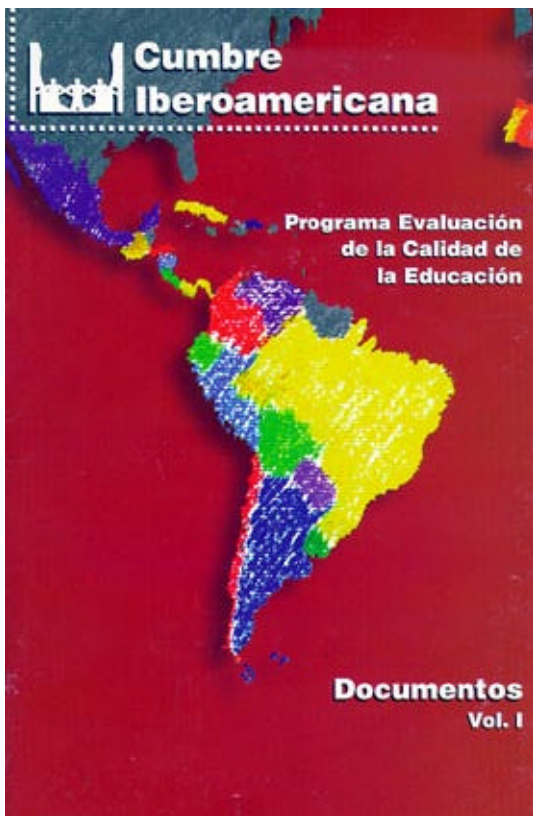


PROGRAMA EVALUACION DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION

CUMBRE IBEROAMERICANA

DOC. 1



1996
Ministerio de Cultura y Educación
República Argentina

**Este material se utiliza con fines
exclusivamente didácticos**

INDICE

La evaluación de los centros educativos en Iberoamérica: Algunas reflexiones en torno a su especificidad. Hilda Ma. Lanza	11
El problema de la calidad en el primer plano de la agenda educativa. Lilia V. Toranzos	35
La evaluación de los centros escolares Sylvia Schmelkes	77
Propuesta para un análisis comparativo de instrumentos de evaluación de logros académicos. Ana E. Diamant	105
Tratamiento y usos de la información de evaluación Alejandro Tiana	137

LA EVALUACIÓN DE LOS CENTROS ESCOLARES

Sylvia Schmelkes

Introducción

(Presentación en el Taller sobre Evaluación de Docentes y de Centros Educativos, organizado por el Programa de Medios e Instrumentos para la Evaluación de la Calidad de la Educación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura y por la Secretaría de Educación Pública de México, en Cancún, Q. R., México, del 11 al 13 de junio de 1996).

Parece ya un lugar común hablar de la importancia de los centros escolares, de las escuelas singulares, de los planteles de educación a cualquier nivel educativo. De la misma manera, es ya muy abundante la literatura que habla sobre los factores propiamente escolares que tienen algo que ver con los resultados de aprendizaje de los niños, y con ella la que es propia de la evaluación de los centros escolares.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que, en la historia del desarrollo educativo de este siglo, esto es algo muy reciente. Durante varias décadas trabajamos en educación bajo el supuesto de que el peso de las condiciones socioeconómicas y culturales externas al sistema educativo sobre las posibilidades de logro académico de los alumnos era tan fuerte que era muy poco lo que éste podía hacer para contrarrestarlos. Desde los años cincuenta hasta los ochenta, la investigación educativa había reforzado este supuesto. El resultado más consistente de la investigación educativa en estos años se refería precisamente a la capacidad explicativa del contexto socioeconómico y cultural del niño sobre el acceso, la permanencia y el logro académico dentro de la escuela. Estos resultados condujeron a un escepticismo respecto del papel de la educación formal en la promoción de una mayor igualdad social.

Pero en años recientes, y debido fundamentalmente a un importante viraje en la investigación educativa, que diversificó sus metodologías, volvió sus ojos a la escuela y al sistema, cambió sus métodos y se preguntó sobre las variaciones en las características de la oferta y su papel en la explicación de la desigualdad educativa, hemos podido constatar que el operar del propio sistema educativo y de la escuela tiene un peso independiente de no poca importancia en la explicación de la desigualdad¹. Con ello se cuestiona el anterior escepticismo, y se comienza a considerar que en efecto hay algo que se puede hacer desde el sistema educativo para comenzar a desvincular educación con desigualdad.

En este contexto es que cobra importancia la evaluación de los centros escolares. Esta evaluación puede verse como una forma de medir su calidad, o como una manera de obtener la información necesaria para que los centros sean capaces de mejorar la calidad de la educación que ofrecen.

Parece importante, sin embargo, antes de entrar de lleno en este tema, tener una visión más amplia acerca de lo que se entiende por calidad educativa, y del papel que ocupan los centros dentro de los múltiples factores que se sabe indican sobre la calidad de la educación.

Una aproximación al concepto de Calidad Educativa

En países como los nuestros, en los que la universalización de la educación básica todavía no es una realidad, es importante precisar que por calidad de este nivel educativa estamos entendiendo un concepto complejo que incluye cuando menos los siguientes componentes:

- a) La relevancia. Un sistema educativo, para ser de calidad, debe ser capaz de ofrecer a su demanda real y potencial aprendizajes que resulten relevantes para la vida actual y futura de los educandos y para las necesidades actuales y futuras de la sociedad en la que éstos se desenvuelven. La relevancia de los objetivos y de los logros educativos se convierte en el componente esencial de esta manera de

¹ Para el caso de México, por ejemplo, el estudio que permitió abrir este campo fue el de Carlos Muñoz Izquierdo et al, "El Síndrome del Atraso Escolar y el Abandono del Sistema Educativo", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. IX, Nº 3 (tercer trimestre), en 1979.

entender la calidad de la educación, fundamentalmente porque ella tiene mucho que ver con la capacidad de asegurar cobertura y permanencia de los alumnos dentro del sistema educativo.

- b) La eficacia. Entiendo la eficacia como la capacidad de un sistema educativo básico de lograr los objetivos -suponiendo que éstos son relevantes- con la totalidad de los alumnos que teóricamente deben cursar el nivel, y en el tiempo previsto para ello. Un sistema educativo será más eficaz en la medida en que se acerque a esta finalidad. Este concepto incluye el de cobertura, el de permanencia, el de promoción y el de aprendizaje real.
- c) La equidad. Un sistema de educación básica -que es el nivel que se presenta como obligatorio para toda la población en una determinada edad- para ser de calidad, debe partir del reconocimiento de que diferentes tipos de alumnos acceden a la educación básica con diferentes puntos de partida. Al hacerlo, se propone ofrecer apoyos diferenciales a fin de asegurar que los objetivos de la educación se logren, de manera equiparable, para todos. La equidad implica dar más, apoyar más, a los que más lo necesitan. La equidad se verá reflejada en la eficacia.
- d) La eficiencia. Un sistema será de mayor calidad en la medida en que, comparado con otro, logra resultados similares con menores recursos.

Los factores que inciden en la calidad de la educación básica

Entendiendo de esta manera la calidad, y entiendo que toda evolución educativa -incluyendo la de centros- estará orientada a medir la calidad o a mejorar la calidad educativa, conviene proceder a aceptar que esta calidad está determinada por múltiples factores. Es decir, es necesario reconocer la multicausalidad de la calidad educativa.

En un intento de síntesis de lo que la investigación educativa ahora nos dice acerca de los factores que inciden sobre la calidad de la educación básica, es posible agruparlos en tres grandes apartados:

a. La demanda educativa

Los factores procedentes del lado de la demanda educativa siguen reconociéndose como los de mayor peso sobre la explicación de los resultados educativos en el nivel básico.

Desde luego, el más importante de ellos es el nivel socioeconómico. Como sabemos, el nivel socioeconómico actúa sobre la calidad educativa -como la hemos definido- por la vía directa, a través de los costos asociados a la escolaridad; por la vía indirecta, a través de los costos de oportunidad que para los padres significa tener a sus hijos en la escuela y sacrificar su aporte al hogar en trabajo y/o ingresos. Pero además, el nivel socioeconómico influye sobre la calidad de la educación a través de los factores asociados a la pobreza, y muy notablemente la precariedad de la salud y la ausencia de una adecuada alimentación. Las diferencias en el nivel socioeconómico, por estas vías, tiene la capacidad de explicar diferencias en el acceso, la permanencia, los ritmos de transición al interior del sistema, los resultados de aprendizaje, y también los efectos sobre el empleo y el ingreso.

Otro factor de gran importancia es el capital cultural de la familia de donde procede el alumno. En años recientes -sobre todo porque las circunstancias macrosociales han permitido, en América Latina, mantener aisladas las variables relativas al nivel socioeconómico y al capital cultural- se ha venido demostrando un peso incluso más fuerte del capital cultural -al menos de la madre- sobre el logro educativo de los alumnos que del nivel socioeconómico². El capital cultural opera sobre la calidad de la educación básica a través de la capacidad educogénica de los padres, que se traduce en la estimulación temprana, en el desarrollo del lenguaje (más parecido al lenguaje escolar), del desarrollo de las habilidades cognitivas, de la internalización de valores relacionados con la educación, y del apoyo a los procesos de aprendizaje escolar de los hijos. De esta forma los hijos de padres, y sobre todo de madres, más escolarizados avanzan más regularmente dentro del sistema y tienen una asistencia mucho más regular a la escuela. Se llega a decir que la escolaridad de la madre tiene un efecto inmunológico sobre el fracaso escolar.

Éstos dos son los factores más importantes del lado de la demanda educativa en la explicación de las diferencias en logro escolar y en aprendizaje de los alumnos en la escuela del nivel básico. Hay otros, tales

² Tal es el caso del estudio, ya clásico, de Germán Rama, *Qué Aprenden y Quiénes en las Escuelas de Uruguay*. Montevideo, CEPAL, 1991.

como el grupo étnico de pertenencia, sobre todo ahí donde hay discriminación racial y donde el programa educativo para alumnos de los diversos grupos étnicos es idéntico. Otro más es la lejanía de la escuela respecto de la casa de los alumnos. Ésta afecta mucho más a los alumnos más pequeños que a los mayores, y más a las niñas que a los niños, sobre todo cuando éstos llegan a la pubertad.

b. La oferta educativa

Ya indicábamos que las variables de la oferta educativa comienzan a relevarse a partir de los años ochenta, y sobre todo gracias a las investigaciones de corte cualitativo y a aquellas que comparan las escuelas que, en igualdad de circunstancias socioeconómicas y culturales de la demanda, logran mejores resultados. Estas investigaciones son las que han permitido decir algo respecto de lo que puede y debe hacer el sistema educativo, y la escuela, para mejorar la calidad -relevancia, eficacia, equidad y eficiencia.

Existen múltiples maneras de agrupar los factores que proceden del lado de la oferta educativa. La creciente literatura sobre "escuelas efectivas" ha permitido hacer agrupaciones a partir de múltiples estudios de carácter empírico. No es el caso aquí de revisar los diversos intentos por sintetizar dichos hallazgos - procuraremos hacerlo al hablar de centro escolar-. Baste por el momento ofrecer uno de estos esfuerzos de síntesis³:

- La relevancia del aprendizaje. Algunos autores consideran que la falta de relevancia de los aprendizajes que ofrece la escuela explica buena parte de su falta de calidad. Existe el temor de que la educación básica se haya convertido en un ritual no relacionado con la vida del alumno o de la sociedad. Un estudio llevado a cabo en Brasil, por ejemplo, encuentra que en situaciones extra-clase los niños son capaces de resolver correctamente algunas operaciones matemáticas básicas por vía oral y, en situaciones escolares formales, fracasan en el intento de resolver los mismos problemas aritméticos por la vía escrita. Estos resultados revelan contradicciones al interior de la escuela, ya que ésta inhibe el cálculo oral y desvaloriza este tipo de saber popular.
- Las prácticas pedagógicas en aula. Las prácticas pedagógicas más generalizadas en las aulas de América Latina no parecen ser las más conducentes a un adecuado aprendizaje por parte de los alumnos, a juzgar por la confrontación que puede hacerse entre los resultados de múltiples estudios etnográficos sobre lo que ocurre en las aulas y lo que la investigación parece indicar acerca de las prácticas pedagógicas que se correlacionan con adecuados niveles de aprendizaje. Estos son, entre otros: el aprovechamiento del tiempo escolar para la enseñanza y para el aprendizaje; la diversificación de experiencias de aprendizaje; la individualización de la enseñanza -la existencia de espacios para atender de manera especial a quienes lo necesitan-, la estimulación de la participación del alumno -la manifestación máxima de la participación del alumno es la posibilidad de que construya el conocimiento, de que sea el principal actor de su aprendizaje-; la existencia de variadas oportunidades para que los alumnos ejerciten sus capacidades de razonamiento y se involucren en procesos de creatividad y de resolución de problemas; la dedicación de tiempos importantes en el aula a la lectura y, de manera muy especial, a la escritura -sobre todo la de naturaleza creativa-; la descentración del proceso de enseñanza, y de la actividad en el aula, del maestro como tal.
- La calidad del docente. El docente aparece como central en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Desde luego que es esencial que el docente domine la o las materias que debe enseñar. También resulta de enorme importancia que conozca y maneje metodológicos didácticos que permitan conducir procesos pedagógicos como los mencionados anteriormente. Sin embargo, -en esto coinciden estudios que se han realizado desde perspectivas tanto cuantitativas como cualitativas-, las características más importantes de los docentes son de carácter actitudinal, y dentro de ellas, las exceptivas respecto a la trayectoria y al éxito escolar presente y futuro de sus alumnos, así como la valoración de la cultura de la comunidad en la que trabaja, y la satisfacción

³ Realizado en el contexto del estudio de Schmelkes, S, et al, *La Calidad de la Educación Primaria. El Caso de Puebla*, México, París: Instituto Internacional de Planificación Educativa, Centro de Estudios Educativos. 1996.

derivada de su trabajo como docente. Por el contrario, los maestros que construyen conceptos negativos respecto de sus alumnos, los que tienden a echarle la culpa a los padres del fracaso escolar de los hijos, y los que no perciben el papel que ellos pueden estar jugando en la presencia y acentuación del rezago educativo, son maestros que, en igualdad de circunstancias, lograron resultados de aprendizajes más pobres y más desparejos con sus alumnos. Desde luego que en todo lo anterior influyen las condiciones de trabajo del maestro, fundamentalmente porque son capaces de producir frustración o insatisfacción, que puede llegarse a manifestar en una "pérdida de vocación", o bien en un arrepentimiento de haber elegido la carrera docente.

- Las características de la escuela y del director. Dado que éste es el tema principal de esta presentación, solamente dejaremos aquí ubicado el espacio respecto del cual cobra sentido la evaluación de centros escolares, para profundizar en los factores propios de la escuela que se vinculan con la calidad -relevancia, eficacia, equidad y eficiencia- para un poco más adelante.
- El sistema de supervisión. Mucho menos estudiado que muchos de los factores anteriores, el sistema de supervisión viene apareciendo en los estudios recientes como de enorme importancia. Su papel clave sobre la calidad educativa, debido fundamentalmente a la relación que permite establecer entre la escuela singular y el sistema educativo se pone de manifiesto cuando funciona de manera adecuada. De esta forma, un sistema de supervisión que opere adecuadamente como un canalizador de información, de demandas y de respuestas a las mismas; un sistema de supervisión que se centre en el aprendizaje y que enfoque sus apoyos hacia mejorarlo, un supervisor que conozca su zona, y las escuelas dentro de ellas con sus desiguales fortalezas y debilidades, un supervisor que como consecuencia sea capaz de planear su actividad de apoyo para el mejoramiento de la calidad educativa, es capaz de lograr sustantivas mejoras de la misma⁴.

c. La interacción entre la oferta y la demanda educativas

Los factores anteriores no solamente operan como tales, sino que interactúan entre ellos de manera que generan efectos sinérgicos. Así, los dos grandes bloques que hemos mencionado interactúan entre sí de manera, hasta cierto punto, perversa. Dejado a su propia inercia, el sistema tenderá o adecuar las condiciones de la oferta a las condiciones de la demanda. De esta manera, si la demanda es pobre, la oferta también será pobre. Las escuelas ubicadas en zonas rurales o marginales están, en la gran mayoría de los casos, pobremente dotadas de recursos físicos y materiales. Los recursos humanos que se destinan a trabajar en estas regiones en general son los menos formados, los menos experimentados, y en muchos casos perciben su asignación a estas escuelas como un tránsito agobiante pero necesario en su carrera docente. Incluso cuando la dotación de recursos es, desde el punto de vista cuantitativo, similar, en una comunidad más pobre la escuela tendrá a operar de manera más pobre. Los maestros serán menos asiduos, habrá menos preocupación por mantener un ambiente mínimamente ordenado, se tenderá menos que la otra escuela a realizar esfuerzos de planeación, etc.

La relación entre la escuela y la comunidad constituye la otra cara de la moneda, y el mecanismo que en todo caso permite, cuando es adecuada, romper este círculo vicioso. A niveles áulicos, ello se traduce en la relación entre el docente y los padres de familia de sus alumnos. La participación de padres de familia y de comunidad, a través de lo cual puede adquirirse concreción la relación entre la oferta y la demanda, es en todos los casos, un importante factor capaz de explicar las diferencias en la calidad educativa de escuelas en circunstancias que en lo demás son semejantes.

He considerado importante hacer este recorrido de algunos de los factores que se sabe inciden sobre la calidad de la educación básica, fundamentalmente porque considero que resulta esencial entender este fenómeno como complejo y multideterminado que tanto la información que de ahí proceda, como las recomendaciones a que la misma puede dar lugar, serán necesariamente parciales.

⁴ Ver, por ejemplo, Lockheed, M. E. y A. M. Verpoor. *Improving Primary Education in Developing countries*, New York: Oxford University Press. 1991.

Las características de la escuela que inciden sobre la calidad de la educación básica

Procuraremos ahora detenernos un poco en aquellas características de la escuela que la investigación educativa -tanto la descriptiva como la interpretativa- nos permite identificar como dignas de ser estudiadas más a fondo en circunstancias concretas. Es necesario advertir que la mayor parte de la literatura que tiene que ver con características de la escuela es de origen anglosajón. También conviene señalar que la variable dependiente para la identificación de estas características se refiere exclusivamente a resultados de aprendizaje, y entre ellos exclusivamente a resultados de naturaleza cognoscitiva⁵. Éstas constituyen limitaciones al estado de avance de nuestro conocimiento sobre este tema, que convendría procurar superar en el futuro.

Lo que hay en América Latina es lo recogido por Muñoz y Lavín⁶. Este estado del arte tiene la gran ventaja de que no recurre exclusivamente a los estudios de carácter descriptivo, o a los de insumo producto. Rockwell, por ejemplo, ya desde 1982, habla de la importancia de la estructura de la experiencia escolar, bajo lo que agrupan procesos tales como selectividad y agrupación escolar, uso del tiempo escolar, formas de participación. Asimismo, se refiere a la definición escolar de la práctica docente, dentro de lo que incluye aspectos tales como las formas en que en la escuela se definen las funciones del maestro, las concepciones escolares sobre el trabajo docente, los formas de enseñanza. Habla también de la manera como escolarmente se define el aprendizaje. En ello incluye aspectos tales como rituales, uso del lenguaje, etc.

Para el caso de México, más recientemente, Schmelkes et al. encuentra de importancia aspectos tales como la vitalidad de la escuela (medida por su relación con los padres de familia y con la comunidad y la organización de eventos); los procesos de adaptación curricular, el entusiasmo de los maestros, manifestado a través de su deseo o no de cambiarse de escuela, del ausentismo, y del clima que se genera dentro del aula; la práctica de adaptar el *currículum* a la realidad comunitaria o regional; la supervisión escolar.

Pero la literatura más abundante, como ya indicábamos, proviene de los países desarrollados, y más específicamente de los países anglosajones. El énfasis está en el aprendizaje y no en los otros componentes de la calidad educativa. En general las conclusiones a los que se llega provienen de correlaciones entre elementos de insumos e indicadores de procesos y resultados en pruebas estandarizados de aprendizaje curricular.

Esta literatura parte del supuesto de que las características de los escuelas son importantes, porque las escuelas de hecho varían en el logro de los resultados de aprendizaje entre sus alumnos. Puesto que estas variaciones existen, resulta muy iluminador identificar aquellas características de la escuela que se asocian con buenos resultados de aprendizaje y que son independientes de las características de la demanda. Estas características son de diverso tipo:

1. Las que tiene que ver con el equipamiento de la escuela. Lo que parece importar es que las escuelas tengan amplio espacio, lugar para que cada alumno se siente y escriba, libros de texto para cada alumno, abundante material de lectura tanto en las bibliotecas escolares como en el aula, una adecuada proporción maestro-alumno y aulas adecuadamente diseñadas.
2. Las que tiene que ver con los docentes –las más importantes de las cuales ya fueron mencionadas en el apartado anterior-.
3. Y las que tienen que ver con la gestión de la escuela.

Son éstas últimas las que van a merecer nuestra atención en este momento. Hay, varias formas de clasificar y describir las características de la "buena gestión" escolar. Vamos a hacer referencia a algunas de ellas.

El estudio mundial sobre lectura, llevado a cabo en 26 países, encuentra que las escuelas con resultados de calidad tienen directores capaces de lograr la participación de los padres de familia en las actividades escolares. De todas las variables consideradas, ésta resultó ser la más poderosa en más países. Además de éstas, el estudio encuentra que las características propiamente escolares de las escuelas que, en igualdad de circunstancias, obtienen los mejores resultados son las siguientes: llevan a cabo actividades de

⁵ Ver Ruiz Cuéllar, Guadalupe. *Los Niveles de Aprendizaje y Logros en la Educación Primaria: Un Análisis Multivariado de Factores Determinantes*. Informe de Avance. Mimeo, 1995.

⁶ Muñoz Izquierdo, C. y S. Lavín, "Estrategias para Mejorar el Acceso y la Permanencia en la Educación Primaria", en Muñoz Izquierdo (De.). *Calidad, Equidad y Eficiencia en Educación Primaria*. México: CEE, REDUC-CIDE. 1988.

evaluación del personal, mantienen frecuentes contactos con la comunidad, llevan a cabo reuniones de docentes, muestran una activa preocupación por los problemas de los alumnos en lo individual, y tienen acciones de desarrollo docente⁷. Estas características conducen a los autores a concluir que los escuelas más efectivas para lograr buenos resultados en lectura tienen un director que logra el apoyo de los padres en torno a los principios y a los objetivos de la escuela, y que enfatiza la evaluación del personal docente. En menor medida, el director evalúa frecuentemente el trabajo propiamente pedagógico de los docentes, tiene contactos con la comunidad local, representa activamente la escuela y se preocupa por el bienestar de sus alumnos. Tiene frecuentes reuniones con su personal docente para discutir en torno a estándares, contenidos y objetivos educativos, métodos de enseñanza, y el avance de los diferentes grupos y de los diversos alumnos.

En sus inicios, la investigación sobre escuelas efectivas permitió descubrir algunos de los factores propiamente escolares que sistemáticamente se encuentran asociados con la calidad de la escuela. Éstos son:

- Énfasis en la adquisición de habilidades básicas
- Altas expectativas respecto de la trayectoria y aprendizaje de los alumnos
- Fuerte liderazgo administrativo por parte del director
- Monitoreo frecuente de los avances de los alumnos
- Clima ordenado y propicio para el aprendizaje⁸.

Otros estudios añadieron a esta lista central casos como ambiente escolar seguro, misión escolar clara, tiempo dedicado a la tarea, relaciones escuela hogar positivas, relaciones adecuadas entre el equipo docente y el trabajo colaborativo, sentimiento de comunidad entre lo personal⁹. En la revisión que hacen Lockheed y Verspoor (1991) de esta literatura, concluyen que el aprendizaje ocurre más fácilmente si el orden prevalece, si estudiantes y maestros asisten a clases regularmente y de acuerdo a un tiempo establecido, si las instalaciones están limpias y en buen estado, y si los materiales necesarios se proporcionan en forma rutinaria.

El liderazgo debe ser de carácter pedagógico, es decir, debe ejercerse en función del aprendizaje de los alumnos. Recae en los directores de las escuelas. En las escuelas efectivas, los directores son fuertes, muy visibles en la escuela. Le dedican un tiempo considerable a la administración y coordinación y se mantienen cercanos al proceso de enseñanza. A la vez, sin embargo, dicho liderazgo se comparte: como tal es capaz de engendrar un sentido común de compromiso y colegialidad entre los miembros del personal. Así, los mejores directores son los que ejercen un estilo participativo de administración escolar, en contraposición a uno más autoritario. Las decisiones se comporten. El director hace observaciones en aula. En las escuelas efectivas existe algún programa de desarrollo de personal relacionado con la escuela y estrechamente vinculado al *currículum*. En una escuela efectiva, el director logra un importante involucramiento y apoyo de los padres de familia.

Existe una excelente síntesis de todo lo anterior, agrupada ya en grandes constructos, que a continuación transcribo¹⁰.

Clima y cultura escolares productivos

- Ambiente ordenado
- Compromiso del cuerpo docente con una misión que es compartida y que se centra en el aprovechamiento de los alumnos.
- Orientación hacia la solución de problemas.
- Personal cohesionado, colaborador. Existe consenso, comunicación y colegialidad.
- Involucramiento del personal en la toma de decisiones.

⁷ Postlethwaite, T. N. y K. N. Ross. *Effective Schools in Reading: Implications for Educational Planners*. La Haya: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 1992.

⁸ Ver Emonds, 1987, citado por Ruiz Cuéllar, *op.cit.* 1995.

⁹ Purkey y Smith, citados por Govinda, R. y Varghese, N. V. *The Quality of Basic Education Services in India*. París: International Institute for Educational Planning y National Institute of Educational Planning, 1991.

¹⁰ Research and Practice. Madison: National Center for Effective Schools Research and Development. 1990, citado por Ruiz Cuéllar, *op.cit.*

- Énfasis de la escuela en el reconocimiento del desempeño positivo.

Focalización en la adquisición de habilidades básicas de aprendizaje

- Máximo uso del tiempo para la enseñanza y el aprendizaje
- Énfasis en el dominio de habilidades básicas de aprendizaje.

Monitoreo apropiado del avance de los alumnos

Tendencia a realizar acciones de desarrollo profesional de personal en la misma escuela

Liderazgo excepcional

- Énfasis en la selección y reemplazo de profesores, tendiente a la efectividad
- Monitoreo personal y frecuente de las actividades escolares
- Alta inversión de tiempo y energías para mejorar las acciones de la escuela
- Apoyo a profesores
- Adquisición de recursos
- Liderazgo instruccional
- Disponibilidad y utilización efectiva de personal de apoyo instruccional

Involucramiento notable de padres de familia

Procedimientos instruccionales efectivos

- Agrupamiento adecuado y procedimientos organizacionales relacionados
- Ritmo apropiado
- Aprendizaje activo y enriquecedor
- Prácticas efectivas de enseñanza
- Énfasis en el aprendizaje y evaluación de habilidades de alto nivel
- Coordinación del currículum y la enseñanza
- Amplia disponibilidad de materiales didácticos apropiados
- Tiempo especial para lectura, lenguaje y matemáticas.

Expectativas altas respecto de los estudiantes

Añadiríamos a estas listas otros factores que aparecen como muy importantes en estudios de carácter interpretativo, que si bien aparecen aquí mencionados, no lo están con la fuerza que parecen tener a partir de ciertos estudios. Uno de ellos es la capacidad escolar de planeación: de la escuela como tal, con objetivos y metas claros tanto a corto como a mediano plazo; y de los maestros en el aula. Es, no obstante, la escuela la que tiene la capacidad de favorecer y alentar el planeamiento del salón de clases. Cuando la escuela logra comunicar estos objetivos a la comunidad en general, y a las familias y a los alumnos de manera especial, los resultados de aprendizaje se ven especialmente favorecidos¹¹. Además, una escuela efectiva requiere de un apoyo decidido por sí sola, y por generación desventajosa. Dado un liderazgo claro y un adecuado trabajo colegiado del equipo docente, el apoyo por parte del sistema como tal, y especialmente en torno a los requerimientos específicos del proceso que la escuela está siguiendo, parece esencial¹².

¹¹ Martín, Chritpher James. "Para Poderse Defender en la Vida: Cuestiones sobre la Cultura Educativa de Familias Obreras en el Occidente de México", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXI, n° 4 (cuarto cuatrimestre), 1991.

¹² Esta reflexión se deriva de mi participación como asesora en un proyecto de fomento a la calidad educativa desde la escuela que se está llevando a cabo en el estado de Coahuila.

Esta síntesis, al igual que otras que agrupan los factores de diversa manera, es un adecuado listado de los factores que múltiples estudios han encontrado asociados al aprendizaje escolar y que como tal constituyen una lista generada empíricamente de las características de la gestión escolar -que lleguen al aula y a la comunidad- que permiten que una escuela rinda más de lo que puede, en condiciones ordinarias, esperarse de ella.

Son estos los factores que las evaluaciones de los centros escolares buscaron conocer y, claramente, mejorar.

La evaluación de los centros escolares

La literatura disponible sobre evaluación de centros escolares, derivada en su gran mayoría de los estudios de escuelas efectivas y, en menor medida, de estudios de carácter más interpretativos sobre calidad educativa, ha de dividirse en dos grandes grupos atendiendo a su objetivo.

a) Evaluación de centros con objetivos de información para el sistema educativo

Uno de los usos más claros de la evaluación de centros se refiere a la recabación de información, generalmente como parte integral de un sistema nacional de evaluación o de indicadores de desarrollo educativo. Esta información suele recabarse, junto con otra relacionada con la escuela, su contexto, y el aprovechamiento escolar de los alumnos, para varios fines. Como parte de la estadística sobre el desarrollo escolar de un país o una región, estos datos sirven para monitorear el crecimiento en la madurez institucional de los establecimientos escolares; -la abundante literatura sobre escuelas efectivas permite inferir con un buen grado de seguridad que las escuelas bien gestionadas serán también escuelas con buenos niveles de aprendizaje entre sus alumnos-. Al igual que otra información de la que usualmente se recaba de un apoyo de naturaleza compensatoria por parte de gobiernos centrales o regionales: la recolección de esta información ayuda a identificar escuelas que puedan estar teniendo problemas y que requieren ser atendidos de forma especial. Pero el uso más conocido de este tipo de investigaciones tiene que ver con políticas de estímulo por parte de gobiernos centrales, regionales o locales.

Desde esta perspectiva, existen varios ejemplos de conjuntos de variables e indicadores considerados como centrales para recabar información sobre la calidad de los centros escolares.

Uno de estos es el de la OCDE -importante para México a partir de la incorporación a dicho organismo. La OCDE basa su lista en indicadores de procesos a nivel de escuela. Establece cuatro categorías de procesos:

- De estrategias: planeación, actualización de profesores, evaluación de la escuela, apoyo externo.
- De políticas y prácticas: énfasis en el *currículum* y en las habilidades básicas, tiempo dedicado a la enseñanza, oportunidad efectiva de aprendizaje, regularidad del monitoreo, tácticas y modelos de enseñanza (estructuración, organización del aula, tareas a realizar en casa), calidad de las relaciones maestro-alumnos.
- De cultura: altas expectativas, clima ordenado y de apoyo, sistema de valores compartidos, autoestima de maestros, compromiso de maestros, espíritu de colaboración de maestros.

Además de estos procesos, se consideran las relaciones externas y sobre todo el apoyo institucional¹³.

Un interesante ejemplo del tipo de indicadores que se recaban a fin de premiar escuelas ejemplares es el de Blue Ribbon School Program, programa de los Estados Unidos, a nivel federal, que está en operación desde 1983. Se trata quizás de la lista más completa de indicadores relacionados con la escuela como tal. No alcanza el tiempo ni el espacio aquí para reproducir el listado. Baste decir que evalúa diez rubros: liderazgo, ambiente de enseñanza, currículum y enseñanza, ambiente de los alumnos, apoyo de los padres y la comunidad, indicadores de éxito, vitalidad organizacional y sistema integral de monitoreo. Cada uno de ellos incluye un conjunto amplio de indicadores de carácter descriptivo que se recaban de dos maneras: mediante

¹³ CIRI-INES. *Measuring the Quality of Schools*. París, OCDE, 1995 y CIRI-INES, *An International Handbook on Educational Indicators*. París, OCDE, 1991, citados ambos en Martínez Rizo, Felipe et.al. *Diseño e implementación de un Sistema Integral de Monitoreo de la Calidad de la Educación Básica de Aguascalientes*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes. Mimeo, 1995.

información recabada por escrito y, con los escuelas finalistas, mediante observación y entrevistas en visitas a las mismas.

b) La evaluación de centros para mejorar la escuela

Es importante señalar que los sistemas de evaluación de centros para mejorar la escuela deben ser vistos como complementarios a los sistemas de evaluación para obtener información y/o para estimular o apoyar escuelas. No obstante, se trata de dos casos diferentes, y aunque en última instancia el objetivo pueda ser el mismo, en lo inmediato los propósitos y los efectos son distintos.

Los protagonistas de la evaluación de los centros escolares para mejorarlos son los centros mismos, o a lo más los supervisores escolares. Los centros se evalúan a fin de que el plantel pueda tomar las decisiones necesarias para mejorar la gestión y la enseñanza, en tanto éstos se reconocen como factores manipulables, que por ello mismo también se evalúan.

Abundan los ejemplos de esquemas de esta naturaleza. Uno muy conocido es el sistema inglés, conocido como CRIDS, que ha tenido una gran influencia en España. Dicho sistema propone cinco etapas en un esfuerzo de planeación, que incluye la evaluación.

En la primera etapa se constituye el equipo. En la segunda se hace una evaluación inicial general, que incluye una encuesta de opinión entre maestros y, si se puede, con padres de familia. De ello se sigue una búsqueda de consenso sobre prioridades para evaluaciones específicas y acciones subsecuentes. Se organizan los equipos para realizar la evaluación específica. En la tercera etapa se planean las evaluaciones, se realizan los estudios sobre las políticas y prácticas alternativas, y se toman decisiones colectivas sobre acciones específicas a desarrollar y necesidades particulares de formación. En la cuarta etapa se planean e implantan las actividades formativas relacionadas con el proyecto, se monitorean los avances, y se evalúa la efectividad de las acciones. Por último, en la quinta etapa se evalúa el proceso en su conjunto y se incorpora como proceso ordinario en la escuela¹⁴.

Esquemas parecidos se aplican en España y en Francia. Ligados a dichos esquemas, aparecen además sistemas de evaluación sobre los procesos de aplicación de estos esquemas, sobre su influencia en la gestión y organización escolares, y sobre sus resultados en la organización en el aula¹⁵. Dichos esquemas aceptan la hipótesis de que los indicadores de buena gestión de los centros se asocian (causan, de hecho), buenos resultados de aprendizaje, y buscan asegurar que esta buena gestión repercuta sobre la vida cotidiana de la escuela.

En México comienza a hablarse de autonomía y gestión escolar hace relativamente poco. Ahora el Proyecto Escolar aparece ya como deseable en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. A mí me ha tocado participar en este proceso, a partir del desarrollo de una propuesta de calidad desde la escuela¹⁶.

Más adelante elaboré una propuesta de Proyecto Escolar, entendido como un instrumento que permite planear algunos de estos aspectos. La evaluación en el Proyecto Escolar¹⁷ es algo que realiza el plantel mismo, y tiene tres acepciones y/o momentos:

- La evaluación inicial o diagnóstica, en la que se identifican los problemas más importantes de la escuela. Aquí se señala la conveniencia de identificar primero aquellos problemas que impiden que tenga lugar el hecho educativo: la falta de cobertura, la inasistencia de los niños, el ausentismo o la impuntualidad de los maestros, la deserción temprana, el no aprovechamiento del tiempo escolar. Mientras estos problemas existen, no hay búsqueda de la calidad posible, pues ni siquiera puede darse el hecho educativo. Una vez resueltos estos problemas, a partir de lo cual se puede comenzar a hablar de la calidad, se sugiere que se seleccionen los problemas entre cuyas causas se encuentran algunos que atañen a la escuela y a su personal. Se sugiere que en este proceso se consulte a los padres de familia y a la comunidad, considerando útil conocer su percepción acerca

¹⁴ Citado por Martínez Rizo, *ibíd.*

¹⁵ Ver, por ejemplo, Rodríguez Blanco, *Pautas para la Evaluación de la Eficacia de los Centros. Guía Práctica*, y Espínola, Almarza y Carcamo. *Manual para una Escuela Eficaz. Guía de Autoperfeccionamiento para Directores y Profesores.*

¹⁶ Ver Schmelkes, Sylvia. *Hacia una Mejor Calidad de Nuestras Escuelas.* México: SEP. 1995.

¹⁷ Ver Schmelkes, Sylvia. *El Proyecto Escolar.* Guanajuato: Secretaría de Educación de Guanajuato. 1995.

de los principales problemas de la escuela. La referencia para la identificación de estos problemas, se insiste, debe ser educativa. Lo que no debe preocupar centralmente es que todos los niños aprendan. Los problemas que debemos identificar son aquellos que obstaculizan que este proceso se de tal y como debe darse.

- El monitoreo continuo. El proyecto escolar, tal y como se concibe en este escrito, planea *el cambio* del quehacer del personal de la escuela. Implica un compromiso de hacer las cosas de manera diferente. El proceso de monitoreo es el que permite sistemáticamente revisar que en este compromiso se está cumpliendo. El Proyecto Escolar se concibe como una hipótesis: si hago A, lograré B. El monitoreo consiste en asegurarnos de que en efecto hicimos A.
- La evaluación de los resultados. Aquí se trata de ver si logramos B. Se insiste en que el Proyecto Escolar debe poder definir objetivos en términos medibles y observables. La evaluación, entonces, consiste en medir u observar dichos resultados, lo que puede irse haciendo a lo largo del año. No obstante, la evaluación final se tendrá a fin de ciclo, y ahí podremos identificar si la hipótesis inicial fue acertada. De esta evaluación se rinde cuentas a la comunidad, y de ella se recaba también su percepción del avance, a fin de iniciar un nuevo ciclo de mejoramiento de la calidad.

Reflexiones finales

Es sin duda afortunado que contemos con elementos que nos permitan volver a creer en la capacidad del sistema educativo, y de la escuela como tal, de lograr excelentes resultados de aprendizaje con todos los alumnos. Es también de celebrarse que contemos con un cuerpo creciente de información y de resultados de investigaciones que nos vayan ilustrando, cada vez con mayor precisión, qué en efecto debemos hacer a nivel de política educativa y a nivel de escuela para acercarnos a este objetivo.

No obstante, es importante no perder de vista, en primer lugar, que la calidad educativa es un fenómeno complejo y multideterminado, y que cualquier esfuerzo por afectar una de sus causas será, por lo mismo necesariamente parcial. Esta es una advertencia para no caer en el simplismo de que la aplicación de medidas de buena gestión escolar resolverá el problema de la calidad educativa. Especialmente peligroso resulta el que se entienda con esto que el sistema educativo pueda desentenderse de los problemas de la calidad. Hemos querido dejar claro que para que una buena gestión pueda realmente traducirse en adecuada calidad educativa, requiere de un apoyo decidido -mayor que el que ahora se brinda, sin duda, en muchos de nuestros países- a las decisiones escolares de cambio y mejoramiento.

También es importante reconocer que la investigación sobre el papel de la escuela en la calidad de la educación es muy precaria. Está, como ya hemos indicado, basada en constataciones empíricas de correlaciones entre los aspectos relacionados con la administración de la escuela y los resultados de aprendizaje. Dichos resultados tienen una base teórica sumamente endeble, diríamos aún inexistente. De ahí que los procedimientos evaluativos deberán estar continuamente al tanto de los resultados de la investigación, y sobre todo de la investigación de carácter interpretativo, que permita ir construyendo fundamentos sólidos respecto de las razones por las cuales la gestión escolar tiene algo que ver con la calidad de los resultados de la educación. De la misma manera, es muy importante que la investigación se proponga ir generando y poniendo a prueba hipótesis de carácter no meramente descriptivo, sino explicativo, que tengan la capacidad de ir alimentando esta propuesta, que sin duda es esperanzadora.