinado nivel educativo. Este concepto implica, a su vez, la cobertura del servicio educativo, la permanencia de los alumnos en la escuela, su promoción de un grado a otro y los aprendizajes reales.

La equidad supone que un sistema educativo reconoce que acceden a la educación escolar alumnos diferentes y con distintos puntos de partida. Por ello, un sistema equitativo ofrecerá apoyos diferenciados a los alumnos y a las escuelas para garantizar que los objetivos educacionales se logren, de manera equiparable, en todos los alumnos.

Finalmente, la eficiencia de la educación se refiere al óptimo empleo de los recursos de todo tipo para obtener los mejores resultados. Éste es el elemento

que mayor atención ha recibido, tanto por parte de la investigación como por los administradores del sistema educativo. Hay que decir que, en la medida en que un sistema educativo logre abatir los índices de reprobación y deserción escolar, estará aumentado su eficiencia al evitar el desperdicio de recursos.

La gestión escolar aparece tanto en la literatura de investigación como en aquella en la que se refieren las políticas educativas más recientes. Este concepto de *gestión escolar* se encuentra aún en elaboración. Por ello, como dice Schmelkes (1996: 3) es más fácil definirlo por lo que no es.

*"El concepto de gestión escolar no es sinónimo de administración escolar, aunque la incluye; la organización escolar es, junto con la cultura escolar, consecuencia de la gestión. La gestión requiere siempre de un responsable y para que esta gestión sea adecuada, dicho responsable ha de tener la capacidad de liderazgo, el cual debe estar vinculado con el quehacer central de la escuela, que es formar a los alumnos. Pero la gestión no se reduce a la función del director, sino que pone a dicha función en relación con el trabajo colegiado del personal y la hace participar en las relaciones que, a su vez, se establecen entre los diferentes actores de la comunidad educativa, incluyendo la comunidad externa. Por otra parte la gestión es un sustantivo que denota acción (...) y como tal supone cierta intencionalidad y dirección de los sujetos implicados. Por eso, la gestión escolar está asociada con la planeación, así como con el quehacer cotidiano. Las interrelaciones que la escuela establece no son fruto del azar, sino de una intencionalidad colectiva combinada con tradiciones históricas y la cultura que esa colectividad ha venido construyendo. (...) La gestión escolar, por tanto, parece implicar, entre otras cosas, el grado en que el director de la escuela es capaz de generar una definición colectiva y dinámica de las diversas formas de lograr adecuadamente el objetivo central de una escuela, es decir, la formación de los alumnos. Dichas formas tienen que ver con la manera en como se tomen las decisiones".*

La vinculación entre calidad de la educación y gestión escolar se ha visto enriquecida con la reciente incursión de la investigación mexicana en el movimiento de investigación sobre eficacia escolar. De manera particular, en México se ha difundido masivamente, a través de una publicación de la Secretaría de Educación Pública, el trabajo de Sammons, Hillman y Mortimore (1998) considerado como unos de los estados del arte clave sobre este tema<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> Este trabajo se encontrará citado en la bibliografía general de este documento. Habría que añadir el dato de que el tiraje de la primera impresión fue de 25.000 ejemplares y se destinó a todas las Escuelas Normales del país y a los Centros de Actualización del Magisterio.

Los factores claves de la efectividad escolar<sup>9</sup> identificados por los autores antes mencionados, aparecen en el siguiente cuadro.

<b>Once factores para las escuelas efectivas</b>	
1. Liderazgo profesional	1. Firme y dirigido 2. Enfoque participativo 3. Profesional sobresaliente
2. Visión y objetivos compartidos	4. Unidad de propósito 5. Consistencia en la práctica 6. Colaboración y trabajo colegiado
3. Ambiente de aprendizaje	7. Atmósfera ordenada 8. Ambiente de trabajo atractivo
4. La enseñanza y el aprendizaje como centro de la actividad escolar	9. Optimización del tiempo de aprendizaje 10. Énfasis académico 11. Enfoque en el aprovechamiento
5. Enseñanza con propósito	12. Organización eficiente 13. Claridad de propósitos 14. Lecciones estructuradas 15. Práctica adaptable
6. Expectativas elevadas	16. Expectativas globales elevadas 17. Comunicación de expectativas 18. Desafío intelectual
7. Reforzamiento positivo	19. Disciplina clara y justa 20. Retroalimentación
8. Seguimiento de los avances	21. Seguimiento del desempeño del alumno 22. Evaluación del funcionamiento de la escuela
9. Derechos y responsabilidades de los alumnos	23. Elevar la autoestima del alumno 24. Posiciones de responsabilidad 25. Control del trabajo
10. Colaboración hogar-escuela	26. Participación de los padres en el aprendizaje de sus hijos
11. Una organización para el aprendizaje	27. Formación y actualización del personal académico basadas en la escuela

Fuente: Sammons, Hillman y Mortimore. (1998).

<sup>9</sup> En México se utilizan indistintamente los términos efectividad y eficacia.

Como se puede observar, la tendencia teórica en México ha estado centrada en la conceptualización de la calidad de la educación, comprendida ahora en términos de la calidad de los resultados de aprendizaje que logran los alumnos. Esta noción, al mirar hacia el interior de la vida institucional de las escuelas, incorpora el concepto de gestión escolar, que al vincularse con la tradición de la investigación sajona sobre la eficacia escolar, dirige su atención a los factores que se encuentran asociados a ella. La preocupación de la investigación mexicana se ha dirigido a entender los factores asociados, sea desde la perspectiva de los resultados educativos sin calificativo o sea desde la perspectiva del rezago educativo. Sin que la siguiente afirmación sea definitiva, parecería que las investigaciones han estado más preocupadas por encontrar por qué no funciona la escuela que por identificar aquellos elementos que hacen posible su buen funcionamiento y por ende sus buenos resultados. En todo caso, es un hecho que en la experiencia mexicana, en el desarrollo de sus sistemas educativos nacional y estatales, el rezago educativo y el atraso escolar han sido algunos unos de los rasgos característicos.

### 9.3. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS ESTUDIOS ANALIZADOS

#### 9.3.1. Estudios precursores de la investigación sobre eficacia escolar

El trabajo de Muñoz Izquierdo *et al.* (1975) constituye, a nuestro juicio, un parteaguas y se ha convertido en un clásico de la investigación educativa mexicana por la necesidad de comprender los mecanismos que suceden en la llamada "caja negra" del sistema: la escuela.

Textualmente los autores señalan que es tradicional que, al efectuar diagnósticos del sistema educativo, se hayan identificado deserción y reprobación escolar. Diversas investigaciones se han propuesto esclarecer la naturaleza, alcance y, sobre todo, las causas a las que pueden ser atribuidos dichos problemas. En términos generales, los resultados han llegado a dos tipos de conclusiones:

*"Por un lado, han dilucidado que los citados problemas son generados por diversos factores que se encuentran fuera del control de los planificadores, al distribuir los recursos de que disponen, no aplican criterios tendientes a contrarrestar los problemas que se han originado en el ámbito extra-escolar. Sin embargo, no ha sido posible, hasta ahora, poder observar la forma en que los problemas aludidos son manejados por los maestros, directores y supervisores de dicho sistema. Tampoco se ha podido observar, con suficiente nitidez, la forma en que los factores de índole extra-escolar intervienen en el proceso de aprendizaje. Para contribuir a identificar los meca-*

*nismos señalados (y poder deducir algunas líneas de acción que se encuentren al alcance de las autoridades educativas y puedan contrarrestar la magnitud y frecuencia de la deserción y reprobación escolares) emprendimos el estudio...*" (Muñoz Izquierdo et al, 1997:2).

El estudio se basó en la lógica del "análisis de sistemas", cuyos alcances y limitaciones han sido ampliamente discutidos. Por ello, se plantearon dos modificaciones. La primera consistió en dejar de lado el concepto de "caja negra" cuyo énfasis está en el análisis de los insumos, los resultados y la relación entre ambos; para superar este enfoque, los investigadores procuraron detectar las formas concretas y dinámicas en que los diversos factores se combinan para producir determinados resultados. En otros términos, textualmente se afirma que "*se hicieron esfuerzos especialmente orientados a observar los insumos educativos en movimiento*". La segunda modificación del modelo convencional consistió en someter a prueba la hipótesis de que la deserción escolar está determinada por el atraso educativo.

El modelo utilizado se compone de doce conjuntos de elementos agrupados en cuatro categorías: determinantes ex-ante de la reprobación y la deserción, insumos del sistema educativo, procesos educacionales e interferencias de factores externos en el proceso educativo. El estudio se basó en un diseño cuasi-experimental que se propuso abarcar un máximo de variación respecto al fenómeno del rezago escolar en el nivel primario. Se seleccionaron tres entidades del país con características socioeconómicas distintas y extremas: el Distrito Federal como entidad rica, el estado de Morelos como intermedia y el estado de Chiapas como pobre. Cada entidad fue dividida en las escuelas localizadas en poblaciones de nivel socioeconómico distinto y extremo.

La muestra estimada para cada una de las 23 escuelas seleccionadas fue de 40 alumnos irregulares (entre desertores y repetidores) y 40 alumnos regulares que hubiesen sido condiscípulos en el año y grado anteriores. En cada escuela se entrevistó al director y a todos los maestros; en cada entidad se entrevistó a un supervisor. La observación de clase se realizó en la mitad de las escuelas estudiadas y se llevó a cabo durante una semana completa en los cinco primeros grados.

En suma, se trabajó con una muestra de 1.840 niños en edad escolar distribuidos por igual entre estudiantes de escuelas primarias que cursaban el grado siguiente a aquél en que se encontraban en el año anterior y niños que estaban repitiendo el mismo grado o habían abandonado la escuela. El diseño muestral abarcó distintos tipos de escuelas primarias en tres entidades federativas. Se hicieron análisis multivariados para determinar las características que distinguen a los alumnos regulares de los repetidores y desertores. Se observó también

una muestra de grupos escolares con el fin de identificar algunos efectos que produce la interacción entre maestros y alumnos en el avance escolar de estos últimos.

Un segundo estudio precursor es de Schmelkes *et al.* (1979) cuyo título original fue *Calidad de la Educación Primaria. Estudio en cinco regiones del Estado de Puebla*. Este trabajo abre nuevas posibilidades a la investigación sobre los resultados escolares y los factores que los explican. Además, se empieza a difundir en la época (mayo de 1992) en que se toma la decisión política más importante de finales del siglo XX: la descentralización del sistema educativo. Esta acción gubernamental significó que la federación les devolviera a los 32 estados de la República Mexicana la responsabilidad en la conducción de su educación básica y formación de maestros. El estudio de Schmelkes *et al.* proporcionó información valiosa que ha inspirado la definición de políticas y programas educativos tanto a nivel nacional como en varios estados del país.

Como se mencionó anteriormente de manera breve, este trabajo se realizó a principios de la década de los noventa y formó parte de un estudio internacional más amplio sobre la mejora de los servicios de educación primaria, convocado y coordinado por el Instituto Internacional de Planificación Educativa de la UNESCO con sede en París (IIEP).

*"El motivo central del estudio radica en el convencimiento de "que se requieren nuevas estrategias para detener el deterioro de la calidad educativa y de la cobertura de la educación primaria en los países menos desarrollados, así como para dar un salto cualitativo en el logro del objetivo de la educación básica universal. Actualmente es evidente que una simple expansión lineal de los programas educativos convencionales no será suficiente para alcanzar el objetivo de una educación básica para todos. Se parte del supuesto de que, en el futuro inmediato, las escuelas primarias seguirán siendo los instrumentos más importantes para la adquisición de competencias educacionales básicas. Asimismo, se considera que dadas las diversas constricciones financieras, administrativas y sociales que afectan actualmente el desarrollo de los sistemas convencionales de educación, es posible que se requieran enfoques diversificados" (Schmelkes et al., 1997: 3).*

Los estudios habrían de concentrarse en la Educación Primaria con un enfoque metodológico cuyo supuesto básico es que los problemas reales involucrados en el funcionamiento de las instituciones se pueden comprender mejor cuando éstas son analizadas en su contexto local. Por ello se propuso un enfoque micro que comenzara con un análisis cuidadoso del contexto local en el cual se encontraban las escuelas.

Así, el propósito para el caso mexicano fue realizar una investigación empírica para indagar acerca de los factores que se asocian a la calidad de la Educación Primaria en diferentes contextos. El estudio se centró en 77 escuelas de 5 regiones de intento contrastadas en el estado de Puebla: zona urbana de clase media, urbana marginal, rural desarrollada, zona rural marginal e indígena. El trabajo de campo se llevó a cabo en 1991. La variable dependiente fueron los resultados de los alumnos de cuarto y sexto grados de Primaria en pruebas de competencias para la vida (comunicación, solución de problemas matemáticos, comprensión y cuidado de la salud individual y colectiva). Los factores asociados se derivan de instrumentos aplicados al director de la escuela, los docentes, los alumnos y los padres de familia, así como de observaciones de escuela y de aula. La muestra constó de 2.284 alumnos y para el análisis se incluyeron pruebas de relación bivariada, análisis de varianza y regresiones múltiples, lo que se combinó con información cualitativa procedente de cuestionarios, entrevistas y observaciones.

### 9.3.2. Estudios sobre eficacia escolar en sentido estricto

A continuación se describen los rasgos que caracterizan los cuatro estudios que se mencionaron en el apartado introductorio de este documento, comenzando por el más reciente.

Eduardo Lastra (2001) parte del hecho de que en México la investigación sobre la eficacia escolar es prácticamente inexistente; de facto, afirma que hay una completa ausencia de una evaluación moderna, sistemática y continua de las escuelas. La investigación busca contribuir al estudio de los determinantes del aprovechamiento escolar entre escuelas primarias públicas de la ciudad de Puebla. Las preguntas centrales fueron: ¿existen fuertes diferencias en el aprovechamiento escolar promedio entre escuelas primarias mexicanas que sean públicas y urbanas?, ¿cómo pueden ser explicadas esas diferencias?, ¿cuáles son los principales determinantes del aprovechamiento escolar?, ¿cuál es el peso relativo de los factores socioeconómicos versus los factores escolares?, el efecto del estatus socioeconómico promedio de las escuelas, ¿es aún significativo una vez que los antecedentes de la familia de los alumnos en lo individual han sido controlados? y ¿cuáles son algunas de las implicaciones de los hallazgos para una reforma educacional basada en la escuela?

El estudio se desarrolla dentro del contexto teórico de la función de producción educacional y de la eficacia escolar. Un modelo de “aprendizaje-en-escuelas” elaborado dentro de una función de producción educacional por las medias de un modelo jerárquico lineal (HLM por sus siglas en inglés) con dos niveles de agregación, el estudiante y el salón de clases-escuela; se añadieron también análisis descriptivos y bivariados de las relaciones entre cada una de las varia-

bles independientes y cada una de las variables de resultados. El estudio utiliza como criterio de eficacia las puntuaciones obtenidas por los alumnos en pruebas de Matemáticas y Español, presentando un cuadro certero y justo de las condiciones prevalecientes en las escuelas.

Se trabajó con una muestra de 81 escuelas, 81 grupos-maestro, 1.135 alumnos y 251 padres de familia, todos ellos localizados en los municipios de Puebla, San Pedro Cholula, San Andrés Cholula y Cuautlancingo.

El modelo teórico de Levin sobre la eficacia escolar está en el centro del esfuerzo por definir modelos de instrucción como el denominado "aprendizaje-en-escuelas". El modelo incluye "insumos de los maestros", "insumos de los alumnos" e "insumos del ambiente".

Por su parte, la investigación de Guadalupe Ruiz Cuellar (1999)<sup>10</sup> aborda el estudio de diversas facetas de la calidad de la Educación Primaria en el estado de Aguascalientes. Por un lado la eficacia, es decir, el logro de objetivos de aprendizaje, orientando la evaluación hacia dos materias centrales del currículo del nivel: el Español y las Matemáticas, restringiéndola a los grados 4º y 6º. Para ello, se introdujo un elemento relativamente novedoso en el contexto de las experiencias de esta naturaleza: la medición de los resultados de aprendizaje en dos momentos diferentes del ciclo escolar evaluado, lo que permitió abordar dos indicadores diferentes de la eficacia: el nivel de logro de los escolares en cada uno de los momentos seleccionados, pero también la ganancia (la diferencia entre los resultados de una y otra medición). Por otro lado, se abordó el estudio de otra dimensión importante de la calidad de la educación, esto es la equidad, entendida ésta como la medida en que una institución apoya diferencialmente a los alumnos según las necesidades de cada uno de ellos, para que todos alcancen al menos los objetivos mínimos. Se consideró que podía ser abordada a través del análisis de la homogeneidad o heterogeneidad con que se producen los resultados de aprendizaje.

El estudio se planteó, como otro de sus objetivos principales -además de los acercamientos a la calidad educativa ya señalados, la identificación de los factores asociados a las diferencias en los resultados de aprendizaje que hipotéticamente cabría esperar. Y a este respecto, sin desconocer la enorme importancia de los factores ligados al origen social de los educandos, quiso poner el énfasis en identificar la contribución de factores propiamente escolares a la explicación de los resultados de aprendizaje.

---

<sup>10</sup> Como se mencionó anteriormente, esta investigación es una tesis doctoral realizada en el marco del Doctorado Interinstitucional que coordina la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Los ejes teóricos de abordaje fueron dos centralmente: el de la calidad de la educación y el de la efectividad escolar. Las variables consideradas se derivan de ellos e incluyen, además, algunas otras necesarias para delinear un perfil de las escuelas estudiadas. En conjunto, fueron agrupadas en los siguientes grandes bloques: administración y gestión escolar; cultura escolar, maestros, proceso de enseñanza-aprendizaje; alumnos y sus medios de procedencia.

La investigación sigue un enfoque cuantitativo; para la obtención de información sobre las variables seleccionadas se diseñaron y emplearon instrumentos de autoaplicación esencialmente estructurados a directores, maestros y alumnos de las 84 escuelas de la muestra. Ésta se constituyó de forma tal que diese cuenta de condiciones contrastantes; así, en la muestra del estudio hubo escuelas representativas de contextos urbanos favorable y desfavorable y de igual modo respecto al medio rural. Los informantes fueron -como ya se señaló- el director de cada escuela (o el profesor que desempeñaba esta función aun sin poseer el nombramiento como tal, situación que se presentó recurrentemente en el estrato rural de condiciones desfavorables constituido en su totalidad por escuelas de organización incompleta), los maestros de 4º y 6º grados (de un solo grupo, elegido al azar en aquellos casos en los que había más de un grupo de esos grados) y los alumnos de esos mismos grados.

Las pruebas diseñadas para evaluar los niveles de aprendizaje estuvieron basadas en un análisis del currículo de los grados evaluados y se aplicaron en dos ocasiones, una cercana al inicio del ciclo escolar evaluado (1995-96) y otra al final del mismo. Junto con esta segunda medición de resultados de aprendizaje, se obtuvo la información sobre las variables independientes consideradas en el estudio.

Aunque no es de la misma naturaleza que los dos estudios anteriores, la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Evaluación, publicó en el año 2000 un informe titulado *Distribución de los planteles públicos de educación primaria y secundaria, según el nivel de aciertos de sus alumnos en los exámenes de Carrera Magisterial* (SEP, 2000b).

Una nota inicial de contextualización: a raíz de la descentralización del sistema educativo derivada de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, llevada a cabo en mayo de 1992, el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación acordaron realizar el diseño e implantación de un programa nacional que fomentara y apoyara el trabajo de los docentes. Dicho programa estaría basado en un sistema de evaluación del desempeño docente y se concibió como un sistema de promoción horizontal. Se denominó Carrera Magisterial. A la fecha está organizado en tres vertientes: una para maestros frente a grupo, la segunda para directivos y supervisores y la

tercera para maestros que tienen funciones de apoyo técnico-pedagógico. La evaluación del desempeño de los maestros frente a grupo incluye la aplicación de exámenes de preparación profesional a los docentes y de evaluaciones del indicador de aprovechamiento escolar de los alumnos cuyos maestros están inscritos en el programa mencionado. La aplicación de exámenes se realiza desde 1993.

El informe mencionado reporta acerca de los niveles de logro académico de alumnos de escuelas públicas, primarias completas y secundarias, localizadas a lo largo y ancho del país, a partir de los exámenes aplicados dentro del sistema de Carrera Magisterial. Este ejercicio de evaluación tiene como cometido mejorar los servicios educativos y la equidad de la educación.

Los exámenes son del tipo *con referencia a norma*, lo que implica valorar el resultado sólo de manera comparativa con respecto a los resultados del conjunto de grupos escolares que presentaron el mismo examen. Si bien los resultados que se presentan "*no son representativos de toda la entidad*", sí permiten conocer comparativamente los logros académicos de las escuelas participantes.

La información corresponde a escuelas primarias de organización completa (no de carácter indígena) y escuelas secundarias (no particulares, ni de la modalidad de telesecundaria) de las treinta y dos entidades federativas del país. La base de datos comprende los resultados de los exámenes aplicados a los alumnos dentro del rubro desempeño docente del sistema de Carrera Magisterial y que corresponde al indicador de aprovechamiento escolar.

Los resultados fueron analizados conforme al agrupamiento de aciertos dentro de los rangos de mayor y menor puntuación, a la distinción entre contexto urbano y rural y a la correlación con la clasificación de marginalidad municipal realizada por el Consejo Nacional de Población. Se establecieron cinco niveles de aciertos y se obtuvieron los porcentajes en cada rango por entidad; se correlacionaron estos porcentajes con el tipo de contexto y con el grado de marginalidad de los municipios en que se localizan las escuelas.

### 9.3.3. Estudios inspirados en la eficacia escolar como orientación de mejora educativa<sup>11</sup>

Un primer trabajo que se describirá en este apartado, por su importancia, es el que realizaron en el año 2000 Justa Ezpeleta y sus colaboradores, un clásico de los estudios de enfoque cualitativo de corte etnográfico.

---

<sup>11</sup> En este apartado consideramos sólo los trabajos publicados, dejando de lado las tesis de maestría. Creemos que se ha ido incrementando la producción de investigaciones sobre el funcionamiento de las escuelas, el liderazgo del director y la eficacia docente; sin embargo, su difusión está ausente. Esperamos contar con mejor información en el VI Congreso Nacional de Investigación Educativa y en los resultados de

Como antecedente, es importante señalar que el tema de investigación surgió al ganar el Centro de Estudios Educativos, A.C. y el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) de manera conjunta un concurso de proyectos para evaluar el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE). La evaluación cualitativa quedó a cargo de Justa Ezpeleta y Eduardo Weiss del DIE y fue entregada al Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en agosto de 1994, después de dos años de trabajo. Su publicación como investigación, aconsejada entonces por colegas, destinatarios y financiadores, se vio postergada por diversos motivos.

El PARE tenía como objetivo mejorar la calidad y equidad de la educación rural en zonas rurales de extrema pobreza, en cuatro de los estados con mayor pobreza e índices de rezago escolar (Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Oaxaca) entre 1991 y 1995. Su financiamiento provino de fondos federales y del Banco Mundial; su operación quedó en manos de una nueva unidad de la SEP, la de Programas Compensatorios, que desde 1992 se ubica en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). El PARE buscó lograr sus objetivos a través de una serie de insumos (útiles escolares, materiales didácticos, bibliotecas escolares, infraestructura y equipamiento de escuelas), de la atención a los maestros (capacitación e incentivo económico), así como de la gestión del sistema (apoyo a la supervisión escolar, sistema de información y evaluación del aprendizaje). Posteriormente y con modificaciones, algunas sugeridas por la evaluación, este tipo de programas fue ampliado a casi todos los estados de la República.

La evaluación cualitativa realizada por el DIE bajo la coordinación de Ezpeleta y Weiss tenía como objetivos:

- ◆ localizar -desde la escala local de las escuelas y comunidades- las tramas y prácticas que configuran las condiciones de recepción del programa y
- ◆ buscar en ellos los indicios o elementos que pudieran facilitar u obstaculizar los cambios propuestos.

Las principales dimensiones de la investigación fueron:

- ◆ La dimensión de gestión e institucional: a) las comunidades y su relación con la escuela, b) los padres y su relación con la educación de sus hijos, c)

---

los Estados del Conocimiento que sobre la producción en los noventa se están elaborando actualmente, como ya se ha mencionado.

Queremos destacar que la Fundación del Sindicato Nacional para la Cultura del Maestro Mexicano, desarrolló entre 1993 y 1996 una intensa actividad académica en la que sobresalieron trabajos de distinto tipo relacionados con el tema de la gestión de la educación tanto desde una perspectiva macrosistémica como institucional. Nos referimos a trabajos de seminarios, encuentros, cursos, talleres y a la publicación de la revista *Básica*.

la biografía profesional y trayectoria laboral de los maestros, d) la estadística escolar y la asistencia de los alumnos, e) la relación de la escuela con la supervisión.

- ♦ La dimensión pedagógica: a) los contenidos y formas de enseñanza, b) el manejo del multigrado, c) los indicios de aprendizaje de los alumnos, d) la evaluación y acreditación.
- ♦ Componentes específicos del PARE: a) el incentivo al maestro, b) los cursos de capacitación recibidos, c) la incorporación de los materiales didácticos y de la biblioteca escolar.

El estudio se realizó en los años escolares 1992/93 y 1993/94 en los estados de Guerrero y Oaxaca en 13 escuelas-comunidades, 10 de ellas con multigrado (unitario y bidocente) y 3 de éstas bilingües. Cinco escuelas-comunidades fueron visitadas en los dos años consecutivos. El trabajo de campo fue realizado bajo la guía de los coordinadores por un grupo de colaboradores, egresados de la maestría del DIE y formados en técnicas cualitativas. En dos equipos de dos personas, se realizaron 18 estancias. En salidas de seis días, dependiendo de las dificultades del acceso, pudieron trabajar de tres días y medio a cinco en las escuelas y sus comunidades en cada estancia.

Se utilizaron las técnicas propias de los estudios cualitativos: guías de entrevista y observación, grabación de las mismas y notas de campo (también sobre los encuentros casuales); participación en eventos, recolección de documentos y de partes de las producciones y cuadernos de los alumnos. Posteriormente se elaboraron los registros, usando la triangulación de informaciones y observaciones, y los colaboradores también participaron en los primeros análisis y redacciones parciales para el reporte de evaluación, de manera que se pudo cuidar la relación entre los datos observados y su interpretación.

Dos trabajos adscritos también al enfoque cualitativo son el de Leonor Pastrana (1997) y el de Cuauhtémoc Guerrero (1996).

El estudio de Leonor Pastrana aborda el concepto de *gestión escolar* como *totalidad compleja*, síntesis de distintas dimensiones entre las que destacan la organizacional y la pedagógica, y se propone abonar la ruta del encuentro entre la administración y la enseñanza, la primera como soporte de la segunda, a la que se considera como tarea sustantiva de la escuela. Se instala la discusión en el marco de las condiciones institucionales de la docencia, entre las que se destacan el ejercicio directivo y su grado de orientación académica.

Se trabajó en una escuela primaria de carácter público, de organización completa y vespertina, ubicada en un contexto urbano-marginal del Estado de Méxi-

co. La escuela fue seleccionada por contar con las siguientes características: un reconocimiento social por parte de los padres de familia; un grueso de población estudiantil procedente del área más marginal del poblado; una fluctuante estadística escolar a lo largo del ciclo; una presencia de alumnos en cada uno de los grupos por arriba del mínimo establecido para la zona escolar (treinta y cinco); una planta de maestros en su mayoría itinerante; una legitimidad institucional al estar entre los primeros lugares en los concursos de aprovechamiento; y un director, además de fundador, apreciado por los padres y reconocido por los docentes.

Se trata de un *estudio de caso* desde la *perspectiva etnográfica* que da cuenta de prácticas escolares: concretas en torno a la organización y dirección del plantel. Se cuenta con una base de cuarenta y cinco registros ampliados y diez legajos de notas directas en campo, más cerca de doce entrevistas informales incorporadas al cuerpo de los registros de *jornadas completas*. Es un estudio cualitativo que también emplea las estadísticas escolares como evidencias de los procesos que se describen analíticamente.

Por su parte, la investigación de Guerrero (1996) está centrada en explorar algunas de las modalidades de gestión escolar a través de la descripción del trabajo de los directores de escuela. Se inscribe dentro de la corriente de investigación sobre los procesos escolares y el trabajo docente en su expresión cotidiana. En este texto, se aborda la constitución de la autoridad directiva a partir de referentes tanto profesionales como laborales.

La investigación fue realizada en dos escuelas primarias vespertinas de colonias populares del Distrito Federal; sin embargo, el texto en cuestión reporta de manera específica el caso de una escuela y de una directora en ejercicio. Se trata de un estudio de tipo etnográfico que se basa en registros de observación (no se especifica cuántos) como fundamento del texto. Dentro del documento se presentan también extractos de entrevistas.

En México, una corriente muy importante dentro de la comunidad de investigadores de la educación manifiesta una orientación clara hacia la promoción de la transformación de la educación y en particular del sistema educativo, considerado en conjunto o en sus partes. Este planteamiento se puede observar en las palabras de Carlos Muñoz Izquierdo (1984), cuya postura es sin duda compartida por una buena parte de los investigadores.

*"Indiscutiblemente, el fin inmediato de la investigación educativa es el aportar conocimientos que mejoren nuestra comprensión de los fenómenos que ocurren en el amplio campo de las ciencias de la educación. Sin embargo, muchos de nosotros, al dedicarnos profesionalmente a esta activi-*

*dad, partimos de que los conocimientos sólo son medios que contribuyen a orientar la praxis transformadora de la realidad. No nos interesamos, pues, en los conocimientos en sí mismos, sino en tanto pueden ser instrumentos para modificar la realidad educativa. Nos dedicamos a esta profesión con la finalidad mediata de contribuir a solucionar algunos de los problemas que afectan a la educación del país".*

En este sentido, aunque no de una manera explícita, en México distintos trabajos estarían inscritos en el movimiento de mejora de la eficacia escolar, pues están orientados por el propósito de mejorar los resultados educacionales, considerando que es un asunto fundamental de justicia social: son los estudios de Schmelkes (en prensa) y Ramírez (2000).

El trabajo de Sylvia Schmelkes expresa como propósito de estudio darle seguimiento a un proceso de intervención orientado a mejorar la capacidad del personal de 190 escuelas preescolares y primarias, urbanas y rurales, del estado de Coahuila, de planear para mejorar la calidad de la educación que imparten. Es un proyecto de investigación-acción, que se realizó en el estado nortero de Coahuila en escuelas de los alrededores de las ciudades de Saltillo y de Torreón. Se le dio seguimiento cercano a un proceso de formación de un equipo técnico central, de capacitación de directores y supervisores, de visitas de asesoría, de elaboración del proyecto escolar y de concepciones y percepciones de maestros y docentes acerca de la calidad educativa en abstracto y en relación con su escuela y de los resultados de la planeación. Se aplicaron instrumentos propios de un seguimiento: entrevistas y observaciones. El análisis es cualitativo e incluye los proyectos escolares.

Por su parte, el documento de Rodolfo Ramírez<sup>12</sup> presenta el desarrollo de un Proyecto de Innovación e Investigación en Gestión Escolar para la Educación Primaria, coordinado por la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública. Este proyecto se sustenta en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992) y el Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000), y se puso en marcha con carácter experimental en cinco entidades del país desde 1997 (Baja California Sur, Colima, Guanajuato, San Luis Potosí y Quintana Roo<sup>13</sup>), en su primera fase se aplicó en cuarenta escuelas por enti-

---

<sup>12</sup> Investigador de la educación que desde hace más de 4 años funge como Director General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública. Es la persona responsable de dirigir y coordinar los trabajos del Programa de Gestión de la Escuela Primaria.

<sup>13</sup> Actualmente este programa se encuentra funcionando en veinte entidades del país y en cerca de 2.300 escuelas primarias.

- 9.- Aun cuando se encontró que los maestros rurales son menos experimentados que los urbanos, no hay indicios de que los maestros del campo manejen los problemas de aprendizaje en forma menos eficiente que los urbanos.
- 10.- Con todo, es evidente que la falta de interés por el rezago escolar provoca efectos más lamentables en las escuelas rurales, pues en ellas el maestro es prácticamente el único recurso al que tienen acceso los alumnos para superar su nivel académico y contrarrestar las deficiencias a que estuvieron expuestos durante sus años preescolares.

Nótese cómo aparecen los factores de naturaleza escolar con una mayor capacidad para explicar los resultados educacionales. Entre éstos, el papel del maestro es fundamental; aparece también la importancia del papel del director y supervisor escolares.

Por su parte, el estudio de Schmelkes *et al.* (1997) encontró lo siguiente:

1. La calidad de la educación primaria en las escuelas analizadas es un problema serio, porque no están logrando niveles de alfabetismo funcional en la mayoría de los alumnos que están a punto de egresar.
2. La calidad de la educación está distribuida desigualmente entre las escuelas de cada una de las zonas estudiadas. La situación se polariza de tal manera que muestra la existencia de dos realidades claramente distintas: la que prevalece en las escuelas urbanas de clase media y la que está presente en el resto de las regiones: marginal-urbana, rural-desarrollada, rural-marginal e indígena. Esta situación es tan grave que el sexto grado de las zonas rurales y marginales equivale en resultados de aprendizaje a menos del cuarto grado en la zona urbana de clase media.
3. La estrategia de investigación que condujo a seleccionar escuelas de regiones contrastadas y a analizar los datos de cada región por separado permitió descubrir importantes implicaciones de realidades contextuales altamente diversificadas sobre la calidad de la educación en las escuelas. Así, tanto la monitorización como la formulación de políticas deben incluir la posibilidad de individualizar y contrastar la calidad educativa en el interior de regiones homogéneas.
4. La población que se beneficia de la Educación Primaria presenta enormes diferencias en lo referente a condiciones socioeconómicas, de salud y nutrición, así como en aspectos culturales y conductas y actitudes de las familias hacia la escuela y la escolaridad de sus hijos. Estas características se correlacionan con los resultados del aprendizaje y están relacionadas entre sí de tal manera que el impacto sobre el logro educativo y el potencial de aprendizaje no es lineal sino sinérgico.

5. Este estudio demuestra que no es que el sistema educativo ignore las diferencias entre regiones y escuelas, en el sentido de implantar estrategias homogéneas en situaciones heterogéneas, lo cual por sí sólo provocaría resultados desiguales. La situación es mucho más grave: el sistema educativo, en su operación cotidiana, está proporcionando insumos diferenciados a los diferentes contextos. Esta diferenciación en la cantidad y calidad de la oferta educativa se comporta en la misma dirección que las condiciones de la demanda, es decir, la calidad de los insumos escolares y del funcionamiento cotidiano de la escuela tiende a corresponder con las condiciones de la demanda: si éstas son pobres, la calidad de la escuela y sus recursos humanos y materiales también lo son. Lo anterior deriva hacia una situación que no sólo mantiene las desigualdades preexistentes, sino que las acentúa y agrava.
6. El estudio demuestra la importancia de variables tanto de la oferta como de la demanda, y especialmente de la interacción entre ellas. Lo anterior indica que la solución a la inequitativa distribución de la calidad de la Educación Primaria no debe buscarse sólo mediante la modificación de uno de los polos de relación, sino en su interacción.
7. Sin duda, los maestros son los determinantes más importantes, por parte de la oferta, de la calidad educativa. Un buen maestro o equipo de maestros, estimulados a veces por el director, son capaces de hacer que una escuela pobremente equipada en una comunidad muy marginal logre resultados de aprendizaje equivalentes a los de las escuelas mejor equipadas de los contextos más privilegiados. Sin embargo, estos maestros son la excepción, no la norma. El estudio señala las limitaciones que explican esta situación: no siempre los maestros dominan los contenidos de aprendizaje que tienen que enseñar; en general no están formados adecuadamente en prácticas efectivas de enseñanza; los maestros están solos en su labor docente; no reciben apoyo pedagógico del director, quien se cuida de violar el espacio del aula considerado dominio exclusivo del docente; los supervisores visitan rara vez las escuelas, casi nunca van a las aulas o hacen sugerencias pedagógicas; las oportunidades de formación en servicio son escasas o inadecuadas; y, en general los maestros no se sienten satisfechos con las condiciones del trabajo docente.
8. El estudio demuestra que ni la administración de la educación ni la supervisión escolar operan con propósitos educativos y pedagógicos. Los directores y supervisores no han recibido la capacitación necesaria para la función que desempeñan.

En suma, se encuentran en general niveles muy bajos de desempeño de competencias para la vida en las escuelas estudiadas. Las diferencias entre regiones son enormes. De hecho, la muestra se distribuye de manera polar, entre la zona urbana de clase media y todas las demás; sin embargo, en dos de las zonas marginales (una urbana y una indígena) existen escuelas cuyos resultados son estadísticamente equivalentes a los de las mejores escuelas de la zona urbana de clase media. En estas escuelas encontramos características fundamentalmente actitudinales de maestros y directivos relativas a su aprecio de la cultura local y de los alumnos y a su entrega al trabajo docente. El estudio documenta con evidencias empíricas, por primera vez en México, esta desigualdad en la calidad de la Educación Primaria; y, así, permite que se ponga el acento en la escuela, al descubrir que los factores contextuales no son determinantes en el rendimiento escolar de los alumnos y que una escuela que se lo propone puede hacer la diferencia.

#### 9.4.2. Los hallazgos de las investigaciones sobre eficacia escolar en sentido estricto

En el estudio de Eduardo Lastra (2000) se afirma que los hallazgos derivados de la evidencia empírica confirman que la calidad de la educación de las escuelas primarias públicas en México es muy pobre. Alrededor del 70% los estudiantes y más de un 60% de las escuelas presentan débiles puntuaciones en las pruebas de Matemáticas y Español. Las diferencias entre el aprovechamiento escolar promedio de las escuelas es muy grande. Los estudiantes no se distribuyen aleatoriamente entre las escuelas, más bien se encuentran agrupados en escuelas por su propio estatus socioeconómico. De hecho, el promedio más alto de aprovechamiento por escuela se encuentra en esas escuelas de gran tamaño donde los estudiantes provienen de familias con un alto nivel socioeconómico y viceversa. Otro hallazgo importante es el que se refiere a la influencia de los pares: éstos tienen importantes efectos sumados y van detrás del nivel socioeconómico de la familia.

Una de las mayores implicaciones de los resultados de este estudio es que el promedio de aprovechamiento escolar por escuela está fuertemente asociado con el tamaño de la escuela (el cual está cerca del monto de recursos que tiene la escuela y otras variables organizacionales de la misma) y con el promedio del estatus socioeconómico de la escuela, después de controlar los antecedentes socioeconómicos de los alumnos en lo individual.

El efecto de la trayectoria parece ser alto, por ello el promedio del estatus socioeconómico de la escuela determina una serie de características organizativas de la misma, que a su vez determinan el nivel del rendimiento académico. Es importante la relocalización de los recursos, los esfuerzos y la atención a favor

de las escuelas pequeñas en orden a implantar mecanismos de mejoramiento de la calidad y la equidad en educación. Al mismo tiempo, la probabilidad de acceso a escuelas grandes y buenas tiene que incrementarse para los niños con bajos antecedentes socioeconómicos. En términos del debate teórico sobre los determinantes de la familia versus los determinantes de la escuela, los hallazgos de este estudio indican que ambos "importan".

Por su parte, en la investigación de Guadalupe Ruiz Cuellar (1999), el análisis de la información reunida se realizó atendiendo a los grandes bloques de variables referidos en la descripción; adicionalmente, se hizo un análisis detallado de los resultados de aprendizaje de los escolares evaluados. Todo ello permitió identificar un patrón consistente en la información: ya sea que se abordaran las características de la oferta o de la demanda educativa, o bien los resultados de aprendizaje de los niños, la calidad de la educación se distribuía diferencialmente entre los cuatro contextos socioeconómicos estudiados, justamente en el orden en que se había hipotetizado; esto es, las mejores condiciones y resultados en el estrato urbano favorecido y las peores en el rural deprimido.

Ahora bien, el análisis de la información, manteniendo constante el contexto, muestra también que dentro de cada uno de ellos -incluidos los dos de condiciones desfavorables- las escuelas se comportan de manera heterogénea; en otras palabras: en algunos casos se observan diferencias sustancialmente dispares en los resultados de aprendizaje de sus escolares, lo cual abona la hipótesis de la contribución de los factores propiamente escolares a la explicación de estas diferencias, dado que se atiende a alumnos provenientes de medios socioeconómicos y culturales esencialmente similares.

Para examinar la asociación de las variables independientes con los niveles de aprendizaje de los alumnos se efectuó un análisis de regresión multivariado<sup>14</sup> cuyos resultados pueden sintetizarse, a grandes rasgos, de la siguiente manera:

1. Para el caso de los resultados en Español, el modelo explicativo con base en las grandes dimensiones construidas tiene cierto poder explicativo en la muestra en su conjunto, que aumenta ligeramente en el estrato urbano alto pero disminuye considerablemente en todos los demás. Sin embargo, si atendemos al número de dimensiones que resultan significativas en cada uno de ellos, podemos concluir que el modelo es especialmente útil para comprender los resultados en el medio urbano, aunque no así en el caso rural.

<sup>14</sup> El análisis se hizo exclusivamente en relación con los resultados de los alumnos del 6º grado en la segunda medición.

2. La regresión con las calificaciones de Matemáticas permite observar ciertas variantes. El poder explicativo del modelo, sin distinguir entre los estratos que integran la muestra, es inferior al que se produce en el caso de Español; pero en este caso todas las dimensiones consideradas resultan significativas para la explicación. En lo que se refiere a su comportamiento al interior de los estratos, es patente que mejora su eficiencia -respecto a la materia de Español- en los estratos urbano bajo y rural alto. Sin embargo, pierde toda relevancia en el caso del estrato rural de condiciones desfavorables.
3. Para las dos materias estudiadas la importancia de la dimensión que refleja las condiciones de procedencia socioeconómica y cultural de los alumnos es manifiestamente muy alta (tanto en la muestra en su conjunto como en los estratos), si bien resulta patente que conforme se controla el estrato tiende a disminuir su influencia y a cobrar mayor relieve la aportación de los factores escolares.
4. Sin atender propiamente a la magnitud de su carga explicativa, sino más bien a su ocurrencia en las regresiones, es evidente que la dimensión más importante es la relativa al proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo especialmente significativa para explicar los resultados de aprendizaje en Matemáticas.
5. Las variables en el nivel de escuela son también importantes; las siguientes dimensiones que muestran una mayor ocurrencia en todas las regresiones son precisamente dos de ese nivel: la cultura escolar y la administración y gestión escolar. En el caso de la primera dimensión, el análisis de los aspectos específicos permitió identificar la gran relevancia de las expectativas sobre el logro académico manifestadas por los distintos actores del proceso educativo (directores, maestros y alumnos) y también -pero en menor medida- de aspectos tales como la participación de los docentes en la toma de decisiones, la ausencia de problemas de disciplina -con lo que de ahí pueda derivarse en términos de un ambiente propicio para la enseñanza-aprendizaje- y la cohesión de los docentes.
6. La dimensión relativa a la gestión y la administración escolar resulta significativa en un número de regresiones semejante a la de cultura escolar; no tiene, sin embargo, una carga explicativa de los resultados de aprendizaje de magnitud similar. De hecho, su aportación, por lo general tiende a ser baja, más que la de otras variables escolares, o en todo caso, cercana a la de ellas.
7. En el modelo, son dos las dimensiones que con menor frecuencia resultan significativas: insumos y condiciones para la enseñanza y característi-

cas de los maestros. La primera, casi siempre con una carga explicativa muy baja; la única excepción se observa en la regresión para Matemáticas correspondiente al estrato rural alto, donde tiene una aportación más alta que cualquier otra dimensión, incluida la relativa al medio de procedencia de los alumnos. En este caso, los aspectos específicos más fuertemente relacionados con las calificaciones de los niños son las condiciones de las aulas, el índice de asistencia de los alumnos y la puntualidad de los profesores.

8. Las características de los maestros que fueron abordadas en este estudio no constituyen una dimensión que resulte significativa más que en tres regresiones. Solamente cabría destacar que también en el estrato rural alto se relacionan con los resultados en Matemáticas, los años de experiencia docente total y en zonas rurales, así como los años impartiendo clases en el mismo grado.

La síntesis de algunos de los hallazgos principales del estudio de Ruiz Cuellar (1999) permite confirmar una de sus premisas fundamentales: la importancia del contexto para comprender la calidad de la educación. Esto es, las variables que entran en juego para explicar las diferencias en los resultados de aprendizaje de los escolares no son siempre las mismas (ya sea que se consideren las materias evaluadas o los estratos), no tienen necesariamente un peso equiparable, ni actúan siempre en la misma dirección. Por lo mismo, las fórmulas para lograr una educación de mayor calidad -si las hubiera- no se pueden derivar fácilmente de estos resultados. Sin embargo, otra de sus premisas -que la escuela cuenta, y lo hace de manera especial si controlamos el contexto- también parece confirmarse.

El informe de la Secretaría de Educación Pública (1999) sobre el análisis de los resultados obtenidos en los exámenes, encuentra que el nivel más alto de aciertos se obtuvo en las escuelas urbanas, mientras que el más bajo corresponde a las escuelas rurales. En efecto, el estrato al que pertenece una escuela tiene relación con el logro académico de sus alumnos y, aun cuando el porcentaje del rango más alto de aciertos que corresponde a las escuelas rurales es bajo, es significativo y muestra que "*el medio condiciona pero no determina el desempeño escolar de un educando*".

Por otro lado, el nivel de aciertos más bajo incrementa sus porcentajes conforme al grado de marginación municipal; a pesar de lo anterior, destaca que dentro de los municipios con mayor marginación existe un significativo porcentaje de escuelas que obtienen resultados más altos (ver conclusiones enunciadas anteriormente).

En la escuela secundaria los resultados fueron agrupados con la misma escala y analizados con el mismo procedimiento que en la primaria. Las correlaciones

incluyen la proporción de alumnos atendidos en las escuelas evaluadas con respecto al total atendido en el nivel por el sistema educativo estatal. En este nivel se presenta lo mismo que en el anterior: aun en los municipios con mayor marginación, existen escuelas con resultados académicos equivalentes a los obtenidos por las mejores escuelas urbanas e incluso el porcentaje de sus escuelas con el más alto nivel de aciertos supera el 10%.

La cuestión es: ¿qué hace que una escuela obtenga logros académicos altos? La SEP ha llevado a cabo estudios de observación directa y entrevista, durante dos semanas, en salones de clase y escuelas primarias de más altos resultados del D.F. y de los estados de Campeche, Morelos, Nuevo León y Tlaxcala. También se acudió a escuelas con el más bajo nivel de aciertos para obtener, por comparación, las características de las escuelas de alto rendimiento. En total se analizaron 34 escuelas. Estos resultados aún son preliminares, pero puede afirmarse lo siguiente: la organización escolar se caracteriza por tener un auténtico líder académico en el director y un ambiente de trabajo cordial; el proceso de aprendizaje se lleva a cabo de manera responsable por los maestros propiciando la reflexión en sus alumnos; los alumnos tienen confianza en sus maestros y cuentan con materiales de apoyo en su casa; los padres de familia participan en actividades académicas de apoyo organizadas por la escuela.

#### 9.4.3. Los estudios inspirados en el mejoramiento de la escuela

El estudio cualitativo de Justa Ezpeleta y sus colaboradores (2000) muestra los siguientes resultados y conclusiones.

En la *dimensión de gestión* destaca *la precariedad institucional de las escuelas*; se puede dar cuenta de prácticas de distinto orden, unas laborales y otras administrativas, que contribuyen a debilitar la presencia de la institución en los poblados estudiados. El absentismo de los maestros y su permanente cambio de adscripción sostienen esa debilidad y contribuyen a entender los primeros efectos del incentivo de arraigo. La cuestión es central, dado que si no hay maestro no hay escuela. Si el «director encargado» es maestro unitario y tiene que acudir a la supervisión, no hay clases durante uno o dos días; si la escuela es bi o tridocente, el otro maestro tiene que atender a dos grupos en dos salones.

*La gestión local de las escuelas* se ocupa sobre todo del maestro-director. La importancia que las políticas adjudican al plantel y a la enseñanza tiene estrecha relación con la conducción de las escuelas. La composición de estas direcciones por un maestro encargado de la dirección, e inmerso en la red de «colegialidad», plantea serios problemas de gestión que afectan a la enseñanza y se relacionan con el reconocimiento de la singularidad institucional del multigrado.

*La supervisión* es la función sobre la cual se depositan expectativas de apoyo pedagógico a los planteles. Se revisan sus principales cargas de trabajo, fundamentalmente administrativas, informativas y laborales, para tratar de entender, desde el conjunto de sus obligaciones, la relación construida con las escuelas y también el lugar que en sus prácticas ha tenido la escasa atención a la enseñanza.

Se enfatiza la tensión entre las metas del programa propuestas y sus puntos de partida. Si bien entre estos polos siempre hay una distancia, en los casos estudiados las situaciones institucionalizadas y arraigadas que encontramos agrandan esa distancia mucho más allá de lo previsto por las propuestas innovadoras. Atenderlas parece necesario para eliminar escollos implantados durante el propio desarrollo del nivel primario.

Un ejemplo claro se puede observar en relación con el efecto del incentivo económico del «arraigo», ahora llamado «desempeño del docente». El Programa logró disminuir la rotación de maestros, actualmente las escuelas-comunidades son lugares de destino laboral relativamente deseables. Sin embargo, el absentismo de maestros no disminuyó. Su permanencia se explica por la urdimbre de tradiciones y prácticas que atraviesan todos los niveles, desde la relación del maestro con la comunidad, la «dirección escolar» y la supervisión hasta la relación entre sindicato y administración en general.

En la *dimensión pedagógica* se enfoca centralmente *la situación del multigrado*. A pesar de constituir, en promedio nacional, del 30% al 40% de las escuelas -que en algunos estados, como el de Tabasco, llega al 70%- y de que, a escala nacional, un estimado 10% de los alumnos de Primaria se encuentran en esa situación, la problemática no ha sido tomada en cuenta sistemáticamente por las políticas oficiales. El PARE tampoco la consideró y los programas compensatorios posteriores comenzaron a abordarla a través de la capacitación.

Una dimensión central en el estudio es el *tiempo*. A las ausencias de los maestros se agregan las pocas horas de trabajo y estimamos una mediana de 100 días de clase de dos horas y media (es decir, de 250 horas al año en lugar de las 800 oficialmente estipuladas). Además, la situación multigrado, la atención simultánea de seis o tres grados, se expresa para los alumnos en tiempos de espera para tener trabajo (hasta media hora o más) y para obtener ayuda (hasta media hora), o en la realización de tareas rutinarias más allá de lo necesario (en ocasiones durante una hora o más). Los autores estiman que en la mayoría de las escuelas bidocentes, el primero de los alumnos trabaja una hora; el segundo y tercero, como máximo media hora al día directamente con el maestro. En las escuelas unitarias también se dedica una hora al primero y para los cinco restantes quedan en promedio 15 minutos. Sólo cuando los maestros juntan a sus

grados, los tiempos de desatención son cortos. Se gana en contacto directo, pero se pierde en el trabajo sobre las competencias y contenidos, en especial los correspondientes a los grados superiores entre los reunidos.

Se describen las estrategias usadas por los maestros y se revisan las alternativas disponibles: en México, el programa *Dialogar y Descubrir* de los Cursos Comunitarios del CONAFE, y los talleres de capacitación para elaborar «lecciones multigrado», promovidos por los programas sucesores del PARE; en América Latina, los materiales de auto-aprendizaje de la Escuela Nueva de Colombia. Se enfatiza la necesidad de un programa integral de apoyo y de materiales educativos específicos para la situación multigrado. Actualmente, se supone que un maestro unitario maneja los 40 libros de texto dirigidos a sus alumnos y los 32 que le son destinados a él.

Otro tema central es la enseñanza de las *competencias básicas* por parte de los maestros observados en las clases de Lecto-escritura y Matemáticas. Se señalan sus principales obstáculos en la planeación, enseñanza y evaluación de estas materias. Éstos explican también la escasa incorporación de innovaciones, como la biblioteca escolar, y se recomienda que los programas de capacitación, además de atender la especificidad del multigrado, enfatizen las didácticas específicas de las materias señaladas. Sin un manejo adecuado de estas competencias, la participación de los maestros en la elaboración o adaptación de materiales se reduce a nociones cuestionables de lo «básico» y la participación de la comunidad no puede subsanar las deficiencias al respecto.

La mayor parte de las escuelas rurales en zonas de extrema pobreza, además de ser multigrado, se dirigen a la población indígena, no siempre a través de escuelas bilingües, como ocurrió también en los casos del estudio. Esta situación problematiza algunos aspectos de la gestión escolar y del modelo de educación bilingüe intercultural a partir de las prácticas observadas.

Por su parte, Leonor Pastrana (1997) llega a la siguiente conclusión sobre la importancia del estilo directivo en la conducción académica del plantel. Dicho estilo es una combinación de elementos, tales como una visión de la escuela como servicio público, sensibilidad social, formación académica, sentido de responsabilidad, conocimiento de las dificultades de la docencia, habilidad para el manejo del equipo docente y capacidad de tomar decisiones *en contexto* y defenderlas ante su autoridad inmediata superior.

Se describen las tareas del director y el sentido que cada una de ellas adquiere con relación al funcionamiento de la escuela, destacándose las de carácter pedagógico como ejes orientadores del hacer escolar. Se da cuenta de tareas ligadas al financiamiento y mantenimiento, a la relación con los padres, a la organización

académica, a dar aliento e impulso a la enseñanza, a crear espacios de discusión académica entre los maestros, al manejo del personal docente y a responder a los requerimientos administrativos, que a través de la supervisión de zona, solicita el sistema educativo.

Las dimensiones de la gestión escolar que se abordan son la organizacional como soporte logístico, la social, la pedagógica, la laboral y la administrativa. Entre las conclusiones, la autora enfatiza que la organización interna del plantel es "*la plataforma que impulsa el potencial de atención educativa que hallamos en dicha escuela*". Tal organización atiende más a las necesidades de maestros y alumnos que a las tradiciones del gremio en esta cuestión.

Otro asunto relevante radica en la tirantez que se crea entre la dirección del plantel y la supervisión de zona, originada en los desacuerdos del supervisor con respecto a los criterios de conducción directiva. Esto desvela la debilidad técnica con que operan las instancias más cercanas a la escuela.

Cuauhtémoc Guerrero (1996), a propósito de una sesión del Consejo Técnico, analiza tanto la dinámica establecida como la actitud de la directora. En la dinámica puede advertirse la orientación académica del diálogo y en la directora un empuje hacia el trabajo colegiado.

Además de su formación académica, destaca en la directora su percepción de "*maestra con funciones directivas*" y no de autoridad. Sin embargo, también se siente como "*la secretaria de la inspectora*"; esta representación expresa el tipo de tareas que la administración exige al director. Esta reducción de la tarea directiva junto con el bajo salario, la falta de apoyo institucional a sus decisiones y la atribución casi exclusiva de responsabilidades a la dirección se conjugan para que la directora desvalorice su trabajo. Sintiendo más cerca de los maestros, propicia una integración entre su personal y ella, de tal manera que va tejiendo una modalidad de gestión paradójica. Esto es: la vitalidad del Consejo Técnico se asienta sobre una desvalorización del puesto directivo, contrariamente al supuesto de liderazgo académico para generar dicha revitalización manejado por la Reforma Educativa. Así, la construcción de un trabajo colegiado y de una autoridad académica por la parte directiva se realiza sobre la misma debilidad institucional de la dirección.

El trabajo de Sylvia Schmelkes (en prensa) denominado un "estudio de intervención", encontró que alrededor de una tercera parte de las escuelas se involucra en un proceso real de planeación escolar con objetivos académicos orientados a mejorar la calidad de los resultados. Otra tercera parte abandona el proceso en algún momento del año. La última parte, simula que planea conforme a la propuesta planeada por el proyecto.

Los proyectos escolares muestran algunas dificultades para su adecuado planteamiento y desarrollo: las causas de la baja calidad de la educación se perciben como estando fuera de la escuela; los conocimientos de director y maestros no son suficientes para adecuar las causas reales de los problemas detectados y, por lo tanto, sus posibles soluciones; los planteamientos son muy teóricos y ambiciosos y superan las posibilidades de transformación en un ciclo escolar; el dominio limitado de estrategias pedagógicas impide superar los problemas detectados y se parte de la concepción de que la escuela sólo puede mejorar si cuenta con recursos adicionales.

A pesar de estas dificultades, el 30% de las escuelas que sí se involucran en un proceso de planeación para el mejoramiento de la calidad muestra estar transitando por tres procesos que probablemente sea difícil revertir: una preocupación central por el aprendizaje de los alumnos, una experiencia satisfactoria de trabajo colegiado y un mayor acercamiento a padres de familia y comunidad.

Un proceso de esta naturaleza no puede mostrar resultados en un año. Pero el año de seguimiento permitió detectar las dificultades y las áreas de desarrollo potencial de las escuelas mexicanas.

Finalmente, el reporte de Rodolfo Ramírez (2000) afirma que, antes de la puesta en marcha del proyecto, se identificaron ocho *rasgos críticos* en la organización y funcionamiento de las escuelas que debían ser superados.

La mayoría de estos rasgos fueron reconocidos en el ANMBE (1992) y el PDE (1995-2000). Destacan los relacionados con el clima de trabajo, la preponderancia de lo administrativo, el aislamiento de los maestros y la desestructuración institucional. Estos rasgos están conjugados de tal modo que resultan en una *cultura escolar* que da prioridad al cumplimiento formal de las tareas frente a los resultados efectivos expresados en el logro de los propósitos educativos para la escuela primaria.

El análisis de la información recabada en el desarrollo del proyecto permitió fundamentar varias conclusiones, entre las que destacan las siguientes:

1. El cambio de las prácticas de enseñanza y de organización y operación cotidiana de las escuelas constituye un proceso que, además de la capacitación y sensibilización, requiere de la transformación de la gestión institucional en su conjunto.
2. La concreción de las acciones de la reforma educativa en cada salón de clases y en cada escuela demanda también la reforma del sistema educativo.

Dentro del proyecto también se identificaron una serie de elementos para hacer posible un cambio positivo y duradero, entre los que contamos las normas de regulación laboral, la prioridad del trabajo académico, la formación académica de supervisores y directores, las condiciones y procedimientos de acceso y permanencia a los puestos directivos, la evaluación de las escuelas y la resignificación de la presencia de los padres en las escuelas.

#### 9.5. CONCLUSIONES: APORTACIONES DE LOS TRABAJOS REVISADOS, INCIDENCIA EN EL SISTEMA EDUCATIVO Y DEBILIDADES QUE SE DEBEN SUPERAR

La crisis estructural crónica que sufre América Latina desde los años setenta, estuvo precedida en el ámbito educativo de los efectos devastadores que produjo el *Informe Coleman* (1966) por poner en evidencia el trabajo escolar, incluso por afirmar que “*la escuela no importa*” porque los resultados educacionales dependen de las condiciones socioeconómicas y culturales de los estudiantes y el sistema educativo poco puede hacer por revertirlas.

La gestión escolar empezó a vincularse a la calidad de la educación cuando se comenzaron a cuestionar los resultados de investigaciones como la de Coleman. La investigación educativa en México y otras latitudes dio un giro importante, diversificó sus metodologías y volvió su mirada hacia la escuela y el aula, hacia el maestro, el alumno y los padres de familia. Se empezó a cuestionar la relación entre el trabajo escolar, sus resultados y las desigualdades sociales. Sin desconocer la influencia que las condiciones socioeconómicas y culturales de los alumnos tienen sobre sus aprendizajes, la investigación educativa encontró, como lo muestran las investigaciones aquí comentadas, que la escuela aún conserva *su poder de educar*.

En términos investigativos, la aportación más importante es la afirmación de que la escuela que funciona en la dirección deseada, es decir, que se ocupa de los aprendizajes de sus alumnos, sí puede lograr buenos resultados e incluso revertir la desigualdad, o en todo caso no ahondarla. Desde la perspectiva teórica, es probable que en México el enfoque de la *eficacia escolar* tenga posibilidades de convertirse en un franco movimiento de investigación teórica, metodológica y empírica, aunque esto llevará su tiempo.

Por otro lado, en cuanto a contenidos conceptuales, el trabajo de Schmelkes *et al.* (1997) ofrece un marco comprensivo distinto respecto a la clasificación de los factores que se encuentran relacionados o explican los resultados educacionales. En el siguiente cuadro se presenta una síntesis.

### FACTORES DE LA OFERTA EDUCATIVA

#### 1.- La relevancia del aprendizaje

La falta de relevancia de los aprendizajes que ofrece la escuela explica buena parte de su carencia de calidad. Existe el temor de que la educación se haya convertido en un ritual no relacionado con la vida del alumno o de la sociedad.

#### 2.- Las prácticas pedagógicas en el aula

Pareciera que todo o casi todo el trabajo escolar apunta en la dirección contraria a un aprendizaje efectivo: preeminencia de la forma sobre el contenido; se ignora lo que el alumno sabe; memorización, mecanización y repetición sin comprensión.

#### 3.- La calidad de la escuela

Algunos indicadores para conocer la calidad de la escuela son los siguientes: gasto por alumno, disponibilidad de material didáctico, biblioteca escolar activa, formación de maestros, tiempo instruccional y clase social del docente.

#### 4.- La calidad del docente

Diferentes estudios coinciden en identificar los efectos de las creencias y las actitudes de los maestros sobre la autopercepción y el éxito o fracaso de los estudiantes. El principal problema es que los maestros no perciben los mecanismos a través de los cuales ellos mismos intervienen en la determinación de los rezagos educativos. También la satisfacción en el trabajo repercute directamente en el desempeño profesional.

#### 5.- La administración escolar y el rol del director

En una buena escuela, habrá un director con autoridad sobre los maestros en su función docente, capaz de movilizar recursos locales, que estimula la participación comunitaria en la escuela y que genera un mejoramiento institucional.

#### 6.- El sistema de supervisión y el apoyo pedagógico

Su papel es clave en el mejoramiento de la calidad educativa de las escuelas.

### FACTORES DE LA DEMANDA EDUCATIVA

#### 1.- El nivel socioeconómico

La distribución del ingreso incide en la inquietud de la distribución de oportunidades educativas, pero también de la demanda, por la vía de los costos asociados a la educación y de los costos de oportunidad al sacrificar el aporte de trabajo.

#### 2.- El capital cultural

Cuanto mayor es la educación de los padres, mayor es su capacidad educativa, que se refleja en las características de los procesos de estimulación, en el desarrollo del lenguaje y de habilidades cognitivas y psicomotrices, en los valores internalizados, en el apoyo otorgado al desarrollo educativo de los hijos y en el proceso de socialización.

### 3.- La lejanía de la escuela

Las oportunidades de los niños rurales se encuentran mermadas respecto a las de los niños urbanos. La lejanía afecta a las niñas más que a los niños y, en mayor medida, a los alumnos más pequeños que a los mayores.

### 4.- El grupo étnico de pertenencia

La discriminación racial es un factor que incide en la calidad.

## FACTORES DE LA INTERREACCIÓN ENTRE LA OFERTA Y LA DEMANDA

### 1.- La relación escuela-comunidad y sistema educativo

La escuela suele encontrarse aislada respecto a la comunidad. Ni el magisterio, ni las instituciones escolares tienen necesidad de rendir cuentas de sus conductas a las comunidades a las que están dirigidos sus servicios educativos.

### 2.- La repetición escolar

Ésta se entiende como uno de los causantes inmediatos de la deserción. Tiene sus causas en interacciones entre oferta y demanda; está relacionada con el estrato, la asistencia y el tiempo de exposición a la enseñanza. Se le acumulan la extraedad, las sanciones familiares y los requerimientos de ingreso en el hogar, por lo cual el repitente reiterado abandona la escuela.

### 3.- La capacidad de intervención de la escuela

Un sistema educativo más eficiente parece ser capaz de lograr, por lo menos: reducir la brecha entre los estratos sociales en la distribución de los conocimientos; rescatar una proporción no despreciable de niños del no-aprendizaje, lo que significa romper anillos de pobreza; y, crear una categoría de mutantes culturales entre los que se reclutarán los socialmente móviles.

Conclusión: No puede negarse que las condiciones socioeconómicas y culturales, la asignación de recursos y la estructura escolar son factores que están estrechamente vinculados con las posibilidades de permanecer en el sistema y con el aprovechamiento escolar. Sin embargo, el conjunto de resultados de esta investigación sugiere que es en el proceso educativo mismo donde se define la escolarización y el éxito o fracaso de los niños.

*Resumen elaborado por: Pilar González Martínez. Instituto de Educación de Aguascalientes. Dirección de Desarrollo Educativo. Febrero de 1994.*

Fuente: Schmelkes, *et al.* (1997).

La difusión de esta información se ha realizado de diversas maneras a lo largo y ancho del país. La conversación entre educadores acerca de recuperar el sentido formador de la escuela y volver a confiar en su poder educador es un hecho. Aceptar que desde la oferta educativa hay muchas cosas que cambiar, tanto desde la perspectiva macrosistémica como desde las realidades institucionales, es aún una asignatura pendiente.

Los trabajos aquí analizados muestran con claridad que los factores que se encuentran relacionados con la calidad de los resultados educativos de los alumnos son: el profesor y su práctica de enseñanza; el director y su capacidad para ejercer un liderazgo pedagógico y de gestión; y el papel del supervisor como autoridad educativa que acompaña, asesora y da seguimiento a las acciones educativas de sus escuelas. Asimismo, aunque en menor medida, la presencia de los padres de familia en la vida escolar en general y de sus hijos en particular es un factor que también hace diferencias en los resultados. Finalmente, estos estudios muestran que la escuela sí importa aunque es necesario conocerla más y mejor para que ese conocimiento se convierta en un insumo importante de una reforma educativa basada en la escuela.

La perspectiva metodológica, definitivamente, es uno de los elementos que más se necesita trabajar. Hay dificultades en la medición y en el análisis cuantitativo. Cuando en los países sajones la novedad es trabajar con modelos multinivel, en México aún trabajamos con los modelos convencionales (exceptuando el trabajo de Lastra (2001) que incursiona en el manejo de modelos jerárquicos lineales). Estas cuestiones tienen implicaciones muy fuertes en la formación de investigadores en los programas de posgrado y en la actualización profesional de los que se encuentran en servicio.

En el mismo sentido de la dimensión metodológica habría que destacar el trabajo investigativo de enfoque cualitativo, en el que destaca el acercamiento etnográfico. El conocimiento producido acerca de un sinnúmero de realidades escolares no habría sido posible sin estos trabajos. Institucionalmente, los investigadores que trabajan este enfoque se encuentran mayoritariamente en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

En otro orden de ideas, dados los enormes rezagos del sistema educativo mexicano, tanto en la Educación Básica como en la educación Media-Superior y Superior, no es de sorprender que, ante el impulso de las reformas educativas recientes, se esté buscando incitar y promover los cambios estructurales que el sistema en su conjunto requiere. Los programas nacionales o estatales han proliferado en los últimos nueve años, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica fue un importante motor de procesos de mejora, aunque no todo sea miel sobre hojuelas.

El programa de Gestión y Proyecto Escolar en la Educación Primaria, si bien sólo atiende a cerca de 2.300 escuelas de un total de 100.000, no deja de ser una punta de lanza para la reforma educativa basada en la escuela. Más recientemente, con el nuevo gobierno federal, se impulsa un programa nacional denominado *Programa de Escuelas de Calidad* que busca impulsar procesos inter-

nos de la escuela en la dirección de una mayor autonomía y responsabilidad respecto de sus resultados. Esto se lleva a cabo mediante el concurso de fondos a través de un proyecto escolar que presenta la escuela para su evaluación y aprobación. Los fondos ganados se destinarán al mejoramiento de insumos materiales de la escuela (infraestructura, equipamiento, biblioteca), así como al apoyo de las actividades pedagógicas que la escuela tenga planeado realizar. Un importante componente de evaluación de centros escolares acompaña esta iniciativa<sup>15</sup>.

Tanto los programas antes mencionados como otros relacionados con la actualización de maestros en servicio<sup>16</sup> y con la evaluación de los aprendizajes escolares<sup>17</sup>, han sido fuertemente influenciados por estos estudios mexicanos y por otros similares realizados en la Región de América Latina y El Caribe, en Inglaterra, Estados Unidos, Francia y España.

## 9.6. COLOFÓN

Si bien el futuro está cargado ahora más que nunca de incertidumbres, paradójicamente también lo está de esperanza. Como dice Latapí (1997: 13), "*sea que miremos hacia el escenario planetario, sea que contemplemos el nacional, quedamos perplejos ante los profundos cambios que impulsan al mundo, nos preocupa su ambivalencia y descontrolada impetuosidad; todavía más nos preocupa nuestra aparente impotencia y, en el fondo, la profunda ignorancia de lo que somos*".

En el corazón de esta reflexión está la educación como una utopía realizable, que nos recuerda siempre que somos una especie en constante mejoramiento, en proceso continuo de humanización. La investigación educativa, en tanto actividad de producción de conocimiento, nos ayudará a disminuir la ignorancia de lo que somos y de cómo actuamos, pues los adultos nos debemos a las futuras generaciones.

La escuela, controvertida institución social, está ahí, esperando las decisiones de reforma que le son urgentes para recuperar su sentido formador de personas. No habremos de desesperarnos en la búsqueda de mejores soluciones para una población cada vez más diversificada y desigual.

<sup>15</sup> Para ampliar la información, ver la página de internet de la Secretaría de Educación Pública <http://sep.gob.mx>. El coordinador de este programa es Jesús Álvarez Gutiérrez, quien fuera Secretario de Educación del estado de Aguascalientes entre 1992 y 1998.

<sup>16</sup> Conocido por sus siglas como PRONAP. Ver información en la página de internet de la Secretaría de Educación Pública.

<sup>17</sup> Sobre el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación, ver la página <http://snee.sep.gob.mx>.

## Referencias bibliográficas

Ezpeleta, J. *et al.* (2000). *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*. México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN.

Guerrero, C. (1996). Referentes laboral y profesional en la construcción de la autoridad directiva. En *Equidad, Cobertura y Eficiencia* (pp. 24-31). México: Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública.

Lastra, E. (2001). *School effectiveness: a study of elementary public schools in a Mexican City*. Tesis doctoral, Universidad de Stanford.

Latapí, P. (1997). Las fronteras del hombre y la investigación educativa. Conferencia magistral en el *IV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: Consejo Mexicano de investigación Educativa.

Martínez, R.F. (1996). *La calidad de la educación en Aguascalientes. Diseño de un sistema de monitoreo*. Aguascalientes, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes/Instituto de Educación de Aguascalientes.

Muñoz Izquierdo, C. (1984). *Algunos aspectos de la relación entre la investigación educativa y el entorno socioeconómico, político y cultural*. México: Centro de Estudios Educativos.

Muñoz Izquierdo, C. (1998). *Calidad de la educación: políticas instrumentadas en varios países para mejorarla*. México: Fomento Cultural Banamex.

Muñoz Izquierdo, C. *et al.* (1979). El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, IX(3), pp. 1-60.

Pastrana, L. (1997). *Organización y gestión en la escuela primaria: un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica*. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN.

Ramírez, R. (2000). La transformación de la gestión escolar: factor clave para mejorar la calidad de la educación. En SEP, *Memoria del quehacer educativo*, tomo I, (pp. 173-192). México: Secretaría de Educación Pública.

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.

Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998). *Características clave de las escuelas efectivas*. México: SEP.

Schmelkes, S. (1996). Calidad de la educación y gestión escolar. Ponencia presentada en el *Primer Seminario México-España sobre los Procesos de Reforma en la Educación Básica*, organizado por la Secretaría de Educación Pública en el marco del Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España. San Juan del Río, Querétaro, 5-8 de noviembre.

Schmelkes, S. (en prensa). Planeación escolar: Un estudio de intervención. En E. Remedi (Coord), *Encuentros de Investigación Educativa II*. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados.

Schmelkes, S., Martínez, F., Noriega, M.C. y Lavín, S. (1997). *La calidad de la Educación Primaria: un estudio de caso*. México: SEP-Fondo de Cultura Económica.

Secretaría de Educación Pública (1999). *Fortalecimiento del papel del maestro. I. Recomendaciones de la 45ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO. II. Comentarios de Juan Carlos Tedesco a la 45ª Conferencia Internacional de Educación*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2000a). *¿Cómo conocer mejor nuestra escuela? Elementos para el diagnóstico*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2000b). *Distribución de los planteles públicos de Educación Primaria y Secundaria, según el nivel de aciertos de sus alumnos en los exámenes de carrera magisterial. Evaluar para mejorar*. México: Dirección General de Evaluación de la Subsecretaría de Planeación y Coordinación de la SEP.

Secretaría de Educación Pública (2000c). *El proyecto escolar. Una estrategia para transformar nuestra escuela*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2000d). *Primer curso nacional para directivos de Educación Primaria. Lecturas y guía de estudio*. México: SEP-Programa Nacional de Actualización Permanente.

Secretaría de Educación Pública (2000e). *Primer curso nacional para directivos de Educación Secundaria. Lecturas y guía de estudio*. México: SEP-Programa Nacional de Actualización Permanente.

Secretaría de Educación Pública (en prensa). *¿Cómo transformar las escuelas? Lecciones desde la gestión escolar y la práctica pedagógica*. México: SEP.

Weiss, E. y Maggi, R. (Coords.) (1997). *Síntesis y perspectivas de las investigaciones sobre educación en México (1982-1992)*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

## II.10. Estado del arte de la investigación de escuelas eficaces en Panamá

José M. Donado  
Agustín González  
Osiris Guerra<sup>1</sup>

### 10.1. MARCO HISTÓRICO

#### 10.1.1. Período precedente a 1960

Panamá nació como República el 3 de noviembre de 1903, devastada por La Guerra de los Mil Días que durante tres años sostuvieron los conservadores y liberales de Colombia. En 1903 no existía en Panamá una infraestructura económica medianamente desarrollada, no había vías de comunicación, ni caminos de penetración que garantizaran a los campesinos la colocación de sus productos. Por esta razón, al principio, la balanza comercial fue siempre deficitaria para la República. Sin producir nada e importándolo todo, en poco tiempo el país quedó endeudado en el extranjero.

En 1911 la deuda externa ya sumaba varios millones de dólares. El analfabetismo era de alrededor del 70% y años después, en 1920, las cifras aún eran desmoralizadoras, pues apenas el 27% de los niños en edad escolar asistía a las escuelas y de ellos sólo el 6% proseguía estudios secundarios. Por este motivo, y a pesar de la crítica situación, el fomento de la educación, antes llamada "instrucción pública", se convirtió en uno de los grandes objetivos de los primeros gobiernos nacionales.

En 1904, paralelamente a la creación de la Constitución que garantizaba el carácter obligatorio y gratuito de la escuela primaria, se inicia la educación normal en el país. Incluso existía una reglamentación educativa que ya entonces se consideraba incompleta y vaga. Esto dio inicio, entre 1910 y 1957, a una serie de reformas de los planes y programas de estudio que trataron temas como actualización, correlación de planes y programas, coeducación y disminución del plan de estudio en escuelas rurales, introducción del Inglés, Plan de Estudio de las Escuelas Primarias en seis grados, etc.

---

<sup>1</sup> Dirección General de Planeamiento Educativo, Ministerio de Educación. República de Panamá.

### 10.1.2. La década de 1960

Desde los comienzos de la República, el sistema educativo panameño hizo uso efectivo de la planificación como una acción indispensable para la asignación de las partidas presupuestarias dedicadas a la educación. Sin embargo, no fue hasta finales de 1960 cuando se estableció la Dirección Nacional de Planeamiento Educativo, atendiendo a las recomendaciones de la III Conferencia Interamericana de Ministros de Educación (celebrada en Lima en 1956), del Seminario Interamericano de Planeamiento Integral Educativo (Washington, 1958) y del Coloquio Internacional sobre Planificación de la Educación (Instituto de Estudios Económicos y Sociales de París, 1959).

En este período, los trabajos de esta Dirección eran básicamente cuantitativos con énfasis en las estadísticas. El interés se centraba en la integración de los planes de educación dentro del Planeamiento del Desarrollo Económico-Social, por lo que se insistió en la incorporación de economistas al personal. Cabe señalar que en esta década se creó la "Comisión Permanente Revisora" de los programas y planes de estudio de las escuelas primarias y secundarias del país. Otras acciones promovidas por el Ministerio de Educación fueron la organización de la oficina central de Educación Primaria, el establecimiento de varios niveles en la educación vocacional, la construcción de escuelas por Cooperación Internacional (SCIDE, CONESCAL), etc.

### 10.1.3. La década de 1970

A raíz de la aprobación de la Constitución Política de 1972, el Ministerio de Educación intentó reestructurar el sistema educativo mediante una reforma educativa, producto del trabajo realizado por una Comisión de Alto Nivel que sustancialmente instauraba la educación básica general de 9 grados, además de desarrollar la Educación Media Técnica Profesional y fomentar el Servicio Nacional de Orientación en todo el sistema educativo. Esta reforma fue rechazada por presiones populares que obtuvieron su derogación en 1979, año en el que se crea la Comisión de Educación Nacional con el propósito de que analizara, estudiara y recomendara una nueva estructura para el sistema educativo nacional. El efecto inmediato de la derogación de la reforma educativa fue que se volvieron a poner en vigencia los planes y programas formulados en 1961 para los niveles Primarios y Secundarios

### 10.1.4. La década de 1980

Los programas de Primaria, Secundaria, Educación Normal, Nocturnas Oficiales, Alfabetización y Educación de Adultos fueron actualizados entre 1981 y 1982. Entonces se cuestionaba la calidad de la educación panameña en cuanto a preparación para el trabajo, lo mismo que su capacidad como sistema para ofrecer

reales oportunidades de ingreso y permanencia en el mismo; incluso se desconfiaba de su no selectividad en función de clase social. Entre los factores que se consideraban de incidencia negativa en la calidad de la enseñanza se encontraban: contenidos, formación y perfeccionamiento docente, métodos didácticos, incentivos para el docente, equipos y materiales escolares, etc. Había un clima favorable para los cambios que se estaban gestando, siempre señalando como factor clave la formación y perfeccionamiento del docente. Ciertamente que para el período 1970-1983, a pesar del desarrollo económico y social favorable en la década de los 70 y comienzos de los 80, cerca del 22% de las familias y el 28% de los individuos se situaban por debajo de la línea de pobreza en la Región Metropolitana de Panamá. En el país, los índices de pobreza que se habían reducido en 1980 al 34,4%, en la década siguiente se elevan a 42,1%, muy cerca de las proporciones de veinte años atrás, que era de 47,5%. Entre las múltiples causas del fenómeno (aplicación de políticas neoliberales, etc.) contaban los bajos niveles educativos y el estancamiento y deterioro de los servicios de salud, educación y seguridad social. Virtualmente, al promediar la década de los 80, uno de cada dos panameños se encontraba en estado de pobreza.

#### 10.1.5. La década de 1990 y... 2000

Poco más de medio siglo atrás, nuestros insignes educadores consideraban que la meta fundamental de la educación era la cultura *per se*, sin importar el empleo. La propia Universidad de Panamá nació con el objetivo de hacer "*de cada egresado de la secundaria un universitario*". Este afán académico subsiste todavía en esta década, pese a la desocupación, el subempleo y la emigración de los graduados universitarios. La nueva concepción de la educación es perseguir simultáneamente el desarrollo económico y humano. La Declaración Mundial de Educación para Todos, lanzada en marzo de 1990 desde Jomtien (Tailandia), hace énfasis en el desarrollo humano como el motor del desarrollo en sus diversas formas y perfila el papel de la educación como la instancia social destinada a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de niños, jóvenes y adultos. Frente a este panorama, el Ministerio de Educación decide perfilar el Plan Nacional de Desarrollo Educativo 1993-1997. Con la aprobación de la Ley 34 de 6 de julio de 1995, que modifica la Ley Orgánica de Educación de 1946, se da inicio al proceso llamado "Modernización de la Educación Panameña". Se forma la Comisión Nacional para la Modernización del Sistema Educativo Panameño que, al cabo de un año, presenta el documento denominado Estrategia Decenal para el Desarrollo de la Educación Nacional. El 21 de enero de 1997, se logra el Pacto Nacional de Educación, en el que los representantes de los gremios magisteriales, de las instituciones del sector educativo, las universidades, la Iglesia y la sociedad civil firman un acuerdo donde se comprometen a

darle continuidad al desarrollo y mejoramiento de la calidad de la educación. Este "Plan Decenal", como se le conoce abreviadamente, presenta una serie de objetivos y cursos de acción que buscan aumentar la calidad de la educación, insistiendo en conceptos clave como son la propia calidad, la equidad, la descentralización y la participación.

El costo de modernización se ha ido financiando a través de tres megaproyectos: 1) Convenio de préstamo con el Banco Mundial, para el desarrollo del Proyecto de Mejoramiento de la Educación Básica; 2) Convenio de préstamo con el Banco Interamericano de Desarrollo, para la ejecución del Proyecto de Educación Básica, destinado a mejorar la calidad de la educación en aspectos como transformación curricular, capacitación de educadores o textos y materiales educativos (entre otros); y 3) Crédito con el Gobierno de España, dirigido a la modernización de los institutos profesionales y técnicos, y a la expansión de la televisión educativa Rtv-Canal 11.

A finales de la década, Panamá presentó el Informe Preliminar de Evaluación de Educación para Todos, que llegó a la conclusión general de que el sistema educativo panameño había logrado mejorar las tasas de transición, pero que estaba llegando a niveles en los cuales se hacía necesario multiplicar los esfuerzos y poner en práctica otras estrategias con el propósito de optimizarlos. El Sistema Nacional de Planeamiento Educativo espera contribuir, con este salto cualitativo, rompiendo con el estereotipo de la escuela tradicional (docentes y alumnos agrupados para cumplir una tarea encomendada). Se busca ahora una visión en la que un grupo de profesionales tratan la escuela como un verdadero proyecto (PEC, Proyecto Educativo de Centro), desbordando sus límites tradicionales para incluir a la Comunidad en la que está inserta. A su vez, cada una de las regiones educativas del país confeccionará su propio Proyecto Educativo Regional (PER), sobre la base de los PEC de cada escuela bajo su administración.

## 10.2. NIVEL 4: CONTEXTO

### 10.2.1. Aspectos socio-económicos

Una de las instituciones creadas en la época del militarismo en Panamá fueron las llamadas Juntas Comunales. Se consideraba que estas instituciones, que aún perduran, con planes bien coordinados pueden significar un apoyo significativo para las escuelas públicas en medio de la escasez que las caracteriza (Caballero, 1979). Ante esta carestía hubo quienes propusieron como solución dar preferencia a la educación técnica por un periodo de 15 años con el fin de elevar los niveles de productividad del país (Herrera, 1995). Otros concluyeron que la relación entre educación y trabajo no podía reducirse sólo a la relación entre

oferta y demanda de trabajadores con diversas calificaciones, ya que el fenómeno involucra relaciones de correspondencia-conflicto e independencia-dominio (Hallak y Caillods, 1980). En el año 1991 avances de una investigación, mostraron que los índices de pobreza absoluta y pobreza extrema habían crecido afectando a las condiciones de acceso y permanencia en la escuela, así como a la calidad de los aprendizajes de los niños de áreas rurales y urbano-marginales. En ese momento los planes y estrategias propuestos por el Gobierno Central confrontaban dificultades políticas (convenio de prioridades), técnicas (capacidad gerencial) y financieras (falta de recursos) (Bernal, 1991). Ante el agobio hubo quien propuso un plan de racionalización para el Ministerio de Educación que afectaba a infraestructuras, alumnos por aula, cargas horarias en la educación media, sectorización de la matrícula, nombramientos, control de los costos por alumno y distribución de materiales (Cedeño, 1991).

En 1993, se enfoca la pobreza de una manera moderna señalándose la necesidad de que la escuela se integre con los sectores sociales y productivos del país (Silvera, 1993). De hecho, un estudio realizado en el distrito de Alanje demostró que las escuelas hacían sus planes educativos sin la participación de la comunidad; aunque las relaciones eran buenas (Castillo, 1994). En el año 2000, un estudio demostró en la comunidad de Bonga, distrito de Capira, la relación entre desnutrición a temprana edad y el bajo rendimiento escolar, déficit de la atención y presencia de enfermedades crónicas en el adulto (Adames, Camaño y Rodríguez, 2000). En 1999, ante la crisis económica de la Universidad de Panamá, un estudio proponía que se mejoraran sus niveles de eficiencia y que los egresados contribuyeran a su financiamiento como un acto de justicia social (Planells, 1999). Un año después, consumada la transferencia del Canal Interoceánico, se presenta la necesidad de un modelo educativo que contribuya a la identidad nacional y a la afirmación cultural, afectada por la presencia norteamericana (Chang, 2000). Ese mismo año, el Banco Mundial presenta un informe señalando tres desigualdades graves en el sistema educativo panameño: máxima pobreza y poco acceso a la educación en las áreas rurales, gasto excesivo en la educación universitaria en detrimento de la educación preescolar y primaria, los niños pobres no pueden comprar los textos escolares y no existen bibliotecas escolares que se los suministren gratuitamente (Brannan, 2000).

#### 10.2.2. Políticas educativas

En 1965 se realiza el Primer Simposio-Foro sobre la educación en Panamá, celebrado por el Ministerio de Educación; en él se enlistan los principios orientadores de la escuela panameña primaria y media (Ministerio de Educación, 1965). En 1994, la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado de la Universidad de Panamá realiza un diagnóstico sobre el seguimiento de todas las inves-

tigaciones inscritas en el período 1992-1994 con el propósito de dar a conocer el estado del arte de las investigaciones iniciadas y terminadas por unidad académica (Calderón, 1994). En 1995, con miras a la modernización de la educación, se plantean alternativas a un sistema educativo con una equidad cuestionada, una calidad débil y segmentada y un modelo académico y administrativo con signos visibles de agotamiento (Bernal, 1996).

En el año 2001, la Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa recomienda a Panamá transferir a los padres de familia, docentes y comunidad una amplia cuota de responsabilidad en el manejo del sistema educativo; aumentar la inversión pública en educación; renovar la profesión docente estableciendo incrementos salariales ligados al desempeño profesional; y establecer estándares comunes y ampliamente acordados sobre el impacto de las políticas educativas (Abrego, 2001). Ese mismo año, con motivo de las críticas que se le hacían a la Comisión Coordinadora de la Educación, un artículo periodístico publicó un balance de los conflictos y concordancias que tienen los educadores actuales con las comunidades, en el marco de una difícil situación socio-económica (Muñoz de Lao, 2001).

### 10.2.3. Desarrollo del sistema educativo

Entre 1951 y 1961, en Panamá los maestros sin título en las escuelas públicas decrecieron de un 40% a un 7%, atribuyéndose este efecto a la Ley 47 Orgánica de Educación, que reguló la profesión y que concedió estabilidad y aumentos progresivos al docente. No obstante, la confusión que produjo entre los maestros la introducción de tres programas de estudio puso de relieve la necesidad de capacitación que presentaban (Castillo, 1963). Sin embargo, el desarrollo de la educación preescolar en Panamá fue lento y limitado entre 1907 y 1985, produciéndose a finales de la década de 1970 un auge al expandir sus beneficios a áreas rurales, suburbanas e indígenas a través de la creación de Centros de Orientación Infantil y Familiar. Hacia el año 1985, en este nivel, la matrícula, los establecimientos, aulas, etc. eran insuficientes en la calidad y cantidad requeridos para satisfacer las necesidades; además, la administración de la educación era heterogénea, se evidenciaban formas comunitarias, oficiales y privadas de atención, la legislación no satisfacía las necesidades de organización del nivel, el personal docente mostraba limitaciones de formación y perfeccionamiento que afectaban el desempeño didáctico...

En 1998 se evalúa el programa de los Centros Familiares y Comunitarios de Educación Inicial (CEFACI), que tienen el propósito de expandir la cobertura de la educación inicial en áreas rurales e incrementar la participación comunitaria en la administración de la educación. A pesar de las limitaciones de recursos, estos centros cumplían a la fecha con sus objetivos (Rodríguez, 1995). En 1998, en el

distrito de La Chorrera se hizo un muestreo de los CEFACEI que estaban incorporados a la educación básica y de otros que no lo estaban, encontrándose que cualitativamente ambos cumplían sus propósitos (Ossa, 1998). El Instituto Politécnico de la Universidad de Panamá, al comparar el rendimiento de los estudiantes con la experiencia estudiantil propia de la década anterior, empezó a notar, en la década de los 70, algunas deficiencias; pocos años después, un estudio demostró la existencia de deficiencias en los conocimientos esenciales mínimos. Se concluyó que la falta de valores, autodisciplina, objetivos claros y madurez son producto de deficiencias surgidas en el seno de la sociedad, en la familia. Del mismo modo, la falta de apoyo de los padres en las etapas escolares, la poca interrelación padre-docente en el proceso de aprendizaje y formación del niño y del adolescente, la falta de modelos en nuestra sociedad y la influencia negativa de muchos modelos y valores proyectados a través de los medios de comunicación son efectos claros de la ausencia de planes de desarrollo nacional para formar y capacitar el recurso humano que se requiere (Archibold, 1995).

#### 10.2.4. El planeamiento educativo

A partir de 1987 la función de estadística se separó del planeamiento, como también lo hicieron las instancias de documentación e información. En la actualidad, el planeamiento se hace a través de dos departamentos: programación e investigación. Se han hecho propuestas para fortalecer y reestructurar el planeamiento, pero han sido postergadas a la hora de asignar recursos. La prioridad de las autoridades, en este momento, no es la planificación sino la elaboración de planes y programas, la expansión de la educación preescolar y la educación de adultos (Gudamuz, 1989).

### 10.3. NIVEL 3: ESCUELA

#### 10.3.1. Administración

Una publicación MINEDUC-PNUD-UNESCO (1993), señala que, la Administración de la educación panameña como parte de la Administración Pública, tiene fuentes raíces en los modelos y teorías europeas de los siglos XVII y XIX que aún persisten. El actual modelo organizativo del sistema educativo ya cumplió su objetivo de expansión y crecimiento; hoy parece agotado y refleja incapacidad para atender la suma de problemas que lo afectan. Este diseño determina una estandarización organizacional y administrativa con comportamientos pre-establecidos que deja poco espacio para considerar diferencias regionales y locales (Díaz, 1993). Ese mismo año se desarrolló un seminario taller intensivo convocado por la UNESCO, dirigido a los directivos de los tres niveles del subsistema educativo. Posteriormente, el equipo trabajó durante un mes elaborando los

contenidos, analizando documentos y revisando estadísticas hasta lograr el documento de propuesta de concertación interinstitucional para la gerencia educativa. La acción gerencial que difundió el proyecto creó en el sistema un clima institucional propio a las interrelaciones personales positivas y a producir un servicio educativo de calidad (Pino, Díaz y Chandler, 1993).

En el campo tecnológico, un estudio de 1994 realizado en colegios medios de la provincia de Chiriquí, reveló que la falta de un mayor número de técnicas de administración científica en los colegios medios de la provincia provoca inseguridad en el personal docente y administrativo (Peren, 1994). En 1996, otro estudio sobre las actitudes en la informática en el sistema educativo en Chiriquí concluyó que el 88% de los sujetos reconoce la importancia del uso de la computadora en el sistema educativo, el 91% afirma conocer centros educativos con laboratorios de informática, perteneciendo el 70% de éstos al sistema educativo oficial. Además, hay un 41% de las respuestas apuntan que la informática facilita la preparación de material didáctico, mientras el 36% opina que la informática contribuye a la decisión y acción en el sistema educativo (Participantes de la Maestría en Administración de la Educación Chiriquí, 1996).

Por otro lado, en dieciséis escuelas primarias de los corregimientos cabecera de la Provincia de Veraguas se evaluó el papel del director en la función de evaluador de las acciones de su gestión administrativa (Bernal, 1998). Entre las conclusiones destaca la idea de que el director de escuelas, como líder de la comunidad educativa, tiene un papel dinámico, abierto, flexible y respetuoso de todos los integrantes de la misma donde impera la fuerza del grupo que permite conseguir cambios de conducta en los participantes tendientes a lograr metas. Además, los objetivos propuestos son la base de la acción evaluativa que lleva a cabo el director en su gestión administrativa; por lo tanto, esta acción debe llevar a la consecución de metas eficaces para la misma institución y, por consiguiente, al logro de la calidad de la educación, la cual se define por la respuesta que da a las necesidades del grupo. La acción evaluativa que realiza el director de la institución escolar promueve la toma de decisiones conducentes a cambios.

### 10.3.2. Supervisión escolar

En un estudio de la situación de la supervisión en la comarca indígena Kuna Yala se concluyó que la falta de adecuadas técnicas en los educadores por la ausencia de supervisores evidencia el bajo rendimiento de los docentes y, por ende, de los alumnos, sumando esto a la ausencia de infraestructura apropiada (Atocel y Pérez, 1990). En otro estudio sobre la supervisión a las escuelas del distrito de Parita, (Rodríguez, Barba y Gómez, 1992) los resultados apuntan que son pocas las visitas realizadas por el supervisor y, cuando éstas se dan, son de carácter administrativo, docente y con acta en mano; no hay evidencias reales

para una mejor evaluación del docente. Otro diagnóstico de la supervisión en Kuna Yala descubre que existen dificultades culturales, geográficas, climatológicas, presupuestarias, lingüísticas, de comunicación (transporte) y una excesiva centralización en la toma de decisiones que dificultan la labor de supervisión en el área (Pérez, 1994).

En lo que se refiere a la supervisión de las escuelas multigrado, se encuentra que los docentes poseen poco dominio de la técnica multigrado y carecen de recursos educativos adecuados (en cantidad y calidad) y que, aún cuando la acción supervisión es reconocida como factor determinante para el mejoramiento del desempeño del docente, dicha acción se centra en los aspectos administrativos más que en la supervisión del currículo a nivel de aula (Chandler, 1994). En un estudio de alternativas de supervisión que se ofrecían en algunas escuelas del corregimiento de Antón, provincia de Coclé, realizado por el supervisor de la zona escolar, se encuentra (Flóres, Martínez de León y Pinzón, 1995): 1) La eficiencia de la supervisión, depende grandemente de su organización y del interés del supervisor. 2) La supervisión que se realiza en las zonas escolares 2 y 3 aumenta el interés de parte del supervisor para que ésta responda a los verdaderos intereses y necesidades del país. 3) La mayoría de las escuelas del estado son escuelas unigrado, en donde el director es maestro, supervisor y coordinador de la tarea escolar 4) Uno de los mayores inconvenientes que presentan estas escuelas es la falta de programas para hacer frente a los problemas nutricionales y de salud, así como la carencia de materiales complementarios a la enseñanza. 5) Los directores de las escuelas multigrado no utilizan controles supervisivos para evaluar una labor.

En un diagnóstico de supervisión del currículo en la Escuela El Rosario de Chitré (Herrera), se encontraron problemas en la planificación curricular que se dan en los términos de selección de los contenidos curriculares, en la confusión en la elaboración de objetivos y en la falta de correspondencia entre los elementos constitutivos de los planes. La planificación bimestral y diaria se elabora para cumplir un requisito administrativo, no como guía del proceso enseñanza aprendizaje. En la planificación curricular los docentes toman los mismos elementos de la propuesta oficial, sin agregar otros que conduzcan a procesos psíquicos más profundos. Además, la falta de orientación al docente en materia curricular no le permite realizar adecuadamente su trabajo en el aula, puesto que no existe un control sistemático de la planificación por parte de la dirección del centro, ni la estimulación que le motive hacia el cambio (Estudiantes del Curso de Postgrado en Supervisión y Currículum, 1996). En 1998, surge una propuesta para potenciar la supervisión de los colegios de nivel medio, tomando como punto de partida despejar el asunto del enfoque, que deberá ser siste-

mático y de carácter interdisciplinario, integrador de los saberes y las metodologías del personal docente, mediante un trabajo de convergencia profesional que cuestione el hecho educativo observando y evaluando en cada uno de los planteles de Educación Media Diversificada (Guerra, 1998).

Por otro lado se concluye que la Supervisión Escolar, dentro del marco de la modernización de la educación, contribuye al mejoramiento de las condiciones del proceso de enseñanza y aprendizaje de alumnos y docentes, como también a su perfeccionamiento profesional (Batista, Guerra y Mojica, 1999).

### 10.3.3. El gabinete psico-pedagógico

En 1994 se confecciona un documento que divulga lo que es y hace esta institución del Ministerio de Educación cuyo objetivo es lograr mayor efectividad en el proceso educativo en las escuelas a él integradas. Este trabajo se basó en los estudios realizados en el Gabinete Psicopedagógico de Veraguas, encontrando que éste cuenta con muy poco personal, carencia que constituye una de sus principales limitaciones. Además, resulta necesario una mayor divulgación para que muchas más escuelas reciban los beneficios de una adecuada orientación Psicopedagógica puesto que, en ciertos casos, estos beneficios no llegan a las personas que lo necesitan por desconocimiento de la función que cumple esta institución y su personal (Batista y Batista, 1994).

### 10.3.4. Perfeccionamiento docente

Con el fin de determinar la relación entre las opiniones de los directivos de escuelas públicas y el nivel educativo que poseen y las necesidades de perfeccionamiento educativo se realiza, en 1986, un estudio en el que se obtienen las siguientes conclusiones: 1) no existe relación significativa entre la opinión emitida por los directivos escolares del nivel primario en cuanto a la necesidad de actualización pedagógica y administrativa y el nivel de escolaridad que ellos poseen; y 2) la mayoría de los encuestados estuvo de acuerdo en que es necesario capacitar a los directores y subdirectores de escuelas primarias en aspectos tales como administración y relaciones humanas (Cedeño y Morales, 1986).

### 10.3.5. Fracasos escolares

Los fracasos que se evidenciaron en 1993 en 1° y 2° de la Escuela Rudecinda Rodríguez del distrito de Macaracas pudieron ser atribuidos a los siguientes factores: poca visita de los supervisores, grados sumamente recargados, poca ayuda brindada por los padres y, sobre todo, la falta de interés de los maestros para ayudar a sus estudiantes (Díaz, Castro y Pinto, 1993). Entre 1995 y 1999 mejoraron los índices de fracaso y deserción en el país; según el Ministerio de Educación, la pobreza es una de las principales causas que afectan a la asistencia a clases, la deserción y el fracaso escolar (Herrera, 2000).

### 10.3.6. El currículum

En cuanto al currículum, un estudio de 1989 sugiere las bases para el diseño de una nueva propuesta, definiendo los aspectos que se deben considerar por áreas y asignaturas; además, establece precisiones de la formación del niño del nivel inicial al primer nivel y la articulación internivel (Pimentel, Henríquez y Carrillo, 1989). Los programas de Ciencias Naturales e Higiene evidencian limitaciones en cuanto a su estructura y organización, con lo que limitan la replanificación, la conducción y la evaluación del currículum según el enfoque de la ciencia integrada. El nivel de conocimiento sobre contenidos y procesos científicos expresados por la muestra de docentes es muy limitado y no favorece la puesta en práctica de este enfoque; además, este colectivo presenta necesidades de capacitación en cuanto al medio ambiente como eje integrado, las áreas básicas de conocimiento de la ciencia integrada y los procesos científicos básicos integrados (Molina, 1991).

En cuanto a la relación del currículum con la mejora de la calidad de la educación, en una ponencia presentada durante la Tercera Reunión Nacional de Información Educativa del Proyecto BID-REDUC en Panamá, se intenta desvelar los desafíos a los que aquél se enfrenta. Se concluye que existen déficits curriculares que son decisivos en la existencia de problemas de deserción, fracaso, analfabetismo y otros lastres del sistema; que la educación ha de ser considerada como inversión social; que la sociedad en general debe conjugar esfuerzos en favor de un Proyecto Nacional de Educación que sirva a los fines del desarrollo nacional; que es necesaria una educación renovada que prepare a las presentes y futuras generaciones; y, finalmente, que hay que renovar los esfuerzos de investigación e innovación en el currículo como estrategia de cambio en los niveles de escuela y aula donde participan directores y docentes que hagan efectivas las transformaciones.

### 10.3.7. Educación y comunicación docente-alumno

El estudio realizado en 1994 en seis escuelas de la provincia de Chiriquí, basado en el papel que juega la comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje, concluyó que la base de toda enseñanza es un buen proceso de comunicación es la base de toda enseñanza: el desconocimiento de los elementos del proceso de comunicación por el docente entorpece el proceso de enseñanza aprendizaje. Además, la gran cantidad de estudiantes que el docente tiene en el aula no le permite conocer las características individuales de cada uno de éstos, mientras que el uso equivocado de las técnicas de enseñanza impide que haya un proceso de comunicación. En general, la comunicación es de una sola vía y en todos los niveles va en forma descendente.

### 10.3.8. Calidad de la educación

En 1988 un informe de la UNESCO señalaba que Panamá ha dedicado considerables recursos para ampliar las oportunidades educativas y ha logrado tasas de escolarización ubicadas entre las más altas de la subregión.

El Ministerio de Educación presentó en 1992 un informe de investigación que recoge tanto el resultado del Inventario de Actitudes Estudiantiles como las pruebas aplicadas a los estudiantes excelentes del nivel medio a partir de las características intrapersonales y sociales. Se aplicó un cuestionario conformado por 100 reactivos de selección múltiple, cada uno de ellos un medio de explicación de un aspecto de la vida de los estudiantes); sin embargo, no pudieron aislarse la serie de características personales que fueran garantía de la excelencia académica en el país. La muestra consistió en 740 estudiantes de ambos sexos de 10 colegios secundarios, y entre los resultados encontrados está la idea de que el aprendizaje de los comportamientos escolares es social: se aprende a ser un estudiante excelente, de rendimiento regular o de bajo rendimiento; además, se encontró que el estudiante destacado tiene una estrategia y disciplina orientadas a producir buenos resultados (Rodríguez Muñoz y Yunsan, 1992).

Otro estudio, llevado a cabo por Calderón (Calderón, 1994), destaca la importancia de la investigación de la educación panameña para la calidad de la enseñanza. También señala como relevante que el proceso educativo obtenga apoyo económico-administrativo del Estado, instituciones no gubernamentales y empresas privadas, para así coadyuvar a una verdadera calidad de la educación.

### 10.3.9. Innovaciones educativas

La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (UNESCO/OREALC) realizó, en 1979, un informe sobre innovaciones educativas en Panamá en los últimos diez años. En , observando lo siguiente:

*“La política educativa vigente entrega oportunidades de profesionalización en todos los niveles y modalidades del sistema educacional con el fin de atender las diversas necesidades de capacitación de mano de obra. Esta política -central en la reforma de la educación- se traduce en una acentuación de las llamadas «carreras cortas» conectadas al sistema regular y que ofrecen al mismo tiempo la posibilidad de incorporarse al sistema productivo y la de continuar estudios. Así, la cobertura de la educación técnica y profesionalizante es mayor que en el sistema operante antes de la reforma. Se pretende al mismo tiempo, con esta política, una adaptación mejor a las características del mercado del empleo panameño, que ofrece serias limitaciones. Una de las experiencias más interesantes en este sentido ha sido la de las «escuelas de producción», en las que se combinan actividades de estudios y trabajo y que se aplican en todos los niveles y modalidades del sistema educativo” (Herrera, 1979).*

En 1996, un informe de investigación presentado en la Cuarta Reunión de REDUC, organizada por el Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la Educación (ICASE), relativo a la aplicación de la innovación para el aprendizaje de la lectura, la escritura y la matemática en Panamá, concluyó:

*“A nivel de las instituciones escolares que participan en la innovación, ha disminuido notablemente el índice de fracasos, el ausentismo y la deserción. Ha aumentado el rendimiento académico. Se establecen mayores vínculos entre directivos, docentes, padres de familia y comunidad. El niño tiene mayor participación en su proceso de aprender, analizar y construir sus propios textos, así son más creativos y mantienen alta su autoestima. El lenguaje se adquiere y desarrolla en el intercambio comunitario. Se observa alta motivación tanto en alumnos como en los docentes provocados por las situaciones estimulantes de aprendizaje que invitan al niño a usar su conocimiento. Se incrementan las expectativas positivas de los docentes. Los resultados motivan a continuar impulsando el desarrollo de la innovación, a ampliar su cobertura y al intercambio de experiencias entre los docentes a través de seminarios, talleres y encuentros nacionales y multinacionales.”*(Morcillo, 1996).

#### 10.3.10. Lecto-escritura

En 1990 se aplicó una prueba de lecto-escritura en la Escuela Santa Librada del distrito de San Miguelito, aplicando el constructivismo a modo de innovación educativa. Se encontró que aún no se ha roto en su totalidad el modelo pedagógico tradicional y que todavía existen docentes que continúan con prácticas didácticas que no corresponden a este enfoque. La causa no radica en actitudes renuentes por parte de administrativos y docentes (por el contrario, se observa un ambiente favorable), sino en la falta de conocimientos teóricos y específicamente didácticos para incorporar nuevos procedimientos y formas sustentadas en aprendizajes constructivistas y significativos. En el caso de maestros que han asistido a seminarios, éstos no han sido suficientes; en otros casos, hay problemas de transferencias del conocimiento a la práctica. En los aspectos en los que se han conseguido avances, éstos obedecen sobre todo al fortalecimiento mutuo de los profesores y a los seminarios a los que han asistido por su propia cuenta: la experiencia de unos ha sido tomada o servida de base a otros. La evaluación refleja un cambio actitudinal que favorece el proyecto, unido al apoyo administrativo y a la disposición respectiva de maestro y maestros de grados inferiores (inicial, primero y segundo grado, fundamentalmente pero lo que podría decirse que la innovación se ha legitimado en la Escuela Santa Librada (Arrocha, s.d.).

Castillero y Morcillo realizan, un año después, un estudio del estado del arte sobre la lectura y escritura en Panamá (Castillero y Morcillo, 1991). Encontraron

que, a pesar de que el tema de la lectura y la escritura forma parte de los planes de estudios y programas desde 1915, se le ha atribuido mayor importancia a la expresión oral que a la expresión escrita y la gramática. Por otro lado, los programas vigentes reflejaban superposición de estructuraciones, contenidos y orientaciones metodológicas que descansan sobre fundamentaciones psicológicas y pedagógicas opuestas (por ejemplo el conductismo y la psicología genética). También analizaron la calidad del lector, la velocidad lectora, la relación entre ortografía y comprensión lectora, las habilidades para iniciarse en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita y la comprensión de la lectura en general.

También en 1991 se da fin a un trabajo de investigación dirigido, en este caso, a aumentar la información disponible sobre las dificultades para el aprendizaje de la lectura y la escritura, las estrategias metodológicas que se emplean y las alternativas de solución que se sugieren. Se encontró que el la formación para el perfeccionamiento del personal docente en servicio es insuficiente: más de la mitad de los integrantes de la muestra no habían participado de acciones de capacitación desde su egreso como maestros de grado, la mayoría con entre 15 y 30 años de servicio (situación que se agudiza en áreas rurales). Una de las mayores dificultades, señaladas por el 71% de los encuestados, se refiere al desconocimiento de metodología. Además, el problema de los grupos numerosos incide negativamente en el rendimiento tanto del maestro como del alumno y la dotación de material didáctico es muy limitada: carecen de recursos materiales adecuados a la edad de los niños (Morcillo, 1993).

Otro trabajo interesante es el realizado por el Ministerio de Educación y la UNESCO sobre el libro de texto como otro elemento que interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje (MINEDUC/UNESCO, 1993). En él se concluye que la secuencia histórica del libro de texto en Panamá refleja un interés primario en su utilización desde el inicio de la era republicana. Además, la política educativa en vigencia requiere de una actualización que responda a los planes de desarrollo del país y satisfaga las necesidades y aspiraciones de la población; de igual forma, se requiere la actualización del docente, de los recursos educativos en general y de los libros de texto en particular, así como la adecuación de los currículos.

## 10.4. NIVEL 2: DOCENTE

### 10.4.1. Formación inicial, continua y selección de docentes

La Escuela Normal Juan Demóstenes Arosemena, única entidad Nacional dedicada a la formación de maestros, ha sido objeto de muchas investigaciones educativas, algunas orientadas hacia la revisión de sus planes curriculares y otras hacia las metodologías aplicadas. Así, ya en 1968 diversos investigadores pana-

meños sugieren cambios necesarios en la educación normal en torno a la necesidad de revisar los planes de estudio y el nivel de preparación de los maestros. Además, señalan la necesidad de una planificación integral de la enseñanza normal, basada en razones científicas, a fin de formar al maestro como factor de desarrollo (Gurriarán, 1998).

Otro estudio, en esta misma línea (Argumedes, Arnulfo y Rodríguez, 1973), tiene como tema central la organización administrativa y curricular de las escuelas normales de Panamá, (en aquél momento existían ya cinco en el país). La encuesta aplicada a egresados de estas escuelas puso de relieve la necesidad de confeccionar nuevos y mejores programas de formación docente en el país, así como la importancia de consultar con los propios profesores sus requerimientos de capacitación.

Considerando que el docente es factor determinante en el nivel y la calidad educativa de los estudiantes, se elabora en 1982 un estudio de situación y perspectivas de la formación del docente panameño (Bernal, 1982), en el que, a manera de síntesis, se presentan los planteamientos formulados. Entre ellos destacan las conclusiones en lo que se refiere al docente en la sociedad panameña y que éste es sometido a un fuerte cuestionamiento, tanto en su formación como en el ejercicio de su labor.

En cuanto a la formación continua, hay que reconocer que el docente panameño se caracteriza por ser un profesional con un constante deseo de superación; además, el déficit de profesores especializados ha sido una constante preocupación del sistema educativo panameño. Esto se evidencia en una investigación realizada en 1973 en la que se analiza la importancia del personal docente de educación media en la formación del adolescente y cómo el proceso de formación del mismo es factor clave en la educación (Bel, 1973). Presenta, además, la conclusión de que el alto índice de fracasos de la educación media pone de manifiesto la necesidad de mejorar la calidad del docente.

Por lo que respecta a la educación técnica, Casella, en 1977, analiza la situación de la enseñanza industrial, determinando requerimientos de capacitación y estableciendo algunos lineamientos para la preparación de un plan de estudios de formación del docente de este tipo de enseñanza (Casella, 1977). Los docentes del nivel primario son producto de una constante capacitación. En este sentido, las investigaciones realizadas en eficiencia y eficacia en el proceso pedagógico en el nivel primario revelan que, mediante el método de observación y la aplicación de cuestionarios y entrevistas, los maestros de enseñanza primaria egresados de la normal se consideran con mayor índice de eficiencia de la enseñanza y en la actitud profesional (Macre, 1980).

El mundo en constante cambio tecnológico hace de forzoso cumplimiento que los docentes se actualicen en nuevas tecnologías: es necesaria la formación en las innovaciones educativas en informática. Mediante el método deductivo y una muestra aleatoria representativa, se plantea la necesidad de capacitar a los docentes en ejercicio y de especialistas en informática educativa de forma tal que atiendan tanto el aspecto de informática como el pedagógico (Rodríguez y Yunsan, 1993).

En otro orden de cosas, el Reclutamiento y selección de los docentes panameños es un proceso establecido en el Ley Organiza de Educación; no obstante, algunos críticos consideran que debe ser modificado. Entre las publicaciones aparecidas destaca un documento elaborado en 1985 sobre la selección de docentes del nivel medio, cuyo objetivo principal es efectuar un estudio exhaustivo crítico y comprobado sobre este sistema de selección; además, presenta propuestas alternativas tendientes a esclarecer y mejorar el sistema utilizado en la actualidad.

#### 10.4.2. Métodos y técnicas

Los métodos y técnicas utilizados por el docente panameño han sido objeto de diversas investigaciones orientadas a conocer a fondo su efectividad. En este sentido, Pérez realiza en 1984 un estudio sobre el dominio del aprendizaje, en el que considera que todos o casi todos los estudiantes pueden aprender bien lo que les enseñan si el educador descubre métodos y técnicas apropiadas para enseñar (Pérez, 1984).

Uno de los principales problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje es la enseñanza de la lectura oral y comprensiva. En 1994, se realiza un trabajo encaminado a la mejora de este proceso de enseñanza, presentando métodos de lectura que en ocasiones los docentes han utilizado sin obtener buenos resultados, ya que desconocen la forma correcta de aplicarlos (Castillero y Espinosa, 1994). Por otro lado se recoge información acerca de la enseñanza de la ciencia y se elabora, en 1994, un estudio sobre metodología aplicada en la enseñanza de las ciencias en tercer año del nivel medio (Moreno y Quintero, 1994): mediante la aplicación de encuestas y cuadros se analiza la forma en que el docente realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando técnicas pedagógicas. Se señala que la utilización de buenos metodologías despierta el interés de los alumnos en este área.

Por otra parte, en lo que a métodos y técnicas en el proceso de enseñanza y sus posibilidades de aplicación en las instituciones escolares se refiere, en 1995 se concluye que la metodología de la enseñanza constituye uno de los aspectos de mayor importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que es

necesario que el educador renueve permanentemente sus conocimientos y técnicas para mejorar la calidad de la enseñanza (León, Magallón y Niño, 1995). Un año después se presenta un documento cuyo tema central es el enfoque constructivista como una consideración técnica acerca de la lectura y las diversas estrategias utilizadas, en el cual se analiza lo impreciso de la enseñanza por simple repetición y se contrasta con la acción innata del niño como investigador en la búsqueda del significado (Degeres, 1996).

Con el propósito de reflexionar sobre la metodología empleada para un mejor aprovechamiento escolar, se realiza en 1992 una investigación basada en la teoría de Piaget, en la que se analizan las técnicas pedagógicas utilizadas en la enseñanza de la sustracción en los primeros grados del nivel primario (Johnson, 1992). En este mismo tema y en el mismo año se efectúa un diagnóstico sobre la enseñanza-aprendizaje de la Matemática: se presenta una serie de factores que pueden estar incidiendo en el problema de la enseñanza de esta materia (Rodríguez de Vernier, 1992). Otra investigación muy reciente y que nos muestra la utilización de las estrategias de aprendizaje, se planteó como objetivo comprender los niveles de conocimiento y utilización de las estrategias cognitivas las cuales, concluyen, facilitan la labor del docente en el aula de clase. Igualmente, presentan estrategias de lectura comprensiva, tema de apuntes, subrayado y otros (Vargas, 2001).

#### 10.4.3. Rendimiento escolar

Los fracasos escolares, indudablemente, tienen consecuencias socio-económicas (para el niño y para la sociedad). Mediante muestras, observaciones y encuestas se analizan los métodos utilizados, las causas de los fracasos y los medios escolares; se concluye que el educador es factor esencial en el proceso educativo, así como el uso de métodos inadecuados resta efectividad al proceso de enseñanza-aprendizaje (Jiménez, 1971). Otro estudio sobre este tema y su influencia en la formación integral del individuo pone de manifiesto que los docentes no están suficientemente capacitados ni orientados para atender los aspectos cognoscitivos, afectivos y psicomotores que exige la educación del niño (Ávila y Arrocha, 1992). En este mismo sentido, un trabajo sobre fracaso escolar elaborado en 1992, plantea que docentes y padres de familia debemos redoblar esfuerzos para alcanzar mejor preparación y mayor calidad de vida. Asimismo, afirma que existe una actitud negativa del docente ante el problema del fracaso escolar y que el sistema de evaluación recoge aspectos cuantitativos y no cualitativos (Hernández y González, 1992). En 1995, mediante una dinámica grupal como estrategia para la obtención de información, se elabora un informe sobre la actitud del docente frente a la dificultad de aprendizaje de los niños del nivel primario; entre las conclusiones destaca la idea de que, en general, se

acepta que los problemas que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje son diversos y heterogéneos y que una parte importante la constituye la actitud del docente frente a las dificultades de aprendizaje de los alumnos, por lo que debe ayudarlos a superarlas (Hansell, 1995).

#### 10.4.4. Docentes multigrado

La creación de las escuelas multigrado, a través de nuestra historia, ha conllevado múltiples esfuerzos para rendir objetivos de calidad, así como para la ampliación de su cobertura. Muchos han sido los autores que han investigado sobre esta temática, entre ellos Medina (Medina, 1996), quien analiza las causas del denominado fenómeno multigrado, sus formas administrativas y académicas de funcionamiento, la metodología de planificación de las clases y los mecanismos de supervisión.

Otro estudio sobre docentes que laboran con varios grados en un mismo periodo, realizado en 1996 (Batista, Hidalgo y Velasco, 1996), muestra los diversos problemas a los que se enfrentan. Señala, además, las características personales de los docentes, alumnos y padres de familia y el nivel socio económico de las familias. Como aporte para mejorar la acción del maestro multigrado en áreas de difícil acceso, se elabora en 1999 un documento que indica que para que el fenómeno educativo se produzca es necesario que los elementos que intervienen sean armónicos (Zúñiga y Alvarado, 1999). Concluye que la mayoría de estas escuelas no logran cubrir significativamente los contenidos programáticos, además de que el docente no tiene dominio para adoptar, adecuar y aplicar las técnicas elaboradas por el Ministerio de Educación.

### 10.5. NIVEL I: ALUMNO

La Investigación Evaluativa del Programa Educativo Oficial permite, desde destacar que, desde 1956, es notoria la deficiencia en diversos centros educativos del país, ya que el sistema de promoción permitía que llegaran a primer año alumnos sin la capacidad correspondiente (Pereira, 1956). En 1995 se introdujo el término "*democratización de la enseñanza*" (Rodríguez Jaén, 1995): se le exige a la educación que atienda en mayor cobertura las necesidades de la sociedad y las aptitudes de los enseñados, al mismo tiempo que se realicen las condiciones de una mayor igualdad de oportunidades en materia de instrucción.

En otro estudio realizado entre 1985 y 1988 se intenta comprobar la existencia de un alto grado de correlación entre los hogares desintegrados y el rendimiento escolar y los factores de bajo rendimiento (Shaik, s.d.), encontrando factores psicológicos (adaptación personal), fisiológicos (vista-oído), sociológicos (tipo de vecindario) y pedagógicos (métodos de enseñanza). En otro importante es-

tudio se analiza el estado nutricional según el censo de talla de niños de 1<sup>er</sup> grado en la república, con 58.000 niños, y la desnutrición y el rendimiento escolar (Víctor y Neuman, 1998). Al identificar el nivel mínimo de desagregación de las áreas políticas administrativas con más desnutrición en Panamá, sobre los censos de talla entre provincias, entre distritos y entre corregimientos, en estos últimos se observa que el retardo en talla en niños de primer grado alcanza, en algunos casos, el 95%. El censo de talla ha permitido identificar el daño nutricional de 28 distritos y 204 corregimientos del sector público, necesario para reducir sustancialmente los problemas de pobreza, alimentación y nutrición existente.

Con respecto a la desnutrición y rendimiento escolar (Muñoz y Vargas, 1990), se toma en consideración la clasificación de desnutridos analizando el aprovechamiento académico de los estudiantes. En niños que viven en regiones tropicales rurales marginadas, las causas de dichas deficiencias en el crecimiento son complejas, incidiendo factores como la alimentación, las condiciones socio-económicas y la educación de la familia. Definitivamente, el estudio comprobó que el rendimiento de los estudiantes adecuadamente nutridos es mayor que el de los desnutridos. Pero, por falta de presupuesto, el comedor escolar no brinda a los estudiantes más necesitados la ayuda alimenticia necesaria para evitar este problema.

Por otro lado, se observa que la clase social a la que pertenece el alumno es un factor o causa de la desnutrición crónica y que ésta no determina totalmente el desempeño escolar. Los bajos rendimientos escolares están relacionados con la condición de rural-marginal de la escuela, con características que en su conjunto condicionan al fracaso escolar.

El ausentismo escolar y su incidencia en el rendimiento académico de los alumnos del 6<sup>o</sup> grado fue otra investigación, elaborada a través de encuestas a padres de familia cuyos hijos tienen problemas de asistencia y bajo rendimiento escolar, entrevistas y observaciones (Bernal, Bonilla y Cortez, 1992). Éste es un problema mundial, obvio y que incide grandemente en el rendimiento escolar. En el caso de Panamá se demostró con las calificaciones bimestrales y el cambio de asistencia debidos a las ocupaciones en las labores económicas de la familia y la poca disposición del alumno hacia la escuela. Las visitas de los educadores al hogar constituyen una buena metodología para disminuir las ausencias escolares.

Otro estudio en 1993 "Estudio Descriptivo de la Lectura y Escritura de una muestra de niños de primer grado mediante la aplicación de Test ABC de Lorenzo Filho (Yealer, 1993).

Una investigación de 1993 aporta resultados sobre los niveles de lectura y escritura de niños de 1<sup>er</sup> grado de escuelas primarias oficiales del Distrito de

Panamá,. Es un trabajo producto de la red de investigación en educación, promovido por el Proyecto Movilizador de Apoyo a acciones relevantes de educación para todos en Panamá (PAN/92/2001). Para ello se utilizó en Test ABC de Filho, que diagnostica el nivel de madurez y permite realizar un pronóstico; el método utilizado fue el descriptivo. Los resultados revelan que el mayor porcentaje de sujetos del estudio se encuentra en un nivel de madurez inferior a lo que corresponde a los que aprenden a leer y escribir con dificultad y asistencia especial. Aunque no existen diferencias significativas entre los varones y las niñas con respecto al nivel de madurez y pronóstico de la lectura y la escritura, se encontró que sí existen diferencias significativas con relación al aprendizaje de la lectura y escritura entre los niños que asistieron al Kindergarden y los que no asistieron. Las correlaciones entre los resultados de Test ABC y el rendimiento académico en todas las asignaturas de los tres bimestres considerados permiten confiar el valor productivo de esta prueba.

El estudio de investigación *Características del currículum de Educación Básica para jóvenes y adultos en Panamá* (Chang, 1994), realizado por especialistas del ICASE (Universidad de Panamá), toma una muestra a nivel nacional de programas de diferentes modalidades. Los resultados encontrados indican que la realidad muestra notables carencias de tipo cualitativo y cuantitativo: a pesar de los esfuerzos que se han realizado, éstos han sido respuestas tardías y parciales que no han permitido abordar de manera coherente la educación de la población necesitada. Las características encontradas son, entre otras, escasa consideración de las fuentes curriculares, ausencia de fines y objetivos propios, contenidos caracterizados por una fragmentación y carentes de auténticos significados, escasa dotación y uso de los recursos de didácticos, etc

En la década de los 90 otra investigación importante fue la de Melgar y Rodríguez (1992). Se utilizó el método de descriptivo, con técnicas de observación para determinar en el lugar de los hechos la realidad existente en cuanto a los hábitos y actitudes de los alumnos. También se usó el método estadístico para la presentación de cuadros, diagramas y gráficas, con el fin de darle al trabajo una proyección científica. Además, se sugieren diversas formas para mejorar las conductas negativas a través de actividades que el maestro puede llevar a la práctica y lograr así buenos resultados con el apoyo de directores y padres de familia.

El *Estudio comparativo del rendimiento escolar de 5º grado de escuelas públicas y privadas* (Crespo y Córdoba, 1993) se realizó mediante encuestas y registros sobre aspectos de importancia relacionados con el rendimiento escolar en las escuelas publicas y particulares de nivel primario, como por ejemplo el aspecto económico. Se concluyó que existe una marcada diferencia en las condiciones económicas en cuanto a ingresos recibidos mensualmente entre los jefes de

familia de ambos tipos de escuelas, y los estudiantes de escuelas particulares obtienen mejores resultados académicos.

Otro estudio a destacar versa sobre la enseñanza de dibujo infantil en Panamá. En él se encuentra que el paso por el preescolar no sólo estimula y desarrolla aptitudes en el niño, sino que también permite al docente detectar indicios de dificultades en el aprendizaje. Se afirma también que los padres de familia o tutores deben prestar mayor atención a las manifestaciones gráficas del niño en su primera infancia, teniendo en cuenta factores psicopedagógicos que debe ofrecerle el docente.

Un estudio realizado entre 1990 y 1993 por el Servicio Paz y Justicia en Panamá (Santamaría, 1997) sobre deserción escolar en la Escuela Secundaria, reveló un alto índice de deserción escolar en estos colegios.; también detectó que los estudiantes de edad pre-escolar no están recibiendo la atención necesaria debido a la falta de centros de orientación infantil que atiendan esa población. La deserción escolar se produce por los problemas familiares, falta de la figura del padre, el desempleo y la desnutrición infantil, todo ello resultado de la situación socio-económica del país. Además, este estudio menciona que en Panamá existen menores de edad que están trabajando como adultos sin que se les respeten sus derechos ni laborales ni como menores.

En otra investigación se estudiaron los problemas de aprendizaje de los niños y cómo evitarlos reuniendo información acerca de las habilidades motoras en su desarrollo evolutivo, especialmente en el campo de la disgrafía, las habilidades motoras, las inhabilidades de la niñez y las consecuencias que todo ello conlleva para la escritura (Pineda, 2000). Para ello se realizó un breve análisis de las características de los sujetos seleccionados haciendo un informe tanto cualitativo como cuantitativo de los resultados, utilizando la técnica de observación. Se concluye que el desarrollo motor es fundamental para el desenvolvimiento del niño, y que problemas en este ámbito traen como consecuencia dificultades de maduración que se reflejan en el aprendizaje: el niño que no adquiere a tiempo la actividad gráfica tendrá dificultad para escribir correctamente.

Por último, el estudio de Lawrence y Villanueva (2000) ofrece una explicación a la problemática del bajo rendimiento como consecuencia de la desintegración familiar. En la mayoría de los casos, los jóvenes que proceden de hogares desintegrados tienen problemas de adaptación, agresividad, bajas calificaciones, falta de concentración e inestabilidad emocional. La desintegración familiar presenta rasgos, causas y consecuencias muy variadas. Entre estas últimas podemos encontrar machismo, alcoholismo, drogadicción, malos tratos, incompatibilidad de caracteres, desgastes emocionales, la situación económicas, deterioro de los

valores y la vida agitada que viven cada uno de los miembros. El ausentismo de la figura paterna en la familia panameña es un hecho cada vez más creciente, pues los jóvenes viven generalmente con su madre.

En la medida en que se logre orientar a los estudiantes que previenen de hogares desintegrados se garantizará un mayor rendimiento y equilibrio emocional y social que redundará en beneficio de la sociedad. Es necesario fortalecer la institución familiar creando programas tendentes a mejorar los lazos familiares, capacitándolos con charlas para crear conciencia de los deberes, derechos y responsabilidades que les compete en la formación de un hogar.

## Referencias bibliográficas

Abrego, L. (2001). *Presentan nueva propuesta educativa*. Panamá: Corporación La Prensa.

Adames, E., Camaño, O. y Rodríguez, E. (2000). *Evaluación del estado nutricional de la comunidad de Bongá centro, distrito de Capira, provincia de Panamá*. Panamá: S.ed.

Archibold, M. (1995). *Educación y capacitación de recursos humanos en Panamá: tendencias futuras*. Panamá: UNESCO.

Argumedes, H., Arnulfo, R. y Rodríguez, E.R. (1973). *Formación de maestros en la República de Panamá*. Panamá: Universidad de Panamá.

Arrocha, X. de (s.d.). *Aplicación del constructivismo en la lecto-escritura "una experiencia en marcha"*. Panamá: UNESCO.

Atocel, E. y Pérez, L. (1990). *La situación de la supervisión escolar en Kuna-Yala y su incidencia en el rendimiento del alumno*. Panamá: ICASE.

Ávila, O.E. y Arrocha, S. (1992). *Análisis de los fracasos escolares en las escuelas primarias de Monagrillo y su influencia en la formación integral del individuo*. Panamá: ICASE.

Batista, A., Guerra, O. y Mojica, J. (1999). *Alternativas de atención a la educación en la provincia de Veraguas a través del servicio de supervisión*. Panamá: ICASE.

Batista, B.A. y Batista, P. (1994). *Necesidades de ofrecer nuevos servicios educativos en el gabinete psicopedagógico de Veraguas*. Panamá: ICASE.

Batista, C., Hidalgo, D. de y Velasco, D. (1996). *Docentes que laboran con varios grados en un mismo período en la Escuela Cerro Viento Rural, Distrito de San Miguelito*. Panamá: S.ed.

Bel, A. (1973). *La Educación Media y la falta de profesores especializados en el Bachillerato en Panamá*. Panamá: Universidad de Panamá.

Bernal, J.B. (1982). Situación y Perspectivas de la Formación del Docente Panameño. *Revista EDUC – ECO*.

Bernal, J.B. (1991) *Necesidades educativas básicas y la pobreza*. Panamá: ICASE.

Bernal, J.B. (1996). *La modernización de la educación panameña y los desafíos del siglo XXI*. Panamá: UNESCO.

Bernal, L. (1998). *El director del nivel primario en la función de evaluar las acciones de su gestión administrativa en las escuelas de los corregimientos cabeceras de los distritos de la provincia de Veraguas*. Panamá: ICASE.

Bernal, M.E., Bonilla, Z. y Cortez, K. (1992). *El absentismo escolar y su incidencia en el rendimiento académico de los alumnos del VI grado de la Escuela Naciones Unidas del Distrito de La Chorrera*. Panamá: ICASE.

Brannan, B. (2000). *Las debilidades de la educación en Panamá*. Panamá: Corporación La Prensa.

Caballero, H.P. (1979). *Cómo las juntas comunales y las escuelas pueden trabajar coordinadamente en el desarrollo educativo de Panamá*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Calderón, M. (1994). *Aproximación en torno a la calidad de la educación en Panamá*. Panamá: ICASE.

Calderón, M. (1994). *Política educativa tendiente a crear un mecanismo para promover el seguimiento de las investigaciones aprobadas por la vicerrectora de investigación y postgrado de la universidad*. Panamá: ICASE.

Casella, L. (1977). *Formación y perfeccionamiento docente de la enseñanza industrial de educación*. Panamá: BID.

Castillero, A. y Morcillo, C. (1991). *Estado del arte sobre la lectura y la escritura en Panamá*. Panamá: ICASE.

Castillero, M. y Espinosa, E. (1994). *Programa correctivo para mejorar la enseñanza de la lectura oral y comprensiva aplicada a los terceros grados en la escuela Los Ángeles, Distrito de Barú*. Panamá: ICASE.

Castillo, L. (1963). *Desarrollo de la Educación Primaria en Panamá en los últimos diez años 1951-1961*. Panamá: Universidad de Panamá.

Castillo, V. (1994). *Proyección social de las escuelas primarias del distrito de Alanje y su influencia en el desarrollo de la comunidad*. Panamá: S.ed.

Cedeño, S.M.A. y Morales, N.R. (1986). *La formación académica de los directivos escolares y la necesidad de perfeccionamiento docente de acuerdo a sus opiniones*. Panamá: Universidad de Panamá.

Cedeño, V. (1991). *La racionalización de los recursos disponibles como mecanismo impostergable por parte del Ministerio de Educación, comprobada la escasez progresiva de dichos recursos*. Panamá: Ministerio de Educación.

Crespo, L. y Córdoba, L. (1993). *Estudio comparado del rendimiento escolar de Vgrados de dos escuelas públicas y dos escuelas particulares en el año 1998-1999*. Panamá: ICASE.

Chandler, V. (1994). *La supervisión como liderazgo educacional en el área rural*. Panamá, UNESCO.

Chang, A. (1994). *Características del currículum de Educación Básica para jóvenes y adultos en Panamá*. Panamá: S.ed.

Chang, A. (2000). *Transferencia del canal: implicaciones para la educación*. *Revista Acción y Reflexión Educativa*, 23, pp. 301-307.

Degeres, N.M. (1996). *El enfoque constructivista*. Panamá: Ministerio de Educación.

Díaz, J. (1993). *Administración de la educación panameña: fundamentos históricos y legales*. Panamá: ICASE.

Díaz, N., Castro, S.A. y Pinto, M. (1993). *Causas y consecuencias de los fracasos escolares de los estudiantes de I y II grado de la escuela Rudecinda Rodríguez del distrito de Macaracas, provincia de Los Santos y su incidencia en el índice de repetidores en la institución*. Panamá: ICASE.

Estudiantes del Curso de Postgrado en Supervisión y Currículum (1996). *Diagnostico de la supervisión del currículo del centro escolar El Rosario, distrito de Chitre, provincia de Herrera*. Panamá: ICASE.

Flores, A., Martínez de León, M. y Pinzón, H. (1995). *Alternativas de situación de la supervisión escolar que se ofrece en las escuelas primarias Jose M. Moreno, La Hincada, Republica Dominicana, Manuel Patiño, Pueblo Nuevo, del corregimiento de Anton, provincia de Coclé*. Panamá: S.ed.

Guerra, R. (1998). *La organización inteligente como una estrategia metodológica para la eficiencia del docente de Educación Media: una propuesta para potencializar la supervisión escolar*. Panamá: Universidad de Panamá.

Gurriarán, J.M. (1998). *Cambios necesarios en la Educación Normal*. Panamá: Ministerio de Educación.

Hallak, J. y Caillods, F. (1980). *Education, work and employment in Panama*. Paris: UNESCO.

Hansell, V. (1995). *Actitudes del docente frente a la dificultad de aprendizaje en niños del nivel primario*. Panamá: Extensión Universitaria de Bocas del Toro.

Hernández, S. y González, N. (1992). *El fracaso escolar: un llamado de conciencia al educador de hoy*. Panamá: ICASE.

Herrera, C. (1979). *Estudio de cambios e innovaciones en la educación técnica y la formación profesional en América Latina y el Caribe*. Santiago: UNESCO/OREALC.

Herrera, C. (1995). *Estudio de cambios e innovaciones en la Educación Técnica y la formación profesional en América Latina y el Caribe*. Panamá: UNESCO/OREALC.

Herrera, J.A. (2000). *Mejorar la deserción y los fracasos*. Panamá: Corporación La Prensa.

Jiménez, D.A. (1971). *Diagnóstico de los fracasos y deficiencias en el rendimiento escolar*. Panamá: Universidad de Panamá.

Johnson, O. (1992). *La enseñanza de la sustracción en primer grado con base en la Teoría de Piaget*. Panamá: ICASE.

Lawrence, M. y Villanueva, I. (2000). *La desintegración familiar y su influencia en el rendimiento académico*. Panamá: ICASE.

León, R. de, Magallón, T. y Niño, V. (1995). *Importancia de los métodos y técnicas en el proceso de enseñanza y sus posibilidades de aplicación en nuestras instituciones escolares*. Panamá: S.ed.

Macre, R. (1980). *Los niveles de formación de los docentes: su eficiencia y eficacia en el proceso pedagógico en el nivel primario*. Panamá: Vicerrectoría de Investigación y Post-grado.

Medina, G. (1996). *La cátedra multigrado en Panamá*. Panamá: UNESCO.

Melgar, M. y Rodríguez, C. (1992). *Cómo mejorar hábitos y actitudes en niños de primer nivel de las escuelas primarias San Martín de Porres y el Forestal de La Ciudad*. Panamá: ICASE.

MINEDUC/UNESCO (1993). *Situación y perspectivas del libro de texto y materiales de lectura en Panamá*. Panamá: MINEDUC/UNESCO.

Ministerio de Educación (1965). *Principios orientadores de la escuela panameña*. Simposio Foro sobre Educación en Panamá. Panamá: MINEDUC.

Molina, E. (1991). *El contenido de la ciencia integrada en la Educación Primaria panameña: situación actual y perspectivas*. Panamá: S.ed.

Morcillo, C. (1993). *El aprestamiento para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Estudio acerca de las metodologías, las dificultades y las sugerencias para solucionarlas*. Panamá: MINEDUC/ICASE.

Morcillo, C. (1996). *Análisis de los resultados obtenidos en la aplicación de la innovación para el aprendizaje de la lectura, escritura y matemática en Panamá: logros y limitaciones*. Panamá: OEA.

Moreno, M. y Quintero, M. (1994). *La metodología aplicada en la enseñanza de las ciencias en tercer año del nivel medio*. Panamá: ICASE.

Muñoz, D. y Vargas, A. (1990). *La desnutrición y el rendimiento escolar*. Panamá: ICASE.

Muñoz, E. (2001). *¿Cómo funciona la coordinadora?* Panamá: EPASA.

Ossa, M. (1998). *Evaluación de los centros familiares y comunitarios en educación inicial (CEFACEI) del distrito de Chorrera*. Panamá: Universidad de Panamá.

Participantes de la Maestría en Administración de la Educación Chiriquí (1996). *Estudio de las actitudes sobre la informática en el sistema educativo en una muestra de la provincia de Chiriquí*. Panamá: ICASE.

Pereira, J. (1956). *Apreciaciones de los profesores de ciencias y estudios sociales sobre la preparación de sus alumnos de los primeros años de secundaria*. Panamá: Universidad de Panamá.

Peren, H. (1994). *Utilización de la computadora como recurso auxiliar en la administración educativa*. Panamá: ICASE.

Pérez, J. (1984). Dominio del Aprendizaje. *Revista EDUC – Eco*.

Pérez, S. (1994). *Estudio de la zonificación de la supervisión escolar en nivel primario en San Blas*. Panamá: ICASE.

Pimentel, R., Henríquez, M. y Carrillo, A. (1989). *Instructivo técnico para la divulgación y capacitación de las innovaciones curriculares para el primer nivel de enseñanza*. Panamá: MINEDUC/OEA.

Pineda, N. (2000). *Dificultades psicomotoras en el nivel preescolar que afectan el proceso de la escritura, estudio de casos de dos centros de la educación inicial de la ciudad de Panamá*. Panamá: ICASE.

Pino, I., Díaz, J. y Chandler, V. (1993). *Concertación interinstitucional para el desarrollo de la gerencia educativa*. Panamá: ICASE/UNESCO.

Planells, J. (1999). *Análisis de costo-eficiencia de la Educación Superior*. Panamá: EPASA.

Rodríguez de Vernier, G. (1992). *Diagnóstico sobre la enseñanza aprendizaje de la matemática en primer año de la educación secundaria oficial del Distrito de Panamá*. Panamá: ICASE.

Rodríguez Jaén, H. (1995). *Los jóvenes ante la democratización de la enseñanza*. Panamá: Universidad de Panamá.

Rodríguez Muñoz, O. y Yunsan, G. (1992). *Atributos de la excelencia académica en Panamá*. Panamá: MINEDUC.

Rodríguez, C., Barba, G. y Gómez, A. (1992). *Labor de supervisión escolar recibida por los docentes de las escuelas primarias del distrito de Parita, durante el año 1992*. Panamá: ICASE.

Rodríguez, E. (1995). *Programa de los centros familiares y comunitarios de Educación Inicial; una alternativa innovadora para la niñez panameña*. Panamá: San José.

Rodríguez, O. y Yunsan, G. (1993). *La actualización del docente en formación en la carrera de profesorado en educación y las innovaciones educativas en Informática*. Panamá: Ministerio de Educación.

Santamaría, M. (1997). *Estudio sobre la situación del menor panameño*. Panamá: Corporación La Prensa.

Shaik, A. (s.d.). *Estudio sobre hogares desintegrados y rendimiento escolar en el sector de Parque Lefevre*. Panamá: Universidad de Panamá.

Silvera, R.E. (1993). *La pobreza en Panamá: algunas reflexiones sobre su incidencia en la educación*. Panamá: UNESCO.

Vargas, N. (2001). *Niveles de conocimiento y utilización de las estrategias cognitivas de aprendizaje por docentes y estudiantes en el proceso de aprender a aprender*. Panamá: Universidad de Panamá.

Victor, H. de y Neumam, B. (1998). *Distribución de política administrativa del estado nutricional, según el censo de talla de niños escolares del primer grado en Panamá*. Panamá: Metabase.

Yealer, R. (1993). Estudio descriptivo de la lectura y escritura de una muestra de niños de primer grado mediante la aplicación de Test ABC de Lorenzo Filho. En *Investigación Educativa, Proyecto Movilizador de Apoyo a Acciones Relevantes de Educación para todos en Panamá* (pp. 85-111). Panamá: Ministerio de Educación.

Zúñiga, N. y Alvarado, O. (1999). *Perspectivas para mejorar la acción docente del maestro multigrado que labora en las zonas de difícil acceso en la provincia de Colón*. Panamá: ICASE.

## II.11. Estudios empíricos sobre determinantes del rendimiento escolar en el Perú

Santiago Cueto<sup>1</sup>

José Rodríguez<sup>2</sup>

### 11.1. INTRODUCCIÓN

Inicialmente, el propósito del presente capítulo era revisar los estudios sobre eficacia escolar realizados en el Perú. Sin embargo, no se pudo identificar ninguna investigación que haya utilizado explícitamente el modelo teórico de eficacia escolar. En general, hay pocos estudios destinados a identificar de qué manera las escuelas pueden ayudar a educar mejor a sus alumnos<sup>3</sup>. Ello a pesar de que la sociedad peruana ha destinado importantes cantidades de recursos a la educación y se ha logrado alcanzar altas tasas de acceso y permanencia de la población en edad escolar comparadas con las de países latinoamericanos y, en general, respecto a países con semejantes niveles de bienestar. En el Perú, en los últimos años, se han invertido recursos en una serie de programas y reformas educativas que de alguna manera tienen como base la concepción de que la escuela puede ayudar a los niños, niñas y jóvenes peruanos a aprender y desarrollarse, independientemente (o a pesar) del contexto socioeconómico en que vivan<sup>4</sup>.

En vista de la falta de información sobre *escuelas eficaces*, en el presente capítulo se revisan de manera crítica los resultados de estudios empíricos sobre *determinantes del rendimiento escolar* y evaluaciones de programas educativos

---

<sup>1</sup> Director de Investigación en GRADE y profesor de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

<sup>2</sup> Jefe de la Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación y profesor de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

<sup>3</sup> En la última década se hizo un diagnóstico de la educación (Ministerio de Educación, 1993) que dio luces sobre problemas acerca de los cuales, en muchos casos, sólo se tenía evidencia circunstancial o indirecta. Por ejemplo, no se disponía de análisis alguno que vinculara los aprendizajes de los escolares con factores asociados. Es importante notar también que este tipo de información está disponible para algunos países de Latinoamérica recién a lo largo de los años noventa.

<sup>4</sup> Estos programas se han dado sobre todo a nivel de Primaria y han abarcado aspectos de currículo, materiales educativos y capacitación de docentes y directores de centros educativos.

realizados en el Perú, para llegar a algunas conclusiones sobre variables ligadas al rendimiento escolar y una agenda de temas posibles para futuras investigaciones educativas. Tanto los estudios de determinantes como las evaluaciones pueden considerarse teóricamente cercanos a los de eficacia escolar. El énfasis estará en el análisis de factores escolares que estén asociados a un mejor rendimiento escolar. Se incluyen algunas referencias a estudios *cualitativos*, pero la mayor parte de los estudios serán *cuantitativos*, dado que son los que permiten con mayor facilidad una generalización de resultados a contextos similares donde se hizo el estudio original. Se citan algunos estudios cualitativos porque a menudo permiten entender en mayor profundidad los datos que aportan los estudios cuantitativos.

La hipótesis principal que orienta este documento, a través de la revisión de estudios, es que los determinantes del rendimiento escolar no tienen un impacto uniforme, sino que a menudo varían de acuerdo al tipo de variable dependiente (por ejemplo, rendimiento en pruebas estandarizadas de Lenguaje o Matemática, repetición escolar o deserción), de niveles educativos (Primaria y Secundaria) y contextos socioeconómicos y culturales (por ejemplo, estudiantes de escuelas privadas, públicas urbanas y públicas rurales en contextos bilingües o monolingües). De ser cierta la hipótesis, las políticas educativas deberían empezar a incluir de manera más activa componentes particulares para diferentes tipos de centros educativos, o incluso para atender de manera rápida y eficiente las necesidades de estudiantes en centros educativos específicos<sup>5</sup>.

## 11.2. BREVE PANORAMA DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR EN EL PERÚ

En términos generales, el sistema educativo adolece de tres grandes problemas: baja calidad, desigualdad e ineficiencia<sup>6</sup>. Si bien existe un gran consenso al respecto, los contenidos de cada uno de estos problemas no son necesariamente semejantes entre los distintos interlocutores. Esto se deriva, al menos en parte, del hecho de que precisamente no existen suficientes estudios que permitan entender cabalmente el funcionamiento del sistema educativo. Así, por ejemplo, cuando se habla de los problemas de desigualdad aún es muy marcada la tendencia a concentrar la atención en los problemas de acceso y permanencia y no en las oportunidades de aprendizaje. La propia definición de calidad

<sup>5</sup> El nuevo currículo del Ministerio de Educación para Primaria otorga un tercio de tiempo de libre disponibilidad a cada centro educativo. Sin embargo, los docentes aparentemente suelen implementar el currículo siguiendo básicamente textos escolares y prácticas tradicionales, sin hacer uso de esta libertad (Ames, 2001).

<sup>6</sup> Véase, por ejemplo, Ministerio de Educación (1993), World Bank (1999) y Foro Educativo (2000), para mencionar a tres diferentes tipos de actores vinculados al sistema educativo que coinciden en cuanto a las grandes problemáticas educativas en el Perú.

educativa es aún muy vaga, una vez más porque no tenemos suficiente información ni sobre cómo funciona el sistema ni sobre cuál es el sistema educativo que se requiere.

La Educación Escolar Básica Obligatoria (que incluye un año de Preescolar<sup>7</sup>, seis grados de Primaria y cinco de Secundaria, pero se está promoviendo la incorporación de la Inicial o Preescolar de tres y cuatro años también), se inicia a los 5 años y tiene una longitud equivalente a 12 años de escolaridad. Los contenidos curriculares de Primaria fueron modificados en la segunda mitad de los años noventa y los de Secundaria aún están en revisión (sólo en unos pocos centros educativos es empleada de forma experimental). Una de las preocupaciones que llevó a revisar y finalmente alterar el currículo de Primaria, hacia mediados de los noventa, fue la necesidad de hacerlo más adecuado a las necesidades que exigen los desarrollos de la sociedad (Ministerio de Educación, 1999).

¿Cuán bien cumple sus objetivos el sistema educativo peruano? Responder a esta pregunta requiere de mucha información que no siempre está disponible, pero algunos aspectos pueden ser revisados rápidamente.

Siendo aspecto central del sistema educativo contribuir al desarrollo de las personas mediante una formación integral y permanente, una primera preocupación está vinculada con los logros de aprendizaje. Los escasos datos disponibles para el Perú muestran, a partir de las evaluaciones nacionales, que existen brechas importantes en los puntajes obtenidos en pruebas estandarizadas<sup>8</sup> según el tipo de gestión (por ejemplo, estatal y no estatal), el nivel socioeconómico y cultural de la familia y el grado de desarrollo de la comunidad (aproximado con la clasificación en áreas rural y urbana). De otro lado, los resultados del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) ubican a Perú en el grupo de más bajo rendimiento<sup>9</sup> en las pruebas estandarizadas que se utilizaron con estudiantes de doce países de la Región. Una vez más, las desagregaciones de los resultados del LLECE por conglomerados de población (es decir, la ciudad de Lima, resto urbano y rural) y por tipo de gestión (estatal y no estatal) también muestran rendimientos relativos a favor de los estudiantes en escuelas no estatales y residentes en áreas de mayor desarrollo comparado<sup>10</sup>.

<sup>7</sup> Llamada "Educación Inicial" en el Perú.

<sup>8</sup> Las dos áreas incluidas en las dos evaluaciones nacionales realizadas en 1996 y 1998 son Matemática y Lenguaje. Además, en 1998 se evaluó también Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Más adelante se hará una presentación más detallada de los resultados y principales hallazgos.

<sup>9</sup> LLECE (1998), UMC y GRADE (2001b) y Torreblanca (2001). En este último trabajo, se muestra que se pueden distinguir tres grupos de países de acuerdo a criterios estadísticos, estando el primero formado únicamente por Cuba, el segundo por Argentina, Chile y Brasil, y el tercero por el resto de los países.

<sup>10</sup> En otras palabras, al igual que en muchos países de Latinoamérica (Reimers, 2000), en el Perú parece haber una asociación negativa entre el nivel de pobreza del estudiante y sus logros educativos (UMC y GRADE, 2001a).

Es importante mencionar que entre las poblaciones residentes en áreas rurales, especialmente entre las más pobres, la presencia de lenguas maternas diferentes del español parece estar en la base de ciertos fenómenos que muestran las limitaciones del sistema educativo frente a estas poblaciones. Estas limitaciones no sólo se expresan en diferencias en los puntajes en las pruebas según la lengua materna (World Bank, 1999), sino que también pueden ser una de las causas de las relativamente altas tasas de deserción entre la población de habla nativa en comparación a los monolingües hispano hablantes (Zúñiga *et al.*, 2000). Hay alguna evidencia que sugiere que los programas de educación intercultural bilingüe tienen un impacto positivo en los logros educativos de los estudiantes de Latinoamérica que tienen lengua materna nativa (López, 1997). Estos programas han tenido difusión incipiente en el Perú, aunque existen planes de fortalecerlos en los próximos años.

Los resultados de las pruebas estandarizadas, sin embargo, no parecen estar tan estrechamente asociados con los indicadores de cobertura del sistema. La asistencia a la escuela en las cohortes de edad correspondientes a los niveles inicial (de 5 años), primario y secundario han alcanzado tasas de 88%, 97% y 86%, respectivamente durante la segunda mitad de los años noventa<sup>11</sup>. La velocidad en la que se expandió la cobertura en el Perú en las últimas décadas llevó a que fuera clasificado como un país *overachiever*, puesto que los niveles de escolaridad presentados por su población superaban a los de otros países con producto bruto interno (PBI) por habitante semejante. Con la información de 1998 disponible, se estima que un niño que entró ese año al sistema educativo alcanzará finalmente 13,9 años de escolaridad, esto es, casi 3 años más que la Educación Básica (es decir, Primaria y Secundaria en total) (OECD y UNESCO, 2001: 183). Con este valor, Perú se ubica ligeramente por debajo de Argentina y Chile, que tienen 2,5 y 1,9 veces el PBI por habitante de Perú (OECD y UNESCO, 2001: 174).

Sin embargo, las altas tasas de asistencia arriba mencionadas están acompañadas por bajas proporciones de estudiantes que asisten a la escuela a tiempo, es decir, en el grado que les corresponde para su edad. Por ejemplo, en 1997, el 79% de los menores de 8 a 11 años y el 56% de los de 12 a 16 años lo hacían

---

<sup>11</sup> Sin embargo, algunos estudios sugieren que la cantidad de tiempo que pasan los estudiantes aprendiendo en el aula es muy reducido (Hornberger, 1987; INIDEN, 2000). A partir de la observación de 16 escuelas rurales, Montero *et al.* (2001) estiman que sólo se usa el 59% del tiempo programado, siendo que el 21% de los días que no hubo clases se debió a la ausencia del docente. Por otro lado, existe evidencia que muestra que en el aula gran parte del tiempo es empleado en actividades pedagógicas rutinarias que se basan en exposiciones de los docentes (Montero *et al.*, 2001; Benavides *et al.*, 1999; Cueto *et al.*, 1997).

así. Visto desde otro ángulo, la proporción de los asistentes a Primaria y Secundaria con edades superiores a las que corresponde al grado que asiste era 29% y 46%, respectivamente<sup>12</sup>.

Dado que las tasas de asistencia de la población de 5 y 6 años son bastante altas, el viejo problema de la entrada tardía, muy extendido sobre todo en áreas rurales, ya no es la principal causa de la alta proporción de estudiantes con atraso. El origen del problema está en la relativamente baja *tasa de promoción* (por ejemplo, la proporción de la matrícula de un grado cualquiera en el año  $t$ , que se matricula en el grado siguiente en el año  $t+1$ ). Los que no son promovidos son repetidores (no aprobaron las evaluaciones o se retiraron durante el año escolar, pero en ambos casos se matriculan el año siguiente) o desertores (independientemente de su situación al final del año escolar, no se matriculan el año siguiente; éstos pueden ser retirados durante el año anterior, desaprobados y aún aprobados).

Tomemos como referencia el caso de la Educación Primaria. En 1998, que es el tercer año después de haberse establecido la promoción automática en el primer grado de Primaria, la desaprobación se concentra en los grados 2 a 4 con tasas que oscilan entre 10,5% y 18,0% (Ministerio de Educación, 2001)<sup>13</sup>. Las tasas de retiro según la misma fuente tuvieron su valor más alto en el primer grado (13,7%) y oscilaron entre 5,6% y 7,9% en el resto de los grados.

En base a la comparación de la matrícula entre 1998 (la misma empleada arriba) y 1999, se halló que la deserción más alta se observa en el primero y sexto grados sin llegar a 9,0%. Sin embargo, la tasa de repetición alcanza valores entre 15% y 18% en segundo y tercer grados.

Lo que estos datos sugieren es que, primero, a pesar de que tanto la desaprobación como el retiro son fenómenos importantes, estos no parecen traducirse totalmente en deserción sino, más bien, en repetición; y, segundo, la deserción parece tener un carácter más temporal o coyuntural que permanente, pues de otra forma no se explicaría cómo la cohorte de 6 a 11 años presenta las altas tasas de asistencia mencionadas párrafos arriba<sup>14</sup>. En síntesis, los llamados

<sup>12</sup> En base a encuesta de 1997 en una muestra de hogares a escala nacional. Véase Rodríguez (1999).

<sup>13</sup> En base a la información de los centros educativos estatales, que representan más del 85% de la matrícula.

<sup>14</sup> Es cierto también que, en este breve análisis, nos hemos concentrado en Primaria y que las figuras correspondientes de Secundaria son diferentes. Las tasas de asistencia por edades simples tienen sus valores más altos entre los 7 y los 10 años, a partir de los 11 empieza un suave declive que se acelera a partir de los 14 años. Coincidentemente, la legislación limita el trabajo de los menores de 14 años, pero también es cierto que los sistemas de control laboral son muy limitados por no decir inexistentes.

indicadores de eficiencia interna sugieren que, desde la perspectiva de la cobertura del sistema en Primaria, el principal problema es la desaprobación.

Siendo la desaprobación un importante problema, no debería sorprender tanto que las pruebas de rendimiento muestren bajos resultados relativos para Perú en las comparaciones internacionales. El problema es que en estas comparaciones no se está considerando la situación de los otros países respecto a sus indicadores de cobertura y eficiencia interna. Sin embargo, las evaluaciones nacionales de 1996 y 1998 muestran puntajes relativamente menores entre los estudiantes de escuelas estatales (respecto a los de no estatales) y entre los que residen en áreas rurales (respecto a los de áreas urbanas). Estos resultados son paralelos, con lo que muestran las tasas de desaprobación por gestión y área de residencia (Ministerio de Educación, 2001).

Dado que el sistema educativo estatal es responsable del 85% del total de la matrícula aproximadamente, un factor muy importante asociado a los problemas educativos del Perú es la reducida importancia que el Estado ha dado a la educación, desde el punto de vista de la asignación de los recursos presupuestales (Silva y Rodríguez, 1999)<sup>15</sup>. Los fondos públicos gastados en educación representan el 2,9% del PBI, y el esfuerzo total de la sociedad representa el 5,0% (OECD y UNESCO, 2001). Los recursos públicos que destinan Argentina, Brasil y Chile a la educación oscilan entre un 3,5% y un 4,6%; pero, mientras en Argentina los gastos privados sólo representan el 0,8% del PBI, en Chile llegan al 2,6%. En Perú los recursos privados ascienden al 2,1% del PBI.

Así, se crea la paradójica situación de que el Perú tiene una tasa de cobertura relativamente alta (posición 15 entre los países a nivel mundial; datos para la población entre 3 y 23 años) y relativamente baja en cuanto a gasto público en educación (posición 118 entre los países) (World Bank, 1999). Es necesario, sin embargo, más allá de incrementar el gasto en educación, definir específicamente qué inversiones podrían producir mayor impacto. Por ejemplo, no existe evidencia nacional que sugiera que un aumento indiscriminado del sueldo de los docentes hasta duplicarlo<sup>16</sup> lleve a mejoras en algunos de los grandes problemas educativos del Perú. Queda claro que los recursos económicos en el Perú

<sup>15</sup> Decir que el Estado peruano gastó poco en educación no es novedad (ver Rodríguez, 1994; Francke, 1994; Saavedra y Melzi, 1998; entre otros). Las comparaciones que habitualmente se hacen a escala internacional son las proporciones del PBI que representa dicho gasto. Sin embargo, esto es muy limitado, pues no toma en cuenta ni los arreglos institucionales del sistema educativo (por ejemplo: ¿cuál es el compromiso del sector estatal?, ¿qué incluye la gratuidad?), ni las dimensiones de la demanda potencial, ni la riqueza relativa de la sociedad. Así, por ejemplo, Argentina y Chile tienen un PBI per cápita bastante más alto, pero tienen una proporción de su población en edad escolar menor que la de Perú (ver OECD y UNESCO, 2001).

<sup>16</sup> Una de las promesas electorales muy escuchadas durante la campaña electoral reciente.

son escasos y, por tanto, se debe pensar cuidadosamente cuáles son las formas de inversión que a la larga permitirán el mayor beneficio individual y social para los principales actores educativos, estudiantes, padres de familia y docentes y para la sociedad en general.

En las siguientes páginas se presenta una breve reseña de algunos estudios de determinantes del rendimiento escolar y evaluaciones de programas educativos en el Perú, pero antes se deben hacer algunas advertencias. En primer lugar, los estudios no han cubierto todos los determinantes que podrían ser sugeridos por los tres problemas educativos mencionados al inicio de esta sección. Así, por ejemplo, existen relativamente pocos estudios sobre eficiencia en la gestión escolar en el Perú (por ejemplo, de los directores o de los especialistas en los órganos intermedios entre el Ministerio de Educación y los centros educativos). Tampoco se han estudiado de manera uniforme todos los niveles educativos, de forma que los estudios sobre estudiantes en Primaria son más frecuentes que los que incluyen a estudiantes de Inicial o Secundaria. Esto seguramente tiene que ver, entre otras cosas, con la relativa mayor importancia asignada a la Educación Primaria por el Estado peruano en los últimos años.

La segunda advertencia, antes de presentar los estudios, es que el diseño de los estudios a menudo es transversal y no experimental, ni longitudinal. Los estudios transversales presentan algunas dificultades en cuanto a su validez interna, siendo la principal que es difícil establecer relaciones de causa y efecto cuando se dispone de una sola medición de las variables de interés. Los diseños experimentales, que asignan aleatoriamente a los estudiantes o escuelas a grupos de tratamiento y control, o los estudios longitudinales, que tienen dos o más mediciones de los mismos estudiantes, tienen mayor validez interna para reportar conclusiones. Sin embargo, los estudios con estos diseños son relativamente escasos en el Perú, a menudo por razones presupuestales y políticas<sup>17</sup>. Por lo tanto, las conclusiones que se puedan sacar de los estudios que se reseñan a continuación deberían ser vistas como preliminares y conducentes a identificar una agenda de investigación que profundice y amplíe lo estudiado hasta ahora. Los estudios han sido divididos en tres grandes secciones: estudios a nivel internacional, nacional y con muestras intencionales en el ámbito de alguna región dentro del Perú.

---

<sup>17</sup> Por ejemplo a menudo es difícil convencer a algunas autoridades de la conveniencia de tener un grupo control que no reciba un programa determinado cuando está en etapa de validación del programa.

### 11.3. ESTUDIOS A NIVEL INTERNACIONAL

En los últimos 25 años el Perú ha participado en dos ocasiones en estudios internacionales que involucraron esfuerzos por vincular variables que miden resultados del sistema educativo (acceso y cobertura y aprendizajes) con sus determinantes. El más antiguo es uno que se realizó en el marco del ECIEL (Programa de Estudios Conjuntos de Integración Económica de Latino América) patrocinado por el BID y que incluyó siete países (Moura Castro *et al.*, 1984). El segundo estudio es el del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) de la UNESCO antes mencionado<sup>18</sup> y realizado con estudiantes de tercer y cuarto grados de 12 países de Latinoamérica, utilizando pruebas de opción múltiple en Lenguaje y Matemática. En lo que sigue nos centraremos en este segundo estudio.

El primer informe del LLECE (1998) se concentró en la presentación de los resultados globales de las pruebas para los distintos estratos de población considerados en el diseño muestral; fue seguido por otro que presentó los resultados de un análisis jerárquico multinivel del rendimiento en Lenguaje y Matemática (LLECE, 2000). Este segundo informe presenta los resultados solamente a nivel agregado para todos los países. Uno de los informes para la preparación del segundo informe de LLECE fue el de Willms y Somers (2001). Es interesante notar que a menudo los coeficientes de regresión que fueron significativos para el conjunto de los países no lo fueron para varios países considerados individualmente. Seguramente, si se analizaran los resultados en las pruebas por grupos dentro de cada país también se encontrarían variaciones. En el cuadro 11.1 se presentan algunos de los hallazgos de este informe<sup>19</sup>.

Los resultados sugieren dos hallazgos significativos para las dos áreas evaluadas a nivel regional y para el Perú en particular: mejor rendimiento de los estudiantes de cuarto grado comparado con los de tercero (sugiriendo un efecto positivo de la escuela en el aprendizaje<sup>20</sup>) y un comportamiento diferenciado por sexo (favorable para niñas en Lenguaje y para niños en Matemática).

<sup>18</sup> Ver UMC y GRADE (2001b), para una versión con los datos de Perú, y LLECE (1998) para el informe original en donde no se incluyen los resultados de Perú.

<sup>19</sup> Los resultados del informe de Willms y Somers y el del LLECE discrepan ligeramente en algunos coeficientes, por lo que aquí se reportarán los que aparecen en el primero (pp. 30-31). La difusión de este informe le fue autorizada al Ministerio de Educación de Perú por la coordinación del LLECE.

<sup>20</sup> Podría haber un *sesgo de selección* al no tener en cuenta que al cuarto grado no llegan todos los estudiantes de tercero, pues algunos tienen un bajo rendimiento y desertan o repiten. De todos modos, el resultado debe ser considerado como evidencia empírica de un efecto positivo de la escuela en el aprendizaje de los estudiantes, aun con los problemas de calidad educativa que fueron reportados antes.

En cuanto a los resultados en Lenguaje y Matemática para el Perú, se encontró que *tener 10 o más libros en casa y años de experiencia de los docentes* tiene un efecto estadísticamente significativo. Hay variables que son significativas para Perú solamente en una de las pruebas: en Lenguaje la *educación de los padres, asistir a un centro de educación inicial y el padre lee seguido a su hijo o hija*. En Matemática se encontró un efecto significativo de *estar en clases multigrado* (extraordinariamente el efecto es positivo, cuando se esperaría lo contrario<sup>21</sup>), "*la participación de los padres en la educación de sus hijos y la infraestructura del centro educativo*."

Es sorprendente, y hasta cierto punto lamentable, que sean pocas las variables de prácticas en el salón o los recursos de la escuela que tengan un coeficiente significativo en el caso del Perú. Entre éstas habría que destacar el efecto positivo que se espera tenga la experiencia de los docentes. Sin embargo, es una variable de difícil interpretación, pues admite diferentes lecturas: por un lado, que la propia experiencia de los docentes contribuye con mejores aprendizajes y, en consecuencia, eleva el rendimiento de sus estudiantes. De otro lado, podría ser el caso de que los docentes más experimentados hayan sido asignados a los mejores centros educativos (por lo general en zonas urbanas) y dentro de éstos a los mejores estudiantes. Las variables incluidas en el modelo podrían no haber tenido el poder para limpiar este efecto.

Una de las conclusiones más importantes del estudio del LLECE (2000: 9) es la importancia del *clima de aula* (que como se ve en el cuadro 11.1 tiene un efecto positivo para la región, mas no para el Perú): "*será importante intervenir en aquellos factores que generan un microclima favorable a los aprendizajes en el aula (que los alumnos no peleen, no se molesten y entre ellos haya buenas amistades) a fin de mejorar la calidad de la educación*". Es difícil argumentar en contra de esta afirmación; sin embargo, los datos empíricos del reporte de Willms no le dan sustento para todos los países. Así, de doce países evaluados en Lenguaje la variable clima de aula fue significativa sólo en cinco y, en Matemática, en tres. Sin embargo, es altamente significativa en el ámbito de la Región (en Lenguaje y Matemática). Pero si se quieren sugerir implicancias a partir de los datos empíricos, el clima de aula no parece ser relevante para el caso peruano en el estudio del LLECE.

Un aspecto que merece un comentario adicional es el relativo a las variables importantes omitidas. Es cierto que es difícil incluir todas las variables que potencialmente pueden estar vinculadas con los rendimientos; sin embargo, entre las excluidas en el estudio del LLECE llama la atención la *lengua materna del estudian-*

---

<sup>21</sup> Ames (2001) encontró que los docentes de centros educativos multigrado a menudo tienen dificultades para atender simultáneamente a estudiantes de diferentes grados, especialmente en lo que se refiere al uso de textos y otros materiales educativos.

te. Dada la alta proporción de estudiantes con lengua materna nativa en el Perú (como en Bolivia y otros países andinos) y, dado que se incluyeron en la muestra las áreas rurales (en donde las lenguas vernáculas están muy difundidas)<sup>22</sup>, hu-

Cuadro 11. 1.

Resultados de los análisis de los factores asociados al rendimiento del Laboratorio latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (1997)

Características	Resultados en Lenguaje		Resultados en Matemática	
	Regional	Perú	Regional	Perú
Demográficas:				
• Sexo	Niñas	Niñas	Niños	Niños
• Grado (cuarto contra tercer grado)	4° GRADO	4° grado	4° grado	4° grado
Estatus sociocultural:				
• Educación de los padres	+	+	+	N.S.
• Dos padres en casa	N.S.	N.S.	+	N.S.
• Padres en casa 3 ó 4 h/días de semana	+	N.S.	+	N.S.
• 10 o más libros en casa	+	+	N.S.	+
Experiencia temprana del estudiante:				
• Asistió a centro de Educación Inicial	N.S.	+	N.S.	N.S.
• No hay centros de cuidado infantil en la zona	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
• Padre lee seguido a niño	+	+	+	N.S.
• Padre lee a veces a niño	+	N.S.	+	N.S.
• Padre ayuda con tareas	-	N.S.	-	N.S.
Prácticas en el salón:				
• Clases multigrado	-	N.S.	N.S.	+
• Docente usa pruebas de evaluación	+	N.S.	+	N.S.
• Estudiantes en grupos por habilidad	-	N.S.	-	N.S.
• Participación de padres en la educación de su hijo	+	N.S.	+	+
• Participación de los padres en la escuela	+	N.S.	+	N.S.
• Clima de aula	+	N.S.	+	N.S.
Recursos de la escuela:				
• Número de estudiantes por docente	-	N.S.	-	N.S.
• Número de estudiantes por docente al cuadrado	+	N.S.	N.S.	-
• Infraestructura	N.S.	N.S.	N.S.	+
• Materiales educativos	+	N.S.	N.S.	N.S.
• Biblioteca con más de 1.000 libros	+	N.S.	+	N.S.
• Experiencia de docentes	N.S.	+	N.S.	+
• Años de estudio de docentes	+	N.S.	+	N.S.
• Número de capacitaciones de docentes	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
Nivel socioeconómico de la escuela:	+	N.S.	+	N.S.

Nota: En cada caso, se señala si la variable fue significativa a nivel regional y/o para el Perú y si la asociación es positiva (+), negativa (-), o no significativa estadísticamente (N. S.).

Se han excluido del cuadro algunas variables de difícil interpretación, como por ejemplo *missing data* en grupo de variables de experiencia temprana.

<sup>22</sup> Alrededor de un tercio de los estudiantes en zonas rurales del Perú tienen una lengua materna nativa (Montero *et al.*, 2001).

quiera sido conveniente que se recolectara y analizara esta información<sup>23</sup>. Otros estudios presentados más adelante sugieren la importancia de esta variable.

Los estudios mencionados en esta sección no hacen un análisis por grupos separados o interacciones dentro de cada país (por ejemplo, ¿los coeficientes son válidos igualmente para estudiantes de centros educativos públicos y privados?, ¿y para estudiantes de zonas urbanas y rurales?). Si se hiciera este tipo de análisis muy probablemente la respuesta sería negativa. Hacer análisis por grupos específicos, que usen de preferencia un diseño con al menos dos mediciones por individuo en el tiempo, es una de las tareas pendientes para futuros análisis e investigaciones.

#### 11.4. ESTUDIOS A NIVEL NACIONAL

En esta sección se presentan datos de estudios realizados a escala nacional, divididos en dos grupos. En el primero, se reportan los principales hallazgos de los análisis sobre los determinantes de los logros de aprendizaje a partir de las pruebas de rendimiento en Matemática administradas en 1996 y 1998 por el Ministerio de Educación. En la segunda parte, se resumen los resultados de los estudios sobre asistencia, repetición y atraso escolar.

##### 11.4.1. Factores asociados a logros de aprendizaje

A nivel nacional se han hecho dos estudios durante la segunda mitad de los noventa a partir de los resultados de las pruebas de rendimiento realizadas por la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC), unidad encargada de estas evaluaciones en el Ministerio de Educación<sup>24</sup>. En el primero (World Bank, 1999), se utilizó una prueba de opción múltiple de Matemática administrada en 1996 a estudiantes de cuarto grado de Primaria en centros educativos polidocentes completos<sup>25</sup> de todo el país. El segundo estudio es el desarrollado por la UMC (UMC y GRADE, 2001; Benavides, 2000), cuya muestra estuvo formada por estudiantes de centros educativos polidocentes completos ubicados en áreas urba-

<sup>23</sup> También hubiera sido deseable que se considerara el bilingüismo en la administración de las pruebas. De lo que se sabe de los procedimientos logísticos seguidos, aparentemente todas las instrucciones, pruebas y cuestionarios fueron explicados y administrados en español. Esto podría llevar a problemas de validez en las mediciones por sesgos en contra de los estudiantes con lengua materna indígena (que podrían, por ejemplo, no haber entendido un formato de evaluación como el de opción múltiple, que los docentes usan muy poco).

<sup>24</sup> Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC) creada en 1995.

<sup>25</sup> Los centros educativos polidocentes completos tienen a los estudiantes de diferentes grados en salones separados, cada uno con al menos un docente. En cambio, los centros educativos multigrado tienen a estudiantes de dos o más grados en un mismo salón compartiendo un docente. En el extremo de los multigrado están los unidocentes, centros educativos con un solo salón para todos los grados. Los centros educativos multigrado y unidocentes suelen atender a los estudiantes más pobres y estar ubicados en zonas rurales, mientras que los polidocentes completos suelen estar en zonas urbanas.

nas<sup>26</sup>. Las muestras, pruebas y variables consideradas en los análisis fueron diferentes en las evaluaciones de 1996 y 1998. Sin embargo, es interesante analizar los resultados de estos estudios en la medida en que la variable dependiente es la misma (rendimiento en Matemática en cuarto grado de Primaria) y también lo es la metodología estadística (análisis de regresión jerárquico multinivel; Bryk y Raudenbush, 1992).

#### La Evaluación de 1996

En el cuadro 11.2 se reportan las variables que mostraron estar correlacionadas de manera significativa (según criterios estadísticos) con los resultados de la prueba de Matemática en la evaluación de 1996 (World Bank, 1999). Como no se dispone de información sobre los niveles de bienestar de cada una de las familias de los estudiantes, se optó por utilizar indicadores agregados a escala departamental. Lo interesante, y hasta cierto punto sorprendente del resultado, es la correlación positiva de este indicador con el rendimiento lo que sugiere que, una vez controladas todas las demás variables, los departamentos más pobres tienen rendimientos más altos que los departamentos menos pobres. Éste es un resultado contraintuitivo, pues lo que se espera es que la limitación de los recursos económicos por parte de las familias no permita alcanzar más y mejores «canastas» de bienes y servicios educativos. Por otro lado, como veremos más adelante con los resultados de la evaluación de 1998, cuando se incluyen variables que miden niveles de bienestar de cada familia (y no agregados por departamento como los datos de 1996), los resultados muestran una relación positiva y de importante magnitud con los rendimientos.

En la evaluación de 1996, las niñas y los estudiantes con edades superiores a la que corresponde al grado al que asisten, así como los quechua hablantes, obtienen rendimientos inferiores a los de sus contrapartes. De otro lado, las expectativas de los padres respecto a la Matemática están asociadas a mayores rendimientos. Las diferencias por sexo en los rendimientos en Matemática son halladas frecuentemente en la investigación aplicada y tendrían su explicación en los diferentes procesos de aprendizaje de niños y niñas en edades tempranas. Los quechua hablantes rinden por debajo de los hispanohablantes e incluso que los aimara hablantes, por lo que las diferencias en la lengua materna *per se* no parecen ser la causa de bajo rendimiento (World Bank, 1999: 42).

Entre las variables más directamente vinculadas a los propios procesos pedagógicos, no sorprende que la falta de disponibilidad de textos esté asociada

<sup>26</sup> A fines de 2001 la UMC administrará pruebas en centros educativos polidocentes completos, multigrado y unidocentes de zonas urbanas y rurales del país. Los resultados deberían estar disponibles en 2002.

negativamente con los rendimientos. De otro lado, el tipo de institución de formación (Institutos Superiores Pedagógicos versus, entre otros, Universidades), los años de experiencia y el número de capacitaciones atendidas, se encuentran entre las características de los maestros que se asocian con los rendimientos de los estudiantes de cuarto grado de Primaria en Matemática.

Cuadro 11.2.

Efecto de los factores asociados sobre los puntajes de la prueba de Matemática de cuarto grado de Primaria de la evaluación nacional de 1996. Perú: escuelas polidocentes completas en zonas urbanas y peri urbanas

Variables	Efecto (signo)
Nivel de Departamento <sup>1</sup>	
• Gasto per cápita del hogar	+
• Incidencia de la pobreza	+
• Incidencia de la extrema pobreza	+
• Proporción de docentes formados en lsp <sup>2</sup>	+
Nivel de Escuela <sup>3</sup>	
• Sexo (porcentaje de niñas)	-
• Con edad superior a la norma	-
• Quechua hablantes <sup>4</sup>	-
• Años de servicio del maestro	+
• Número de cursos de capacitación	+
Nivel de Estudiantes	
• Sexo (niña)	-
• Con edad superior a la norma	-
• Quechua hablante	-
• Expectativas de los padres sobre la Matemática	+
• Disponibilidad de textos (no disponibles)	-

(1) Corresponde a la división política del territorio peruano en 24 departamentos y una provincia constitucional (con rango de departamento). En este nivel de análisis fue considerado el valor promedio de la correspondiente variable para cada departamento.

(2) Instituto Superior Pedagógico, es la institución de formación en pedagogía. También las universidades ofrecen formación en educación, pero con programas diferentes.

(3) A este nivel se consideró el valor promedio o la proporción para la escuela de la variable correspondiente.

(4) Representa la segunda lengua más difundida entre la población peruana.

(5) A este nivel se consideró la información del estudiante.

Fuente: World Bank (1999: 43).

### La Evaluación de 1998<sup>27</sup>

La evaluación de 1998 incluyó instrumentos complementarios a las pruebas que permitieron acceder a un mayor volumen de información sobre los factores

<sup>27</sup> (Benavides, 2000; UMC y GRADE, 2001).

asociados en comparación con la de 1996, resumida arriba. Así, por ejemplo, la información recolectada permitió construir un índice compuesto con diversas variables para aproximar el nivel socioeconómico de la familia. Como en el caso anterior, los análisis de correlación distinguen dos niveles: las variables que diferencian las escuelas como conjunto y las variables que distinguen a cada uno de los estudiantes. Para este análisis, no se consideró el tercer nivel de agregación, es decir, el de los departamentos.

En el cuadro 11.3 se reporta solamente la relación de variables y signos de aquellas variables que presentan una correlación estadísticamente significativa con los resultados de las pruebas de Matemática. En el nivel de la escuela, dentro de estas últimas, podemos distinguir 3 grupos: (i) aquéllas que representan el contexto extra escolar (región y nivel socioeconómico de las familias de la escuela); (ii) características del maestro (sexo y experiencia); y (iii) prácticas pedagógicas y disponibilidad de recursos materiales (horas de enseñanza y biblioteca).

Cuadro 11.3.

Efecto de los factores asociados sobre los puntajes de la prueba de Matemática de cuarto grado de Primaria de la evaluación nacional de 1998. Perú: escuelas polidocentes completas en áreas urbanas

Variables	Efecto (signo)
<b>Nivel de Escuela</b>	
• Región geográfica (costa y sierra versus selva)	+
• Nivel socioeconómico promedio de las familias	+
• Sexo del maestro (mujer)	+
• Años de experiencia del maestro	-/+
• Horas de enseñanza de Matemática	+
• Disponibilidad de la nueva estructura curricular	-
• Disponibilidad de biblioteca en el salón de clase	+
<b>Nivel de Estudiante</b>	
• Sexo (mujer)	-
• Asistencia regular a la escuela (durante las dos últimas semanas)	+
• Número de veces que el estudiante ha repetido	-/+
• Distancia del hogar al centro educativo (largas distancias)	-
• Número de días que hizo tareas de Matemática	+/-
• Dispone en casa de ambiente adecuado para el estudio	+
• Gusto del estudiante por la Matemática	+
• Entendimiento de la Matemática	+
• Presencia de la madre del estudiante	+
• Presencia de otros familiares	-
• Ayuda para hacer tareas en casa (nadie)	+
• Expectativas educativas de los padres (alcanzar universidad)	+
• Número de libros en el hogar	+
• Nivel socioeconómico de la familia	+

Las variables a nivel individual que presentan correlación significativa con los rendimientos pueden agruparse en tres grandes conjuntos: (i) antecedentes del estudiante (sexo, regularidad en la asistencia a la escuela, repetición, tareas, ambiente de estudio, entre otros); (ii) características demográficas de la familia (presencia de la madre y de otros familiares); y (iii) características socioeconómicas y culturales de los padres (ayuda con las tareas, expectativas educacionales, disponibilidad de libros y nivel socioeconómico).

Estos resultados confirman la gran importancia que tienen factores ajenos a la escuela, entre los cuales algunos no pueden ser modificados con políticas educativas exclusivamente (por ejemplo, nivel socioeconómico de la familia, disponibilidad de ambiente adecuado para el estudio y presencia de la madre, entre otros). Otros, en cambio, directa o indirectamente sí podrían serlo (por ejemplo, asistencia regular, frecuencia de tareas y gusto por la Matemática).

Sin embargo, llama la atención también en este estudio que algunas variables más ligadas al quehacer pedagógico no hayan mostrado una correlación significativa (por ejemplo, tipo de gestión del centro educativo, actividades pedagógicas "no tradicionales" u horas empleadas por el docente para la preparación de la clase). Esto, evidentemente, no debe ser interpretado como una falta de relevancia de estas variables *per se*, sino como que, en las condiciones presentes o con las actuales características y dados los estudiantes incluidos en el estudio, no provocan una diferencia en el área evaluada.

#### 11.4.2. Determinantes de la asistencia, repetición y atraso escolar

Dos conjuntos de datos son empleados habitualmente para analizar los problemas vinculados con el acceso y la cobertura escolar. Por un lado, la información de los censos, que pueden ser los de población como los del propio sistema educativo. De otro lado, la información de las encuestas de hogares por muestreo. La información censal del sistema educativo aún ha sido poco empleada en parte, tal vez, por ser información agregada en el nivel de centro educativo, nivel en el que no hay mucha información adicional disponible (además de la del propio centro). La información de los censos de población ha sido empleada algo más frecuentemente<sup>28</sup>. La información de las encuestas de hogares también es muy útil pues permite vincular el comportamiento que describen los procesos de adquisición de escolaridad con las características individuales del estudiante y su familia. A continuación presentamos los principales hallazgos de algunos de ellos.

<sup>28</sup> Además del trabajo del INEI (1995) que emplea la información del último censo de población realizado en 1993 que se resumirá más adelante, puede consultarse el trabajo de Fernández y Montero (1982) con los datos del censo de población de 1972.

## La asistencia y la repetición

Los determinantes de la asistencia a la escuela y la participación en la fuerza laboral de los menores en edad escolar ha sido exploratoriamente abordada empleando información de encuestas de hogares por muestreo a escala nacional (Rodríguez y Abler, 1998; Rodríguez, 1999)<sup>29</sup>. Además de identificar los determinantes de la decisión de la asignación del tiempo de los menores entre la escuela y la actividad productiva, también se trató de ver cuán sustitutas son ambas actividades; en otras palabras, si existe un *trade-off* entre ellas y cómo se manifiesta.

La comparación a lo largo del tiempo de los indicadores agregados de asistencia a la escuela y participación en la fuerza laboral sugieren que, mientras la asistencia es insensible a los vaivenes de la economía (vista por el comportamiento del PBI per cápita), la participación laboral evoluciona de acuerdo al ciclo económico, es decir, durante la recesión decrece y durante la expansión crece. Estos resultados sugieren, en primera instancia, la ausencia de *trade-off* entre la escuela y el trabajo; o, lo que es lo mismo, que no es significativamente diferente la probabilidad de asistir a la escuela entre quienes trabajan y los que no trabajan.

Sin embargo, los datos muestran también que cuanto menor es la participación en la fuerza laboral menor es la proporción de estudiantes que tienen atraso escolar<sup>30</sup>. El número de horas que en promedio trabajan los menores de 6 a 16 años, según la información disponible para 1985/86 y 1994, es de 17 horas semanales. Esto sugiere, por tanto, que sí puede haber un conflicto entre escuela y trabajo en la medida que el tiempo disponible fuera de la escuela no puede ser empleado en actividades que refuercen los aprendizajes.

Los análisis de estadísticos<sup>31</sup> empleados en los trabajos mencionados muestran que la asistencia a la escuela en 1994 (i) decrece rápidamente con la edad a partir de los 13 ó 14 años; (ii) crece con la escolaridad previamente adquirida; (iii) es menor en áreas rurales; y (iv) decrece con la escolaridad del jefe del hogar. No fue significativa la correlación con sexo y ya se había encontrado con la información de 1985/86 que los ingresos familiares per cápita tampoco correlacionaron significativamente con la probabilidad de asistir a la escuela.

<sup>29</sup> Los datos empleados provienen de la Encuesta Nacional de Niveles de Vida (ENNIV) de 1985/86, 1994 y 1997.

<sup>30</sup> Norbert Shady nos hizo notar este punto que aunque está presente en los cuadros reportados por los trabajos citados, no había sido percibido.

<sup>31</sup> Análisis de regresión múltiple empleando procedimientos de máxima verosimilitud (logit).

Respecto a la repetición, se halló que ésta (i) decrece con la edad a partir de los 13 ó 14 años; (ii) decrece con la escolaridad previamente adquirida; (iii) es mayor en áreas rurales; y (iv) decrece con la escolaridad y edad del jefe. No sorprende que a medida que el acervo educacional y cultural de los padres sea mayor, la repetición sea menor, pero sí merece una explicación que la repetición decrezca tanto con la edad como con la escolaridad previamente adquirida. Estos resultados pueden estar reflejando simplemente una suerte de selección "natural" o autoselección: los que llegan más lejos en el sistema tienen como característica haber tenido menos "fracasos".

El atraso<sup>32</sup>

Cortéz (2000) analiza los determinantes del desempeño escolar -aproximado con la condición de atrasado o no- y un conjunto de variables que incluyen las características individuales del menor, de la familia y del entorno comunal. Utiliza información de una encuesta de hogares por muestreo representativa a escala nacional<sup>33</sup>. Un aspecto interesante de este estudio es que incorpora información sobre dos de los programas públicos sociales más importantes, el PRONAA (Programa Nacional de Alimentación) y el Vaso de Leche, para evaluar el impacto de dichos programas sobre el desempeño escolar.

Entre las características individuales, la edad del menor hace que el atraso aumente primero y luego, hacia los 12 años, disminuya. Esto puede ser así simplemente porque el atraso se va acumulando hasta que el menor abandona la escuela y los alumnos que quedan en ella son los que tienen mejores condiciones para proseguir en el sistema sin desaprobado<sup>34</sup>. Las horas de trabajo del menor están positivamente correlacionadas con el atraso. Este resultado provee de más evidencia al *trade-off* que existe entre la escuela y la actividad laboral de los menores en edad escolar.

La escolaridad de los padres y las horas de trabajo del jefe del hogar hacen que disminuya el atraso escolar, mientras que las horas de trabajo de la madre contribuyen positivamente al atraso. Las dos primeras variables reflejan, de alguna manera, el nivel de bienestar que la familia puede alcanzar en base a sus recursos productivos (el capital humano) y por ello la inversión en la adquisición

---

<sup>32</sup> INEI (1995) reporta los resultados de análisis de factores asociados con el atraso y la deserción escolar empleando datos agregados a nivel provincial del Censo Nacional de 1993. Se encontró que el atraso está positivamente correlacionado con las áreas rurales, con necesidades básicas insatisfechas y con el nivel de instrucción de la madre de la familia.

<sup>33</sup> Encuesta Nacional de Hogares (1998) que realiza sistemáticamente el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 1999).

<sup>34</sup> Este resultado es consistente con el que se mencionó antes para la repetición.

de escolaridad de los menores puede ser mayor y más eficiente, resultando en menor atraso. De otro lado, si la madre se dedica más tiempo a las actividades laborales, es probable que esto sea a costa de la atención que podría brindar a sus hijos y con ello el desempeño escolar se vería afectado.

Finalmente, respecto a las características del entorno comunal, las vinculadas con la disponibilidad de servicios (es decir, agua, desagüe y electricidad) están negativamente correlacionadas con el atraso, como era de esperar. Sin embargo, el monto del presupuesto asignado a los dos programas sociales mencionados arriba tienen una correlación negativa (como se espera) y otra positiva (contrariamente a lo que se espera) con el atraso escolar. La explicación parcial de estos resultados por parte del autor es que en estos programas se discrimina en favor de las poblaciones de más bajos recursos, que son precisamente las que tienen mayores problemas con el desempeño escolar.

## 11.5. ESTUDIOS CON MUESTRAS INTENCIONALES DENTRO DEL PERÚ

Esta sección se ha dividido en apartados de acuerdo a la variable dependiente en el estudio. En primer lugar, se presentan estudios que analizan factores asociados a la repetición y deserción escolar; en segundo lugar, algunos estudios que analizan factores asociados al rendimiento en pruebas estandarizadas o notas escolares.

### 11.5.1 Repetición y abandono escolar

En un estudio sobre la repetición y el abandono escolar (Cueto, en prensa) se utilizó un diseño longitudinal, evaluando a estudiantes en 1998, cuando se encontraban en cuarto grado de Primaria, y nuevamente en el año 2000. El estudio se realizó en 20 escuelas en contextos rurales, donde predomina el quechua, en dos departamentos de los Andes del Perú: Cusco y Andahuaylas. Se encontró que, entre 1998 y 2000, había abandonado aproximadamente el 14% de la muestra de estudiantes. Sin embargo, los que abandonaron la escuela no fueron los que mostraron los más bajos rendimientos en pruebas de comprensión de lectura y aritmética en 1998; los de peor rendimiento en 2000 fueron los que habían repetido el 4º grado en 1998 y 1999 pero continuaban en la escuela en 2000 (aproximadamente el 15% de la muestra)<sup>35</sup>.

Los que abandonaron la escuela fueron un grupo heterogéneo, que se diferenció de los que seguían asistiendo en una serie de variables que podrían ser

<sup>35</sup> En el año 2000 se ubicó a más del 90% de los estudiantes que participaron en el estudio en 1998; se les administraron las pruebas a todos, independientemente de que estuvieran o no asistiendo a la escuela.

denominadas de pobreza, como por ejemplo menos años de estudio de los padres, mayor edad (alrededor de 16 años, cuando deberían tener 12), familias más numerosas (de alrededor de 7 integrantes, frente a 6 en las familias de los asistentes), mayor probabilidad de hablar el quechua como lengua materna, menos libros en casa y menor probabilidad de tener instalaciones de luz eléctrica en casa.

Cuando se preguntó a los mismos estudiantes desertores, a sus padres y profesores por qué habían abandonado, las razones estaban principalmente ligadas a una pobre situación económica y a la necesidad de trabajar. El momento del año en que es más probable que abandonen la escuela, de acuerdo a los docentes, es inmediatamente antes o después de las vacaciones escolares de medio año (fines de julio), cuando muchos estudiantes se involucran en algún trabajo (por ejemplo, es temporada de siembra). De acuerdo a reportes de los estudiantes y sus padres, no parecen existir procedimientos sistemáticos de recuperación de los estudiantes que abandonan, salvo prácticas comunes como “mandar a llamar al estudiante o a su padre”.

Aparentemente, entonces, el problema del abandono escolar en contextos escolares rurales del Perú podría ser frenado si se incorporan variables complementarias orientadas al sostenimiento de los niveles de bienestar (por ejemplo, programas de lucha contra la pobreza), matrícula en edad oportuna (6 años) y prevención de la repetición (para evitar que el alumno se vuelva “mayor” y sea requerido para trabajar y ayudar a la familia). El estudio anterior, como otros citados en la presente revisión, sugiere que la escuela tiene un efecto positivo en el rendimiento de los estudiantes. Sin embargo, este rendimiento estaría claramente por debajo de lo que se esperaría de estudiantes en los grados en estudio evaluados, que a menudo tienen dificultades para resolver operaciones aritméticas sencillas o textos relativamente fáciles<sup>36</sup>.

En otro estudio en áreas rurales de Huaraz (Jacoby *et al.*, 1999), donde predomina el quechua, se analizó la probabilidad de abandonar la escuela. La primera medición se tomó en 1993 con estudiantes de zonas rurales cuando se encontraban en cuarto grado de Primaria, y la segunda con los mismos estudiantes un año después. Se les tomaron a los estudiantes pruebas de comprensión

---

<sup>36</sup> Se han publicado los Boletines Umc 10 al 15 que presentan análisis de rendimiento en Lenguaje y Matemática de estudiantes de centros educativos urbanos a escala nacional en ítems específicos administrados en 1998. Estos boletines se encuentran disponibles en el portal del Ministerio de Educación de Perú: [www.mined.gob.pe](http://www.mined.gob.pe). Sobre el tema, consultar también McLauchlan de Arregui (2001) para un análisis de producción de textos de estudiantes peruanos.

de lectura, vocabulario y aritmética<sup>37</sup>, así como una serie de datos sobre cada estudiante y su familia. Se analizó la probabilidad de estar en condición de ser promovido<sup>38</sup> en 1994 frente a la condición de haber repetido y/o abandonado (estos dos grupos fueron fusionados para incrementar el tamaño del grupo y, por tanto, el poder estadístico). Se encontró que haber repetido alguna vez aumentaba la probabilidad de repetir o abandonar la escuela. De otro lado, la probabilidad de ser promovido está positivamente correlacionada con los resultados que obtuvieron en las pruebas de rendimiento de 1993, cuando fueron entrevistados y evaluados por primera vez.

Una de las conclusiones de los dos estudios citados arriba es que, aparentemente, los sistemas de evaluación empleados por los docentes dan resultados que están muy correlacionados con los resultados de las pruebas estandarizadas (al menos como son medidos en las pruebas mencionadas); y, por tanto, los de menor rendimiento en las pruebas son los que finalmente repiten grado. Este resultado podría tener implicancias para la política educativa, en la medida en que se podría consultar con los docentes en los inicios del año escolar para saber quiénes son los que deberían merecer atención especial para ponerse a la par en rendimiento con sus compañeros y, por tanto, no repetir ni eventualmente abandonar la escuela antes de culminar, al menos, la Primaria.

Entre las variables no significativas, en los dos estudios reportados en esta sección encontramos indicadores de antropometría (peso y talla)<sup>39</sup>. Sin embargo, la talla para edad (pero no el peso) es un indicador de desnutrición crónica entre los estudiantes, que en su mayoría se encontraba por debajo a 2 desviaciones estándar de las normas internacionales. Una situación similar ha sido observada a escala nacional recientemente (Ministerio de Educación, 2000b).

Finalmente, en una evaluación del impacto de un programa de desayunos escolares en zonas rurales de Cusco y Andahuaylas (Cueto y Chinen, 2001), se encontró que el programa de desayunos escolares tenía un efecto positivo en la asistencia cotidiana o diaria a la escuela y en la reducción de la deserción. El resultado de mejora en la asistencia cotidiana ha sido encontrado en otros estu-

<sup>37</sup> La prueba de comprensión de lectura presentaba 40 ítems, que consistían en oraciones desde muy sencillas hasta relativamente complejas; la de vocabulario presentaba igualmente 40 ítems de creciente dificultad; y la de aritmética presentaba a los estudiantes operaciones numéricas de suma, resta, multiplicación y división de enteros.

<sup>38</sup> Son promovidos aquéllos que, habiendo aprobado un determinado grado en un año  $t$  cualquiera, se matriculan en el año  $t+1$  en el grado siguiente. En este caso, los promovidos son aquéllos que pasaron de cuarto a quinto de Primaria entre 1993 y 1994.

<sup>39</sup> Sin embargo, en los análisis con la información de la evaluación de 1998 sí se halló una correlación importante (UMC y GRADE, 2001; Benavides, 2000).

dios en el Perú y el extranjero (Pollitt *et al.*, 1996), mientras que el de deserción es novedoso y, por tanto, requeriría ser confirmado en estudios con muestras más grandes. De confirmarse, reforzaría la hipótesis de que la asistencia a la escuela tiene que ver en gran parte con factores extraescolares (los padres evitarían el abandono de sus hijos por el hecho de que allí toman el desayuno y así ahorran una merienda al día).

### 11.5.2. Rendimiento escolar

En un estudio sobre el impacto de la Educación Inicial en el desempeño escolar, Cueto y Díaz (1999) encontraron un efecto positivo del hecho de haber tenido educación previa a la escuela<sup>40</sup> sobre el rendimiento en Lenguaje y Matemática de acuerdo a las propias evaluaciones de los docentes al finalizar el primer grado de Primaria. Este efecto es más fuerte en los estudiantes que pasaron por un Centro de Educación Inicial (CEI) que en los que habían pasado por un Programa No Escolarizado de Educación Inicial (PRONOEI). Los CEI suelen estar a cargo de profesoras tituladas, mientras que los PRONOEI suelen estar a cargo de madres de familia (animadoras) de la misma comunidad. Estas madres son seleccionadas, reciben un entrenamiento de algunas semanas y son evaluadas periódicamente por supervisoras. El estudio se realizó en escuelas identificadas como de altas tasas de deserción y bajo rendimiento en áreas pobres de Lima Metropolitana. Sólo se incluyeron estudiantes que cursaban el primer grado por primera vez.

Otro resultado interesante del estudio es que no se encontraron retiros de la escuela durante el año escolar, salvo algunos casos con problemas médicos o accidentes. Esto confirma la importancia que los peruanos asignan actualmente a la educación. Los resultados anteriores confirman, además, la importancia de la Educación Inicial en el rendimiento escolar y muestran que no todos los tipos de centros son iguales. Sin embargo, en el futuro sería interesante hacer estudios que sigan a los estudiantes en el tiempo, empezando por la Educación Inicial, y se confirmen los anteriores resultados en primer grado y posteriores. Es posible que el efecto benéfico de la Educación Inicial sólo sea notable en los primeros grados.

Los demás estudios regionales “con muestras intencionales” en el Perú han sido diseñados para analizar el rendimiento. En primer lugar, encontramos el estudio de Stevenson y Chen (1989). Se trató de un estudio longitudinal realizado con niños de 6 a 12 años (edades correspondientes a la Educación Primaria

---

<sup>40</sup> Ésta es la categoría 0 de la clasificación ISCED. Como se dijo antes, a la Educación Preescolar se le conoce en el Perú como *Educación Inicial*.

según la norma) en tres ciudades de Perú: Lima, Andahuaylas y Lamas (que corresponden a las tres grandes regiones del país: costa, sierra y selva). Los estudiantes provenían de centros educativos públicos de áreas pobres. Los resultados sugieren nuevamente el efecto positivo de pasar por la escuela, que fue más notable en las pruebas de Matemática que en las de comprensión de lectura, y a su vez mayor en éstas que en las pruebas de información general<sup>41</sup>.

En otro estudio (Cueto y Chinen, 2001), se utilizó un diseño cuasi-experimental para analizar el impacto de un programa de desayunos escolares en estudiantes de zonas rurales de Cusco y Andahuaylas, en la Sierra del Perú<sup>42</sup>. El trabajo no contó con una línea de base ni con asignación aleatoria a los grupos, por lo que los resultados deberían ser considerados preliminares. Sin embargo, se controló por un conjunto de variables utilizando un análisis estadístico lineal jerárquico (Bryk y Raudenbush, 1992). No se encontraron efectos positivos del consumo del desayuno escolar en el rendimiento en pruebas estandarizadas de aritmética y comprensión de lectura; esto a pesar de que se encontraron efectos positivos del consumo del desayuno escolar en la asistencia diaria a la escuela, en hemoglobina y en memoria a corto plazo. Las explicaciones posibles son dos: la primera es que, como se dijo antes, el programa posiblemente ayudó a reducir la deserción en las escuelas que consumieron el desayuno y, por tanto, habría ayudado a retener a estudiantes cuyos pares en el grupo que no consumió desayunos habrían abandonado. Estos estudiantes que no abandonaron en el grupo de desayunos posiblemente provienen de contextos familiares relativamente más pobres que sus pares y, por ende, "bajaron" el puntaje.

La segunda explicación posible es que, tal como se observó, la introducción del programa de desayunos escolares causó una reducción en el tiempo que los estudiantes pasaban en el aula con sus docentes diariamente: parte del tiempo que habrían debido estar en el aula era empleado en preparar y consumir el desayuno. Así, los estudiantes estarían más listos para aprender<sup>43</sup> como consecuencia de consumir el desayuno y, sin embargo, no se estaría sacando provecho de esta mayor capacidad al ofrecerles menos tiempo de aprendizaje. Es lo

<sup>41</sup> De las tres pruebas, la de información general era la menos relacionada teóricamente con el currículo, pues abarcaba conocimientos que no necesariamente se aprenden en la escuela sino en la vida diaria. En cambio, las pruebas de comprensión de lectura y Matemática estaban más correlacionadas con el currículo escolar y, por tanto, el hecho de tener efectos más fuertes de la escuela en éstas sugiere un efecto positivo de permanecer en la escuela y sugiere también la importancia del currículo como instrumento para guiar los aprendizajes.

<sup>42</sup> En otras palabras: se comparó el rendimiento de un grupo de estudiantes que consumían el desayuno escolar con el de estudiantes de características similares en una provincia vecina que sólo lo tomaban en casa si los padres se lo proporcionaban.

<sup>43</sup> A esto se le llama "educabilidad" o "capacidad de aprendizaje activo" (Pollitt *et al.*, 1996).

que se conoce en la literatura como “efectos negativos no anticipados”, a los que se debe estar atento cuando se introduce cualquier programa.

En el estudio de Jacoby *et al.* (1999), cuyo diseño fue reportado antes, se analizó el rendimiento en comprensión de lectura y aritmética, entre otras pruebas, utilizando un diseño longitudinal. Los datos se presentan de dos maneras en el cuadro 11.4: primero, los determinantes del rendimiento en la primera medición; luego, el análisis del cambio en el rendimiento de un año a otro. Para ello se utilizó un análisis de regresión (mínimos cuadrados ordinarios), que no controla la correlación entre puntajes de estudiantes dentro de un mismo centro educativo. La correlación espacial presente en este diseño muestral puede presentar problemas de heterocedasticidad que produce estimaciones inapropiadas de los errores de medición y, en consecuencia, la inferencia estadística sobre las diferencias (pruebas de hipótesis) pueden ser inválidas<sup>44</sup>.

Los resultados anteriores son interesantes, entre otras cosas, por las diferencias en los coeficientes cuando se introduce la variable “rendimiento en la misma prueba el año anterior”. Esta variable se vuelve sumamente importante en el análisis, al punto que la varianza de las variables dependientes es explicada en mucha mayor proporción (como se puede notar en el cambio de los  $R^2$ ). Una forma de explicar los resultados es decir que, en estas escuelas rurales en contextos de gran pobreza, los que más aprenden de año en año son los que más sabían originalmente. No se han encontrado en este estudio, ni en el de Cueto (en prensa) mencionado antes, programas en las escuelas para recuperar a los estudiantes de menor rendimiento o que hayan abandonado. Los docentes, que reciben sueldos bajos (alrededor de \$200 mensuales), no tienen incentivos para, por ejemplo, dar clases de recuperación a estos estudiantes. Así, muchas escuelas peruanas públicas no parecen estar cumpliendo una función en cuanto a ayudar a reducir las desigualdades entre estudiantes, sino que las profundizan: los estudiantes que tienen mejores rendimientos iniciales, que por lo general provienen de familias con más recursos, son los que mejor rinden en el futuro. Así, se podría decir que muchas escuelas peruanas en zonas de alta pobreza siguen implícitamente un modelo de selección natural: los estudiantes con mayores recursos personales son los que aprobarán los grados y tendrán mejor rendimiento, mientras que los que cuentan con menores recursos repetirán de grado y eventualmente abandonarán.

---

<sup>44</sup> Este problema se hubiera corregido utilizando mínimos cuadrados ponderados o con el empleo del análisis lineal jerárquico.

Cuadro 11.4.  
Análisis del rendimiento en aritmética y comprensión de lectura  
en estudiantes rurales

Variable	Resultados en 1993		Resultados en 1994	
	Aritmética	C. Lectora	Aritmética	C. Lectora
Puntaje en la misma prueba en 1993	NA	NA	+	+
Sexo (hombres)	NS	+	NA	NA
Talla para edad	NS	+	NA	NA
Peso para talla	NA	NA	NS	NS
Habla castellano en casa	NS	+	NA	NA
Educación de la madre	NS	NS	NS	NS
Educación del padre	NA	NA	NS	+
Distancia casa-escuela (mins. caminando)	-	-	NA	NA
Estar en 5° grado	+	+	NS	NS
Haber repetido de grado	-	-	NA	NA
N° de días que asistió a escuela	+	NS	NA	NA
Tamaño de la escuela	+	NS	-	NS
Tiempo en la tarea	NS	+	NS	+
R <sup>2</sup>	0.18	0.38	0.55	0.58

NS= Coeficiente no significativo estadísticamente.

NA= La variable no fue incluida en el análisis.

Fuente: Jacoby et al. (1999).

Hay otras variables del análisis anterior que vale la pena destacar. La primera es el efecto positivo del tiempo que pasan los estudiantes aprendiendo en el aula. Como se dijo antes, el desperdicio de tiempo es un problema serio en las escuelas peruanas, sobre todo en contextos rurales, donde se cancelan clases por diversos motivos y a menudo los días escolares no duran lo que debieran. Por último, el idioma no parece ser una variable que influya en el rendimiento. Este resultado parece ir en contra de cualquier intuición que uno pudiera tener luego de haber visitado, incluso brevemente, escuelas rurales en zonas vernáculo hablantes del Perú. Es posible que la falta de efectos positivos se deba a que la evaluación mencionada se hizo en cuarto y quinto grados, cuando los efectos negativos de hablar una lengua indígena se darían en los primeros grados.

## 11.6. LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN PERUANA SOBRE EL TAPETE: HACIA UNA AGENDA DE INVESTIGACIÓN SOBRE EFICACIA ESCOLAR EN EL PERÚ

A menudo se les pide a los investigadores educativos que respondan de manera directa sobre los programas que habría que diseñar para mejorar la educación. Se pide, de ser posible, que el programa consista en una o pocas variables; y, por último, que tenga efectos positivos en múltiples indicadores educativos. La tentación de dar respuestas sencillas a estos requerimientos, que sean válidas para todos los estudiantes peruanos, es grande. En cambio, afirmar que las respuestas a las preguntas para mejorar los grandes problemas educativos del Perú -mejorar la calidad, reducir las desigualdades y mejorar la eficiencia del sistema educativo<sup>45</sup>- son complejas y que dependen de la variable que se quiera modificar y del grupo al que esté orientado el programa convierte al investigador en impopular entre los encargados de diseñar políticas sociales. Es, sin embargo, la única forma seria de responder a tales requerimientos. Esperamos haber demostrado este punto con la anterior revisión de la literatura. Esto es especialmente cierto dado el escaso número de investigaciones sistemáticas sobre la realidad educativa peruana disponible en la actualidad.

De todos modos, queda clara al menos una conclusión de los estudios revisados: incluso en situaciones de extrema pobreza, los estudiantes, en promedio, aprenden en las escuelas. Esta verdad, que suena a perogrullo, es importante dados los contextos de inmensa pobreza en que funcionan algunas de las escuelas peruanas. Son contextos difíciles de imaginar para quien no los ha visitado; luego de hacerlo uno a menudo queda invadido por una sensación de frustración, desesperanza e impotencia. Por eso esta primera conclusión es importante: la escuela debe sobrevivir y ser mejorada, ya que también queda claro que muchos indicadores educativos, por ejemplo el rendimiento en pruebas estandarizadas de Lenguaje y Matemática, están muy por debajo de lo que sería deseable.

La revisión de la literatura también sugiere que no se puede pensar que los problemas educativos del Perú serán solucionados únicamente a partir de intervenciones en el nivel de la escuela. La pobreza, presente en un poco menos de la mitad de la población peruana, es el correlato claro de muchos de los problemas de bajo rendimiento, deserción y atraso escolar revisados en este capítulo. Tampoco es concebible esperar hasta erradicar la pobreza para ver mejorar la

---

<sup>45</sup> Problemas cuya urgencia es respaldada, de una forma u otra, por los estudios revisados en el presente capítulo.

calidad de la educación peruana para todos los estudiantes. Los datos sugieren, en cambio, que sería necesario desarrollar programas que integren de manera armónica elementos de lucha contra la pobreza junto a reformas propiamente educativas.

Por otro lado, dado que no se puede reformar todo el sistema educativo simultáneamente, sería preferible definir algunos grupos y niveles que deberían ser declarados prioritarios. Inicialmente, es necesario tener objetivos claros y modestos para los programas, con grupos-objetivo claramente definidos. A partir de la revisión de la literatura, queda claro que la prioridad educativa la deberían tener los estudiantes de zonas rurales, especialmente los que tienen lengua materna nativa. Es difícil encontrar un indicador educativo que no muestre diferencias en contra de ellos y a favor de los estudiantes en zonas urbanas (sobre todo de los estudiantes que pueden pagar por una educación privada). La pobreza en el rendimiento de los estudiantes rurales vernáculos hablantes se ha convertido en un problema que linda con una violación de sus derechos humanos.

No queda claro, sin embargo, si se debería priorizar el nivel primario o secundario. Si la reforma fuera en Primaria, seguramente el énfasis debería estar en proporcionar a los estudiantes oportunidades educativas similares a las que recibirían los de otros establecimientos, de modo que la calidad de los aprendizajes también fuera similar, y a prevenir la repetición y deserción (integrando la Educación Inicial como precursor importante de cualquier éxito en Primaria). Si el programa se orientara a la Secundaria, seguramente el énfasis debería estar inicialmente en lograr aumentos significativos de la matrícula (de todos modos, cualquier éxito en la Secundaria debería estar precedido por una buena base académica y social desarrollada en la Primaria). Como la revisión ha demostrado, es notablemente menos lo que se ha investigado en Secundaria comparado con lo hecho en Primaria.

Queda claro, además, a partir de la revisión de la literatura empírica sobre el tema, que es imposible que el Estado peruano responda a todas las necesidades educativas de la población de manera centralizada. Si se fuera a abandonar el modelo centralizado y vertical, donde las decisiones se toman en la cúspide para ser pasadas a los centros educativos, habría que conocer mejor qué está ocurriendo en las bases del sistema: son los centros educativos y, más específicamente, en el nivel de los estudiantes, quienes deberían ser el eje de cualquier reforma educativa. La anterior sería una línea de investigación acorde a la que propone la teoría de escuelas eficaces, ya que involucra un conocimiento profundo de la vida diaria en los centros educativos y supone entender las variables que hacen la diferencia en la vida de los individuos y los grupos, para

bien o para mal. Se trataría entonces de construir modelos de eficacia escolar no solamente desde el Ministerio y las autoridades educativas, de arriba a abajo, sino también desde los actores principales del sistema: docentes, padres de familia y estudiantes, en un movimiento desde la base hacia la cúspide. Pensamos que hay mucho por aprender, si se realizan estudios sobre escuelas eficaces en el Perú, y estamos convencidos de que las implicancias de éstos para el desarrollo de políticas educativas particulares sería notable.

## Referencias bibliográficas

Ames, P. (2001). *¿Libros para todos? Maestros y textos escolares en el Perú rural*. Investigaciones Breves 14. Lima: Consorcio de Investigación Económica y Social e Instituto de Estudios Peruanos.

Benavides, M. (2000). *Explicando las diferencias en el rendimiento en Matemáticas de cuarto grado en el Perú urbano: análisis de resultados sobre la base de un modelo básico*. Informe preparado para la UMC. Lima: UMC.

Benavides, M., Villarán, V. y Cueto, S. (1999). Socialización escolar y educación en valores democráticos: el caso de las escuelas alternativas. En A. Panfichi y M. Valcárcel (Eds.), *Juventud: sociedad y cultura* (pp. 133-170). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Bryk, A. y Raudenbush, S. (1992). *Hierarchical Linear Models*. Newbury Park, California: Sage.

Cortéz, R. (2000). *Acumulación de capital humano: el desempeño escolar en el Perú*. Departamento de Economía, Universidad del Pacífico. Lima: documento mimeografiado.

Cueto, S. (en prensa). *Factores predictivos del rendimiento escolar, deserción e ingreso a Educación Secundaria en una muestra de estudiantes de zonas rurales del Perú*. Lima: Consorcio de Investigación Económica y Social y GRADE.

Cueto, S. y Chinen, M. (2001). *Impacto educativo de un programa de desayunos escolares en escuelas rurales del Perú*. Documento de Trabajo 34. Lima: GRADE.

Cueto, S. y Díaz, J.J. (1999). Impacto de la educación inicial en el rendimiento en primer grado de Primaria en escuelas públicas urbanas de Lima. *Revista de Psicología de la Universidad Católica del Perú*, XVII(2), pp. 74-91.

Cueto, S., Jacoby, E. y Pollitt, E. (1997). Tiempo en la tarea y actividades educativas en escuelas rurales del Perú. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXVII(3), pp. 105-120.

Fernández, H. y Montero, C. (1982). *Desigualdades en el acceso a la escuela. Análisis de la cobertura y atraso escolar*. Lima: Ministerio de Educación, Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación.

Foro Educativo (2000). Agenda de prioridades en educación: 2000-2005. *Boletín de Foro Educativo*. Lima: Foro Educativo.

Francke, P. (1994). *La educación pública, los pobres y el ajuste*. APRODEH. Lima: CEDAL.

Hornberger, N. (1987). Schooltime, classtime and academic learning time in rural highland Puno, Peru. *Anthropology & Education Quarterly*, 18, pp. 207-221.

INEI (1995). *Atraso y deserción escolar en niños y adolescentes*. Lima: INEI y Programa Mundial de Alimentos.

INEI (1999). *Perú. Compendio estadístico sociodemográfico 1998-1999*. Lima: INEI, Editorial Gráfica Monterrico y Síntesis.

INIDEN (2000). *Informe de Educación, IX(8)*. Lima.

Jacoby, E., Cueto, S. y Pollitt E. (1999). Determinants of school performance among quechua children in the Peruvian Andes. *International Review of Education*, 45(1), pp. 27-43.

LLECE (1998). *Primer estudio internacional comparativo sobre Lenguaje, Matemática y factores asociados para alumnos del tercer y cuarto grado*. Santiago de Chile: UNESCO.

LLECE (2000). *Primer estudio internacional comparativo sobre Lenguaje, Matemática y factores asociados para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica. Segundo informe*. Santiago de Chile: UNESCO.

López, L.E. (1997). La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües. En J. Calvo Pérez y J.C. Godenzzi (Eds.), *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España* (pp. 53-98). Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.

McLauchlan de Arregui, P. (2001). *¿Y cómo estamos en escritura? Resultados de la prueba de expresión escrita CRECER 1996*. Documento de Trabajo de MECEP 6. Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (1993). *Diagnóstico general de la educación*. Lima: Ministerio de Educación, Banco Mundial, PNUD, GTZ y UNESCO-OREALC.

Ministerio de Educación (1999). *Nueva estructura curricular del sistema educativo peruano. Fundamentos de propuesta*. Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2000b). *Nutrición y retardo en el crecimiento. Resultados del II Censo Nacional de Talla en Escolares 1999*. Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2001). *El desarrollo de la educación. Informe nacional de la República del Perú para la Oficina Internacional de Educación de UNESCO*. Lima: Ministerio de Educación.

Montero, C., Oliart, P., Ames, P., Cabrera Z. y Uccelli F. (2001). *La escuela rural: modalidades y prioridades de intervención*. Documento de trabajo de MCEEP 2. Lima: Ministerio de Educación.

Moura Castro, C. et al. (1984): *Determinantes de la educación en América Latina: acceso, desempeño y equidad*. Río de Janeiro: Fundación Getulio Vargas.

OECD y UNESCO (2001). *Teachers for tomorrow's schools. Analysis of the world education indicators. 2001 édition*. Paris: UNESCO-Uis/OECD.

Pollitt, E., Jacoby, E. y Cueto, S. (1996). *Desayuno escolar y rendimiento*. Lima: Apoyo.

Reimers, F. (Ed.) (2000). *Unequal schools, unequal chances. The challenges to equal opportunity in the Americas*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Rodríguez, J. (1994). Gasto público en educación y distribución del ingreso en el Perú. *El Trimestre Económico*, 61(244).

Rodríguez, J. (1999). *Adquisición de educación escolar básica en el Perú: estudio del uso del tiempo de los menores en edad escolar*. Oficina de Planificación Estratégica y de Medición de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación. Lima: documento mimeografiado.

Rodríguez, J. y Abler, D. (1998). Asistencia a la escuela y participación de los menores en la fuerza de trabajo en el Perú, 1985-1994. *Economía XXI*, 41, pp. 215-253.

Saavedra, J. y Melzi, R. (1998). Financiamiento de la educación en el Perú. En PREAL y UNESCO (Eds.), *Financiamiento de la Educación en América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO.

Silva, J.P. y Rodríguez, J. (1999). Decisiones de política y evolución del gasto por alumno. *Moneda*, 117, pp. 64-67.

Stevenson, H.W. y Chen Y.C. (1989). Schooling and achievement: a study of Peruvian children. *International Journal of Educational Research*, 13, pp. 883-894.

Torreblanca, A. (2001). ¿Cuán diferentes son los resultados de las pruebas de matemática y lenguaje en Latinoamérica? Una mirada a través del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa. *Revista CRECER*, 2, pp. 16-19.

UMC y GRADE (2001a). *Efecto de la escuela en el rendimiento en lógico-matemática en cuarto grado de Primaria*. Boletín UMC 8. Lima: Ministerio de Educación.

UMC y GRADE (2001b). *El Perú en el primer estudio internacional comparativo de la UNESCO sobre Lenguaje, Matemática y factores asociados en tercer y cuarto grado*. Boletín UMC 9. Lima: Ministerio de Educación.

Willms, J.D. y Somers, M.A. (2001). *Schooling outcomes in Latin America*. New Brunswick: Canadian Research Institute for Social Policy at the University of New Brunswick y LLECE.

World Bank (1999). *Peru education at a crossroads. Challenges and opportunities for the 21<sup>st</sup> century*. Report No. 19066-PE. Washington DC: World Bank.

Zúñiga, M., Sánchez L. y Zacharías, D. (2000). *Demanda y necesidad de educación bilingüe. Lenguas indígenas y castellano en el sur andino*. Lima: Ministerio de Educación, GTZ y KfW.



## II.12. Los estudios sobre escuelas eficaces en Venezuela

Marielsa López<sup>1</sup>

### 12.1. SITUACIÓN GENERAL

Si hablamos de la educación venezolana en el período democrático (a partir de 1958), puede afirmarse que el número promedio de años de escolaridad de los venezolanos se triplicó entre 1957 y 1985, pasando de menos de 3 años de escolaridad a más de 8 años.

El progreso educativo se reflejó también en la fuerza de trabajo. En efecto, los trabajadores analfabetos disminuyeron su presencia relativa en la fuerza de trabajo de más del 20% en 1957 a menos del 5% en 1998. Durante el mismo período, los trabajadores y empleados con Educación Media pasan de menos del 5% a más del 20%, siendo similar el aumento de la proporción de los que alcanzaron y culminaron el nivel de Educación Superior.

Sin embargo, en los momentos actuales, para nadie es un secreto que la calidad de la educación venezolana ha disminuido notablemente. En 1998, por ejemplo, la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe hizo exámenes a muestras de niños de 3º y 4º grado y los estudiantes venezolanos aparecen en el décimo lugar en Lenguaje y Matemática dentro del grupo de los 11 países que reportaron públicamente los resultados (LLECE, 1998). En cuanto al dominio de las operaciones lógico-matemáticas, la media de los conocimientos de los alumnos que finalizaron la Educación Básica en 1984 es de dos puntos en una escala del cero al veinte. En general, todos los diagnósticos reflejan un hecho: el fracaso escolar.

Recordemos algunas cifras:

- De cada 100 niños que se inscriben en primer grado cada año, sólo 35 egresan de noveno el año que les corresponde (en Venezuela son 9 años de escolaridad obligatoria).
- El 40% de todos los jóvenes que hoy tienen entre 15 y 24 años son o han sido desertores del sistema escolar.

---

<sup>1</sup> Centro de Investigaciones Culturales y Educativas (CICE). Venezuela.

- De cada 100 niños que están en edad de cursar Educación Media (entre 16 y 18 años), sólo están inscritos 25 y, si esto lo circunscribimos a la edad de 16 años, tenemos que sólo el 17% de los jóvenes de esa edad está en Educación Media.
- En séptimo grado casi el 40% de los alumnos son repitientes y, como consecuencia de lo anterior, sólo la mitad de los alumnos de séptimo grado llega a noveno dos años después.

En cuanto al rendimiento académico, en 1998 el SINEA (Sistema Nacional de Evaluación de los Aprendizajes) aplicó una prueba nacional y oficial a una muestra representativa de alumnos de tercero, sexto y noveno grados. Los resultados fueron desalentadores. Se evidenció que los alumnos tienen serias dificultades con el uso normativo de la lengua y con operaciones simples y resolución de problemas básicos de matemática. Además, los alumnos de los planteles oficiales obtienen resultados aún menos satisfactorios que los de los privados. Esto nos conduce a una constatación de mucha importancia: existe una brecha entre la educación privada y la oficial. Esta observación sencilla se agrava, ya que en Educación Básica de primero a sexto grado, el 85% de los alumnos asiste a escuelas oficiales y sólo el 15% a escuelas privadas.

En todo caso, las escuelas evidencian poca eficacia para lograr resultados satisfactorios de los alumnos, en particular en los grados superiores de Educación Básica (7º, 8º y 9º).

La conclusión a la que se puede llegar es que estamos en una fase en la que se superaron los problemas de cobertura del período predemocrático en lo referente a las edades entre 6 y 12 años, y progresó la cobertura de las edades entre 12 y 15, equivalentes a lo que hoy conocemos como Educación Básica. Pero la repitencia, prosecución y rendimiento de los alumnos de ese nivel muestran que tenemos un problema de retención de los alumnos en el sistema y de logro de aprendizajes. Se trata, pues, de un problema de resultados del sistema educativo en ese nivel; es decir, un problema de calidad.

La baja calidad de la educación venezolana está asociada a muchos y muy diversos factores, entre los que se encuentran la organización del sistema, la selección del currículum, la formación de docentes y los libros de texto. Pero, y sobre todo, parece existir una pérdida en el sentido y en la dirección de la gestión de la escuela. Las metas que orientan la acción escolar parecen encontrarse diluidas dentro de múltiples y muy variadas formalidades administrativas y burocráticas que le restan efectividad al trabajo escolar allí realizado.

Las políticas educativas puestas en marcha durante las dos últimas décadas no han podido revertir esta situación. En los noventa, Venezuela aparece como el

país de América Latina donde se realizó el menor número de innovaciones educativas (Navarro, 1996).

Si comparamos la cantidad y calidad de las reformas de otros países de la Región, podremos observar que los cambios ocurridos en el país son pocos y de un impacto relativamente bajo. Si comparamos a Venezuela con países como Brasil, Chile, El Salvador, México o Argentina, vemos que en cada uno de éstos se llevaron a cabo simultáneamente entre 8 y 13 de las reformas antes mencionadas (8 en México y 13 en Chile) (Navarro, 1996).

En Venezuela sólo puede hablarse de tres innovaciones en la década de los noventa: se intentó implantar la política de los proyectos de plantel en las escuelas, se efectuó la reforma curricular de Primaria y se inició la evaluación de los aprendizajes del sistema escolar.

## 12.2. LOS ESTUDIOS REFERIDOS A LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Desde la investigación educativa desarrollada por universidades y centros de investigación especializados se han realizado esfuerzos por conocer las causas que explicarían el bajo rendimiento del sistema. Pero, además, se ha tratado de determinar cuáles son las características de la gestión de las escuelas asociadas con la producción de calidad educativa (estudio de escuelas eficaces) en algunos casos, con la intención de intervenir en las escuelas de manera que se logre su eficacia. Es necesario precisar que algunos de estos estudios fueron patrocinados por el Ministerio de Educación, en la pasada administración (1995/1999).

Pueden observarse, así, tres grupos diferenciados de estudios referidos a la eficacia escolar. En el primer caso, encontramos estudios exploratorios sobre la calidad y las características de las escuelas, en un afán por realizar diagnósticos que den cuenta de la situación educativa del país. En segundo lugar, los estudios de escuelas eficaces en el sentido propio del término. Y, finalmente, otros estudios, que podrían considerarse de investigación aplicada, en los que se intenta intervenir en las escuelas con el objetivo de conseguir su eficacia.

Haremos un breve inventario de cada una de estas tres vertientes de la investigación educativa.

### 12.2.1. Estudios exploratorios sobre las características de la gestión de las escuelas

En cuanto a los trabajos que pueden clasificarse dentro del primer grupo – estudio exploratorio acerca de las características de las escuelas –, encontramos diversas investigaciones.

Rodríguez (1989), de la Escuela de Educación de la Ucv, muestra cómo el tiempo escolar se encuentra concentrado en actividades prescriptivas y de disciplina en detrimento de aquellas relacionadas con los contenidos académicos. Esto es vital por cuanto evidencia que las actividades de instrucción o de interacción constructiva hacia el aprendizaje no se realizan sino durante una pequeña parte del tiempo total en que los alumnos de Educación Básica se encuentran en el plantel. Rodríguez propone como alternativa una mejor formación docente para el logro de mejores resultados en su labor profesional.

Lacueva (1985) señala que en la escuela oficial, a diferencia de la privada, se pierde mucho tiempo: se comienza después de la hora fijada y se termina antes, las actividades se suspenden con frecuencia debido a consejos de maestros, falta de agua o inasistencias del docente y se dedican demasiadas horas a preparar celebraciones como el Día de la Madre o la Navidad. Además, abundan los "tiempos muertos" entre una y otra actividad didáctica. Estas últimas resultan en su gran mayoría de escaso valor formativo: copias, dictados, cuentas y cuestionarios. El repertorio de posibilidades didácticas de los docentes es muy pobre en cantidad y calidad. La disciplina trata de imponerse de manera autoritaria, incluso apelando a rutinas de control corporal como "manitas al frente-manitas arriba-manitas en la boquita". El plan básico de la planta física de los planteles es simplemente un conjunto de salones en fila, la dotación de cada aula es muy pobre, y el principal (y muchas veces único) instrumento de trabajo es el texto escolar o el limitado compendio llamado "enciclopedia escolar". De ese negativo panorama, la autora destaca como "notas de esperanza" el trabajo cariñoso y dedicado de algunos docentes, quienes en medio de limitaciones y desestímulos se esfuerzan por ofrecer a los niños una mejor educación.

El trabajo de Bronfenmajer y Casanova (1986) del CENDES analiza el carácter diferenciador de la escuela venezolana y la existencia de circuitos escolares que favorecen a una minoría de la población escolar, desfavoreciendo a la mayoría. En este estudio también se muestra que la calidad del trabajo de las unidades educativas que constituyen los planteles presentan comportamientos y logros diferenciados, desfavoreciendo a las clases que acceden a planteles oficiales que pertenecen a circuitos de escasos recursos. En tanto que otras escuelas presentan procesos y resultados de mayor calidad, atendiendo poblaciones que ya están en mejor situación gracias a su contexto familiar y socioeducativo.

Rodríguez (1998), en el estudio *Estilos de dirección en escuelas venezolanas*, presenta parte de los resultados de una investigación etnográfica realizada entre 1996 y 1998 en cinco escuelas de una misma parroquia de Caracas. Cada escuela representaba una dependencia administrativa diferente: nacional, municipal (SAED), privada, privada subvencionada parroquial y privada de Fe y Alegría.

La permanencia mínima en cada escuela se calcula de 1.200 horas, durante las cuales se recogió información mediante observación directa de las actividades de gestión administrativa y pedagógica, se hicieron entrevistas a directivos y docentes y se aplicaron cuestionarios a alumnos y representantes. El análisis de datos para este trabajo se realizó siguiendo las orientaciones de la teoría fundamentada de Glasser, a fin de identificar categorías y propiedades para la elaboración de una teoría sustantiva extraída inductivamente de la realidad observada.

Pudo comprobarse que, efectivamente, todas las escuelas se rigen por las mismas leyes, reglamentos, planes de estudios y normas emanadas del Ministerio de Educación. No obstante, cada una tiene un modo particular de organización y funcionamiento, que se ha ido configurando a través del tiempo y revela fuertemente la influencia de las creencias del director con respecto a la educación, sus experiencias y conocimientos, así como su historia personal en relación a la escuela, en especial cuando lleva largo tiempo en el cargo o en la escuela.

La búsqueda de elementos comunes, determinantes clave y mejores prácticas llevó a clasificar las escuelas en dos grupos: aquellas con autonomía y aquellas sin autonomía, lo que se corresponde con las categorías de privada y oficial, respectivamente. En las escuelas oficiales, el poder del director se encuentra limitado por factores externos e internos. Entre los factores externos, el más importante se refiere a la administración del personal que es seleccionado, designado y removido por las autoridades superiores (MECD/SAED), encargadas además de sancionar en caso de incumplimiento. En una de las escuelas los incentivos, actualización de docentes e innovaciones también estaban en poder de las autoridades, así como la supervisión. Dentro de los factores internos destaca el concepto de autonomía de los docentes de estas escuelas, que ellos relacionan con el poder absoluto en el aula: *"no necesito consultar con nadie, ni a la dirección para tomar decisiones"*, y que también reduce el poder del director. No obstante, uno de estos directores había logrado un alto grado de prestigio, dentro y fuera de la escuela, lo que llevó a identificar dos estilos: el director fuerte y el director débil. Ambos manifiestan un estilo centralizado, no delegan y realizan pocas reuniones con el personal docente, de donde se deriva escasa comunicación, poca atención a los asuntos pedagógicos y presencia de conflictos.

Las escuelas con autonomía ostentan completa autoridad para manejar el personal, mantienen una relación menos subordinada con los organismos superiores y cuentan con mayor libertad para conseguir recursos financieros adicionales a los aportados por los representantes (algunas alquilan los locales por la noche). Estas escuelas presentan lo que denominamos dirección compartida, es decir, que las tareas se distribuyen entre varias personas, dando lugar a dos tipos de director identificados como invisible y visible. El primero se encontró en

las escuelas grandes (más de 500 alumnos), donde el director se ocupa de los asuntos administrativos, búsqueda de recursos y supervisión del personal no docente y delega los asuntos pedagógicos y las relaciones con los docentes en una subdirectora o coordinadora; y ésta, contando con los recursos necesarios, se dedica exclusivamente a su trabajo de asesoramiento y dirección de los asuntos académicos. Suelen ser docentes en el turno contrario, lo que significa que no se han alejado del trabajo de aula. En estas escuelas se realizan más reuniones del personal docente, existe mayor comunicación entre todos y hay menos conflictos. El director visible es muy similar, pero su presencia en la escuela es más frecuente y notoria para los docentes, con quienes se relaciona directamente. Los docentes de estas escuelas consideran que su autonomía en el aula está limitada, ya sea por acuerdos colectivos, por orientaciones de la institución o por el beneficio de los niños: “...nosotros nos comunicamos cualquier cosa que se nos ocurra, y si está bien fundamentada y va en pro del muchacho se aprueba”.

Un rasgo común fue la inexistencia de supervisión en las aulas de parte del personal directivo, lo que fue confirmado de diversas maneras por los docentes y resultó un tanto difícil de responder por parte de los directivos. Sin embargo, aunque no exista la supervisión directa, en algunos casos ha sido sustituida por prácticas informales.

Los directores de las dos escuelas oficiales fueron enfáticos al explicar que la misión de sus escuelas era atender a los más pobres, por lo que no exigían mucho “papeleo” a los representantes en el momento de la inscripción. Esta política ha sido efectiva por cuanto que, al comparar el nivel de escolaridad de las madres en las cinco escuelas, las dos oficiales presentaron la mayor cantidad de madres sólo con Primaria y la menor proporción con Educación Superior. En comparación con esto, en las dos escuelas subvencionadas la misión se orientaba hacia la educación religiosa o el cumplimiento de un proyecto pedagógico.

En líneas generales puede afirmarse que, en el contexto de la educación venezolana de mediados de los 90, es difícil identificar escuelas “exitosas”, “eficaces” o de “excelencia”, al menos para los más pobres. Lo que podría decirse es que en medio del manifiesto y evidente decaimiento de la calidad de la enseñanza en el país, de la agudización de las desigualdades sociales y del abandono de la escuela oficial, algunos directores en algunas escuelas realizan esfuerzos inauditos para mantener sus islas en un mar de dificultades extremas.

### 12.2.2. Estudios sobre las escuelas eficaces

En Venezuela, los estudios sobre las escuelas eficaces son poco numerosos y, en la mayoría de los casos, abarcan un número reducido de planteles, pues sus metodologías son de corte cualitativo, generalmente estudios de caso. Es preci-

so aclarar que el concepto de escuelas eficaces utilizado en la mayor parte de estas investigaciones no fue un concepto absoluto, se trató más bien de la comparación entre el desempeño de las diferentes escuelas. Las escuelas eficaces venezolanas son, en comparación con el resto de las escuelas venezolanas, “las menos malas” desde el punto de vista del rendimiento escolar. Y este rendimiento, como ya mencionamos, es bastante deficiente si atendemos a las comparaciones internacionales.

Sin embargo, una vez hecha la aclaración anterior, los estudios realizados demuestran que sí existen en el país escuelas que logran que los alumnos más pobres adquieran las destrezas necesarias para tener éxito en sus estudios (escuelas eficaces) y que las escuelas que no lo han logrado pueden hacerlo si reciben apoyo externo especializado.

Dentro de los trabajos específicamente referidos a escuelas eficaces destaca el de Hurtado (1983) quien, en un estudio realizado en una pequeña ciudad del Estado Lara, explica la diferencia entre escuelas en términos de sus resultados y señala los siguientes factores como definitorios del mejor funcionamiento de algunas de ellas:

1. La presencia de un liderazgo fuerte
2. La planificación sistemática del trabajo escolar
3. El control y la supervisión constante
4. La exigencia respecto a los alumnos
5. El estímulo y la sanción fuerte
6. Objetivos definidos y claros referidos a aumentar el nivel de información y el manejo de técnicas y conocimientos

Herrera y Díaz (1991) realizan una evaluación de la gestión y el uso de los recursos de la Red Escolar Fe y Alegría y logran identificar los elementos pedagógicos y administrativos que inciden en que esta Red –que atiende a una población desfavorecida económicamente y, en consecuencia, con altas probabilidades de fracaso escolar– posea un índice alto de éxito escolar a nivel nacional. En líneas generales, los elementos identificados como favorecedores del éxito escolar fueron:

- ◆ La presencia de un proyecto pedagógico y/o socio-comunitario propio de cada plantel.
- ◆ La autonomía del equipo directivo en el manejo administrativo de los fondos y del personal en general.

- ◆ La existencia de programas de formación continua de los docentes.
- ◆ La existencia de programas para la integración de las familias y de la comunidad con el plantel.

Herrera y López (1992) profundizan en la investigación anterior y realizan un estudio comparativo entre el rendimiento en las destrezas básicas en escuelas Municipales, Nacionales y pertenecientes a la Red Fe y Alegría. Se aplicaron pruebas de Lengua y Matemática a una muestra de alumnos de las diferentes escuelas participantes en el estudio. A partir de la comparación de los resultados de las pruebas pudieron ser identificadas escuelas eficaces pertenecientes, básicamente, a Fe y Alegría y a la red Nacional.

López (1992) puso en marcha un programa de desarrollo del lenguaje escrito en cuatro escuelas básicas del Estado Miranda, diferenciadas entre sí por la procedencia socioeconómica de sus usuarios (clases medias altas, medias bajas y clases bajas). Llega a la conclusión de que el rendimiento de los alumnos puede ser mejorado por docentes medianamente formados pero con una alta motivación y comprometidos con un proyecto de mejoramiento de la calidad de la educación. Este elemento –la elaboración, puesta en marcha de un proyecto y la implicación del docente con él–, puede neutralizar la variable «condición social» cuando ésta es negativa.

Mariano Herrera (1993) realiza una caracterización de las escuelas de prestigio dirigidas fundamentalmente a captar alumnos de las clases medias. Y, a su vez, estudia las redes escolares Fe y Alegría y las escuelas pertenecientes al Plan Especial de Educación del Estado Bolívar. Este estudio pone en evidencia que existen factores convergentes entre las escuelas exitosas de clase media venezolanas y las escuelas con mejores resultados (escuelas eficaces) de la red Fe y Alegría<sup>2</sup>. Entre ellos, pueden enumerarse los siguientes:

- ◆ La identificación de la mayoría de los actores escolares con la institución.
- ◆ La presencia de una visión o un proyecto claro y explícito en lo filosófico.
- ◆ La existencia de una estructura organizativa concebida como apoyo al trabajo pedagógico.
- ◆ La existencia de una organización del tiempo escolar de máximo aprovechamiento del tiempo de aprendizaje, optimización de los horarios y de los calendarios.

<sup>2</sup> Es preciso señalar que la red Fe y Alegría no es homogénea, encontrándose escuelas cuyos resultados son superiores al de otras pertenecientes a la misma red, a pesar de que trabajan con alumnos provenientes de los mismos medios sociales.

- ◆ La utilización adecuada de recursos y de actividades complementarias y de apoyo al trabajo pedagógico.
- ◆ La presencia de un liderazgo eficaz del director.
- ◆ La responsabilización de los docentes, mediante estrategias que combinan exigencia y compromiso con participación y trabajo en equipo.

La aparición de estas características en las escuelas que presentan los mejores rendimientos en la red Fe y Alegría parece ser producto de los procesos de descentralización llevados a cabo. En este sentido, aparece como muy importante el hecho de que tanto la ejecución presupuestaria como la selección de los docentes estén en manos de los directores de cada escuela. Además, la elaboración de un proyecto pedagógico explícito dentro de cada plantel permite a los docentes mejorar la calidad de su acción.

Por otro lado, y también referente a la gestión organizativa cotidiana, en los planteles de las dos redes la institución ofrece apoyo al docente mediante departamentos de evaluación o coordinaciones de área que proporcionan asesoría y apoyo al trabajo de aula, así como bibliotecas escolares que trabajan directamente con los maestros en la programación. De esta forma, parece lograrse un mayor contacto de los alumnos con libros y actividades complementarias que dan soporte al trabajo del docente en cada grado.

Herrera y López (1996) reagrupan una serie de artículos publicados de manera aislada en revistas nacionales y componen una publicación en la que describen los detalles que caracterizan la gestión de escuelas que posibilitan el éxito escolar de sus alumnos, tanto en sectores con dificultades económicas (escuelas eficaces) como en sectores económica y socialmente favorecidos (escuelas de prestigio). López (1996) estudia en profundidad seis escuelas catalogadas como eficaces después del estudio del rendimiento comparado de sus alumnos en Lengua y Matemática. De este análisis se desprenden algunas de las características de su organización y funcionamiento más notorias:

- ◆ Existe un clima estimulante de trabajo que contribuye a la responsabilización del personal docente.
- ◆ El equipo directivo lidera la gestión pedagógica.
- ◆ El director se concibe a sí mismo como educador y no como gerente.
- ◆ El equipo directivo ha conquistado espacios de autonomía dentro de las limitaciones burocráticas impuestas por los organismos de dependencia de las escuelas.
- ◆ Existen equipos docentes de trabajo para afrontar la planificación y la evaluación escolar.

- ◆ Existe un ambiente de trabajo agradable pero exigente, donde se toman en cuenta las opiniones de los docentes, pero a la vez se rinden cuentas sobre el trabajo desempeñado.
- ◆ Hay metas y objetivos claros y precisos compartidos por todo el personal.
- ◆ El calendario escolar se cumple.
- ◆ El tiempo escolar es utilizado en actividades destinadas al aprendizaje.
- ◆ El énfasis pedagógico es definido en función de las necesidades de los alumnos, al igual que la formación permanente de los docentes.
- ◆ Los docentes tienen altas expectativas sobre sus alumnos.
- ◆ Las evaluaciones son utilizadas para promover cambios organizativos y/o pedagógicos.
- ◆ Existen vínculos estrechos con la comunidad.

Un compendio de estudios realizado por el Banco Mundial/PNUD/Ministerio de la Familia y el IESA (Gómez Samper, Vethencourt y Armas, 1999), presenta 20 estudios de caso sobre experiencias exitosas en educación, que van desde experiencias comunitarias desarrolladas por gobiernos regionales hasta experiencias de escuelas individuales, pasando por proyectos localizados desarrollados por asociaciones privadas en sinergia con organismos públicos.

González, Navarro y de la Cruz, en tres estudios diferentes (González, 1997; Navarro y González, 1997; Navarro y de la Cruz, 1998), muestran el importante papel que cumplen las redes privadas religiosas y las organizaciones de participación comunitaria y sin fines de lucro en el mejoramiento de la calidad de la educación impartida a los sectores más pobres de la población.

Rodríguez (2000), en *Gestión escolar y calidad de la enseñanza*, compara diferentes modos de gestión escolar, para establecer sus relaciones con los procesos de enseñanza y los resultados del aprendizaje e identificar los elementos y actores de la gestión escolar de mayor relevancia para mejorar la calidad. Se estudiaron cinco escuelas de Educación Básica (1ª y 2ª etapas), todas de una misma parroquia del oeste de Caracas y cada una representativa de una dependencia administrativa diferente. Se recogió información sobre tres aspectos: gestión escolar (organización, funcionamiento, planta física y personal), gestión pedagógica (programación, interacción en aula, teorías y creencias de los docentes) y resultados de la enseñanza (conocimientos en Lengua y Matemática y satisfacción de los representantes). La recolección de datos se hizo mediante observación etnográfica, entrevistas, estudio de documentos, pruebas de conocimientos y cuestionarios de opinión. Se utilizaron 50 observadores, se recogió

información sobre 87 variables, el tiempo mínimo de permanencia en cada escuela fue de 8 semanas y se analizaron 180 horas de actividades de enseñanza.

Existe una clara relación entre la dependencia administrativa de la escuela, los procesos de gestión, los procedimientos de enseñanza, el nivel de escolaridad de la madre y los resultados de las pruebas de conocimiento. Se da también una tendencia favorable hacia una organización escolar comunitaria y participativa, con comunicación fluida entre directivos y frecuentes discusiones sobre asuntos pedagógicos. Las escuelas privadas muestran mayor cantidad de rasgos favorables en su gestión que las escuelas oficiales; algunos provienen de su condición de mayor autonomía para la administración del personal y la gestión de recursos financieros.

El rendimiento de los alumnos en las pruebas mostró una clara relación con el nivel de escolaridad de la madre. Las diferencias de rendimiento entre escuelas oficiales y privadas se deben no sólo a diferencias de gestión, sino también a diferencias socioeconómicas entre la población atendida. Aun estando las escuelas ubicadas en el mismo sector, es evidente que la educación oficial atiende a los niños de más bajo nivel socioeconómico, quienes asisten a las escuelas de menor dotación y con mayores deficiencias en su gestión escolar y pedagógica, por lo que difícilmente podrán superar sus condiciones culturales actuales.

De este estudio se desprenden, como elementos clave de la gestión escolar, los siguientes:

- ◆ Debería existir una distribución de tareas entre el personal directivo, asignando una o varias personas (según el tamaño de la escuela) exclusivamente al apoyo pedagógico de la enseñanza y al cómo enseñar.
- ◆ Sería ideal que los directores contaran con poder para seleccionar, contratar sancionar y estimular al personal.
- ◆ Debería propiciarse que la escuela tuviera una filosofía o proyecto pedagógico expreso y compartido entre todos los docentes, acompañado de acciones permanentes para su divulgación y actualización.
- ◆ Deberían funcionar mecanismos formales e informales de comunicación entre todos los integrantes de la comunidad escolar.
- ◆ Es altamente recomendable que exista un organismo superior que aporte asesoría pedagógica, recursos y evaluaciones, siempre considerando a la escuela como unidad del cambio.

Entre las claves de la gestión pedagógica, se identificaron las siguientes:

- ◆ Los docentes requieren recibir asesoramiento permanente sobre principios pedagógicos que orienten sus acciones.

giró en torno a dos aspectos: condiciones de trabajo y ejercicio profesional. Los cambios que mejoraban las condiciones de trabajo iban desde un aumento del 500% del sueldo, pasando por la aplicación efectiva del Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (que no se aplicaba), hasta el ofrecimiento de becas escolares para los hijos de los maestros y de post-gradados para ellos mismos. Tales mejoras empezaron a romper la red clientelar que determinaba quién entraba a ejercer la carrera docente. A inicios de 1994, se realizó el primer concurso de méritos y oposición para el ingreso a la educación municipal y, para el siguiente año, se había renovado el 35% del personal docente de aula y el 50% del personal directivo.

Dentro de los programas apoyados por el Ministerio de Educación, aparecen fundamentalmente dos proyectos. Uno de ellos realizado por el Centro de Investigaciones Culturales y Educativas (CICE) y el otro por un grupo de investigación de la Universidad Central de Venezuela: Tebas.

En el primer estudio, *Fortalecimiento de la gestión escolar*, realizado por el CICE entre 1996 y 1999, se propuso a 150 escuelas nacionales, que se ofrecieron voluntariamente, modificar su gestión durante 3 años, emulando las características de escuelas eficaces. Los resultados muestran que la mayor parte de las escuelas pudieron mejorar la calidad de su trabajo a condición de realizar esfuerzos sostenidos durante más de 1 año, con un equipo directivo liderando los cambios, con animación y apoyo externo e interno y con docentes formados para mejorar los problemas de rendimiento específicos de sus alumnos. Otra condición ideal para el cambio en estas 150 escuelas fue el tamaño de la escuela. En efecto, pudo determinarse que las escuelas pequeñas (con menos de 1.000 alumnos) consolidaron sus procesos de manera más rápida y con mayor efectividad. Los resultados de esta intervención se encuentran en los informes técnicos *Las escuelas esconden tesoros: Los PPP rinden cuentas a la sociedad* (López, 1997), *La consolidación del cambio* (López, 1998) y *La internalización del cambio* (López, 1999).

El proyecto de Tebas, *Educación para la dignidad* (Esté, 2000), se fundamentó en cuatro principios: dignidad, cohesión, interacción constructiva y pertinencia de los aprendizajes. El instrumento de cambio fue la conciencia y acción de las propias escuelas, sus maestros y estudiantes. Pero esa conciencia y acción requirieron de una motivación inicial, es decir, de un promotor; éste iba a la escuela a actuar con el maestro en la propia aula de clases generando ambientes interactivo-constructivos, mostrando sus posibilidades y procedimientos y utilizando múltiples fuentes de información para el trabajo de los alumnos dentro del aula. El proyecto logró una mayor participación de los alumnos dentro del aula de clase, transformaciones en la metodología didáctica utilizada por los docentes y cambios en su planificación, evaluación y formación.

Adicionalmente una asociación privada, el Dividendo Voluntario para la Comunidad (2000), apoyó otro proyecto similar a los anteriores: la *Red de Escuelas de Excelencia*. Su finalidad era ofrecer a las escuelas la posibilidad de mejorar la calidad de la educación y lograr niveles de excelencia a través de una red de apoyo, formación e intercambio en Educación Básica. Se incorporaron al programa 64 escuelas primarias de los Estados Bolívar, Carabobo, Mérida, Miranda y Nueva Esparta. Cada una de las escuelas participantes realizó un trabajo sistemático de diagnóstico durante tres años y elaboró un plan de acción para cada año. Se ofrecieron talleres de formación, asesoría y apoyo técnico y se aplicaron instrumentos que permitieron conocer las debilidades y fortalezas de cada escuela. El estudio llega a la conclusión de que la calidad de la educación mejora a medida que aumentan el grado de autonomía que ejerce el personal del plantel y la magnitud del compromiso del director.

Pero no debemos confundirnos acerca de la magnitud de estos ensayos ni sobre la cantidad de niños implicados en ellos. En realidad se trató de proyectos puntuales con una cobertura limitada, si tomamos en cuenta la matrícula global nacional. Sin embargo, se trató de un interesante esfuerzo de colaboración entre el sector académico y el ámbito gubernamental.

### 12.3. EN CONCLUSIÓN

En conclusión, la investigación educativa en el país ha logrado determinar los problemas sobre los cuales es necesario actuar para revertir la actual situación educativa. Pudo determinarse, para nuestro caso específico, cuáles son las condiciones de gestión y organización de las escuelas que producen mejores resultados. Se señalaron, en las escuelas, las condiciones necesarias para producir cambios rápidos y duraderos. Además, conocemos cuáles son las fallas de nuestros alumnos y cuáles son las dificultades de nuestros docentes. Elementos todos importantes para mejorar la educación que tenemos.

## Referencias bibliográficas

Bronfenmajer, G. y Casanova, R. (1986). *La diferencia escolar*. Caracas: Kapelusz.

Castillo, A. (1999). Escuelas Municipales de Baruta: mejora veloz. En H. Gómez Samper, F. Vethencourt y V. Armas (Coords.), *Gobernabilidad y democracia. Participación comunitaria y cambio social. Tomo I: La educación en Venezuela*. Caracas: IESA/Banco Mundial/PNUD/Proyecto de Desarrollo Social del Ministerio de la Familia.

Dividendo Voluntario para la Comunidad (2000). *Red de Escuelas de Excelencia. Sistematización de la experiencia*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

Esté, A. (2000). *La cosecha del Tebas*. Caracas: Tebas/Ucv.

Gómez Samper, H., Vethencourt, F. y Armas, V. (Coords.) (1999). *Gobernabilidad y democracia. Participación comunitaria y cambio social. Tomo I: La educación en Venezuela*. Caracas: IESA/Banco Mundial/PNUD/Proyecto de Desarrollo Social del Ministerio de la Familia.

González, R.A. (1997). Fe y Alegría: luz al final del túnel. En H. Gómez *et al.* (Coords.), *Gerencia exitosa con sello latinoamericano*. Caracas: Editorial Galac.

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 en 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/CIDE.

Herrera, M. y López, M. (1996). *La eficacia escolar*. Caracas: CICE/CINTERPLAN.

Hurtado, R. (1983). *Acción educacional de la escuela primaria en Venezuela*. Documento inédito. Caracas: CENDES.

LLECE (1998). *Primer estudio internacional comparativo sobre Lenguaje, Matemática y factores asociados en tercero y cuarto grado*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

Lacueva, A. (1985). Rutinas ago(s)tadoras: enseñando y aprendiendo en la escuela. Ponencia presentada en el *Congreso del Pensamiento Joven. Tomo I*. Caracas: Ministerio de la Juventud.

López, M. (1992). *El lenguaje escrito (comprensión lectora y expresión escrita) y mejoramiento del rendimiento en Educación Básica*. Documento inédito. Caracas: CICE/CONICIT.

López, M. (1996). La construcción del éxito escolar. En M. Herrera y M. López, *La eficacia escolar*. Caracas: CICE/CINTERPLAN.

López, M. (1997). *Las escuelas esconden tesoros: los PPP rinden cuentas a la sociedad*. Documento inédito. Caracas: CICE/Ministerio de Educación.

López, M. (1998). *La consolidación del cambio*. Documento inédito. Caracas: CICE/Ministerio de Educación/UcAB.

López, M. (1999). *La internalización del cambio*. Documento inédito. Caracas: CICE/Ministerio de Educación/UcAB.

Navarro, J.C. (1996). *Educación en Venezuela: la falta de preocupación por quedarnos atrás*. Documento de apoyo para la elaboración del libro de G. Torres (2001), *Un sueño para Venezuela*.

Navarro, J.C. y Cruz, R. de la (1998). Escuelas federales, estatales y sin fines de lucro en Venezuela. En W. Savedoff (Comp.), *La organización marca la diferencia*. Washington: Red de Centros de Investigación-BID.

Navarro, J.C. y González, R.A. (1997). Organizaciones de participación comunitaria: su lucha contra la pobreza en Venezuela. En J.C. Navarro (Ed.), *Las organizaciones de participación comunitaria y la prestación de servicios sociales a los pobres en América Latina*. Caracas: IESA-BID.

Pereira, A. (1999). Educación Básica con métodos de avanzada en el Estado Mérida. En H. Gómez Samper, F. Vethencourt y V. Armas (Coords.), *Gobernabilidad y democracia. Participación comunitaria y cambio social. Tomo I: La educación en Venezuela*. Caracas: IESA/Banco Mundial/PNUD/Proyecto de Desarrollo Social del Ministerio de la Familia.

Rodríguez, N. (1989). *La Educación Básica en Venezuela*. Caracas: Academia Nacional de la Historia.

Rodríguez, N. (1998). *Estilos de dirección en escuelas venezolanas*. Documento inédito. Caracas: UCV.

Rodríguez, N. (2000). Gestión escolar y calidad de la enseñanza. *Educere*, 4(10).

SINEA (1998). *Sistema Nacional de Evaluación de los Aprendizajes. Resultados de 3º, 6º y 9º grados*. Caracas: Ministerio de Educación.

Este libro se terminó de imprimir  
en Marzo del 2003 en los  
Talleres de Editorial Carrera 7a Ltda.  
Calle 24 No. 21-45 - Bogotá



