

UNA MIRADA AL INTERIOR DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS

Estudio comparativo realizado en el marco del proyecto de
Indicadores Mundiales de Educación

RESUMEN EJECUTIVO



UNA MIRADA AL INTERIOR DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS

Estudio comparativo realizado en el marco del proyecto
de Indicadores Mundiales de Educación



Instituto de Estadística de la UNESCO
Montreal, 2008

UNESCO

La Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) fue aprobada por 20 países en la Conferencia de Londres, en noviembre de 1945, y entró en vigor el 4 de noviembre de 1946. La Organización cuenta actualmente con 193 Estados Miembros y seis Miembros Asociados.

El principal objetivo de la UNESCO es contribuir a la paz y la seguridad en el mundo promoviendo, mediante la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación, la colaboración entre las naciones, a fin de asegurar el respeto universal de la justicia, el estado de derecho, los derechos humanos y las libertades fundamentales que la Carta de las Naciones Unidas reconoce a todos los pueblos del mundo sin distinción de raza, sexo, idioma o religión.

Para cumplir este mandato, la UNESCO desempeña cinco funciones principales: 1) estudios prospectivos sobre la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación para el mundo del mañana; 2) el fomento, la transferencia y el intercambio del conocimiento mediante actividades de investigación, formación y educativas; 3) acciones normativas, para la preparación y aprobación de instrumentos internos y recomendaciones estatutarias; 4) conocimientos especializados que se transmiten a los Estados Miembros mediante cooperación técnica para que elaboren sus políticas y proyectos de desarrollo; y 5) el intercambio de información especializada.

La Sede de la UNESCO se encuentra en París, Francia.

Instituto de Estadística de la UNESCO

El Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) es la oficina de estadística de la UNESCO y es el depositario de la ONU en materia de estadísticas mundiales en los campos de la educación, la ciencia y la tecnología, la cultura y la comunicación.

El UIS fue fundado en 1999. Se creó con el fin de mejorar el programa de estadística de la UNESCO, así como para desarrollar y suministrar estadísticas exactas, oportunas y políticamente relevantes, requeridas en un contexto actual cada vez más complejo y rápidamente cambiante.

La Sede del UIS se encuentra en Montreal, Canadá.

Publicado en 2008 por:

Instituto de Estadística de la UNESCO

P.O. Box 6128, Succursale Centre-Ville

Montreal, Quebec H3C 3J7

Canadá

Tel: (1 514) 343-6880

Fax: (1 514) 343-5740

Correo electrónico: publications@uis.unesco.org

<http://www.uis.unesco.org>

ISBN 978-92-9189-056-9

© UNESCO-UIS 2008

Fotografía: © Tomas van Houtryve / Panos Pictures

Diseño: Tam Fung-Kwan

Impresión: Imprimerie L'Empreinte

Ref: UIS/AP/08-03

Las ideas y opiniones expuestas en esta obra son las propias de sus autores y no reflejan necesariamente las de la UNESCO.

Las denominaciones empleadas en esta publicación y la presentación de los datos que en ella figuran no implican, por parte de la UNESCO o de la UNCCD, ninguna toma de posición respecto al estatuto jurídico de los países, ciudades, territorios o zonas, o de sus autoridades, ni respecto al trazado de sus fronteras o límites.

Prólogo

¿Qué motivos explican por qué un sistema educativo no logra brindar a sus estudiantes una educación de calidad? Las escuelas representan el primer lugar donde buscar las respuestas ya que constituyen un elemento vital de cualquier esfuerzo orientado a mejorar la calidad del aprendizaje. Sin embargo, las políticas y los programas diseñados con este objetivo suelen verse limitados por falta de información confiable sobre cómo operan las escuelas. El estudio presentado en este informe pretende contribuir al conocimiento del papel que juegan las escuelas en diversos sistemas educativos.

La Encuesta de Escuelas Primarias del proyecto de Indicadores Mundiales de Educación (World Education Indicators-Survey of Primary Schools – WEI-SPS) ofrece una perspectiva única en su género acerca de lo que sucede dentro de las aulas de los 11 países considerados en este informe.* La información generada permitirá identificar con mayor claridad cuáles son los factores que configuran la calidad y equidad de la educación primaria y facilitar su monitoreo. En el presente documento se examina algunos de los principales aspectos que conforman la estructura de las escuelas primarias: los antecedentes socioeconómicos de los alumnos, las características demográficas y el perfil académico de los docentes y directores, los recursos disponibles en las escuelas y sus condiciones de funcionamiento, el tiempo destinado a la instrucción, los aspectos asociados con la administración escolar, los estilos de enseñanza-aprendizaje utilizados en el aula y las oportunidades de aprendizaje al alcance de los estudiantes.

La encuesta fue diseñada con la finalidad de garantizar que los datos generados sean comparables internacionalmente. Asimismo, representa un valioso recurso para todos los actores interesados en mejorar la calidad y equidad de la educación, tanto para los diseñadores de políticas educativas como para los docentes y académicos.

En el marco del proyecto WEI, el estudio representa un esfuerzo conjunto de los países participantes, el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) y connotados expertos internacionales. El objetivo del programa es desarrollar una masa crítica de indicadores de educación que sean relevantes a las políticas educativas. En él se incluyen proyectos especiales – tales como la presente encuesta – diseñados para ampliar el alcance y la comparabilidad de la información estadística asociada con la educación.

WEI-SPS ha representado un enorme desafío y una importante inversión tanto para el UIS como para los países participantes. Durante los años 2003 y 2004, especialistas nacionales e internacionales en colaboración con personal del UIS, comenzaron a diseñar y poner a prueba los cuestionarios que se administrarían a directores de escuela y a docentes de 4º Grado. El año siguiente, se definió la población objetivo y los marcos muestrales a utilizar, antes de calibrar las muestras de las escuelas con el objeto de generar estimaciones nacionales con pequeños errores muestrales. Entre el 2005 y el 2007, se realizó el acopio, depuración y posterior análisis de datos para su incorporación a esta publicación y a una base de datos internacional.

Esta encuesta se ha beneficiado de la experiencia de diversas organizaciones y proyectos. En particular, el diseño de los cuestionarios se inspiró en los instrumentos desarrollados por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Programa de Indicadores de Logros Escolares (Canadá), la Encuesta de Escuelas y Personal Docente (Estados Unidos), el Consorcio del África Meridional y Oriental para el Monitoreo de la Calidad de la Educación (SACMEQ), Zelfevaluatie basisonderwijs – ZEBO (Auto Evaluación en la Educación Primaria, Países Bajos), el Departamento de Educación de Victoria (Australia) y el Centro de Investigación y Evaluación (Universidad de Melbourne, Australia).

* Argentina, Brasil, Chile, Filipinas, India, Malasia, Paraguay, Perú, Sri Lanka, Túnez y Uruguay.

A través del análisis de los diversos componentes que configuran las políticas y los programas de las escuelas primarias, este estudio puede ser utilizado para evaluar las fortalezas y debilidades de los sistemas educativos. Por otro lado, su naturaleza comparativa permite a cada país participante evaluar su posición relativa en términos de aportes, políticas y procesos escolares. Obviamente, estas comparaciones deben interpretarse en función de las tradiciones y contextos específicos de cada sistema educativo. Sin embargo, quienes hayan asumido un compromiso con el mejoramiento y la equidad de la educación encontrarán en este informe un marco de gran utilidad tanto en el presente como para los años futuros.

Si desea más información sobre el estudio, descargar el resumen y/o el informe completo en inglés, o ingresar a la base de datos, sírvase dirigirse a www.uis.unesco.org.



Hendrik van der Pol
Director
Instituto de Estadística de la UNESCO

Resumen ejecutivo

Introducción

La educación primaria ha sido reconocida como un derecho humano básico, esencial tanto para el desarrollo del individuo como de las sociedades. Los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y las metas de la Educación para Todos (EPT), han otorgado a la educación primaria una prioridad mundial. Conjuntamente, estas iniciativas propugnan la universalización de la educación primaria, la eliminación de las desigualdades en materia de género y el mejoramiento de la calidad de la educación.

Los 11 países del proyecto de Indicadores Mundiales de Educación (WEI) que participaron en la encuesta de escuelas primarias han prácticamente alcanzado la universalización del acceso a la educación primaria. En el año 2005 la matrícula de estudiantes en edad de cursar educación primaria ascendía al 95%. Sin embargo, a medida que los países se aproximan a esta meta, la calidad de la educación está suscitando creciente atención.

Esta encuesta, realizada durante el período 2005/2006, tuvo por objeto abordar la falta de datos comparables internacionalmente relativos al funcionamiento de las escuelas primarias. El hecho de contar con información más detallada sobre el contexto, las condiciones y el funcionamiento de las escuelas primarias, permitirá a los países participantes en el proyecto WEI utilizar esta información para analizar y fundamentar las decisiones que se tomen en las áreas de insumos, políticas y procesos escolares. Lo anterior incluye evaluar aspectos de equidad en la distribución de recursos y en la aplicación de buenas prácticas en los sistemas de educación, tanto dentro de los países participantes como entre ellos.

La encuesta fue administrada a directores de escuela y docentes de 4° Grado. La tasa de respuesta superó el mínimo acordado (85%) en todos los países con excepción de Sri Lanka (73,7%). Adicionalmente, se administró a una muestra de maestros de 4° Grado el cuestionario "Oportunidad para Aprender" (OPA) sobre lectura y matemáticas (recolectándose también información proporcionada por expertos nacionales sobre el currículo oficial). Si bien algunas de las

preguntas incluidas en la encuesta proporcionaron respuestas basadas en las percepciones de los directores y maestros y, en consecuencia, no fueron el resultado de mediciones directas, éstas pueden ser de gran utilidad al momento de evaluar la disparidad que existe en el funcionamiento de las escuelas. Por consiguiente, dicha información puede contribuir a la creación de programas y políticas encaminadas al mejoramiento de la calidad y equidad en las escuelas.

En este informe se sintetizan las principales conclusiones de la encuesta respecto de: los tipos de escuelas, los recursos disponibles en las escuelas, el tiempo destinado a la instrucción, las características socioeconómicas de los alumnos, el perfil profesional de los docentes y directores, las condiciones laborales de los docentes, la instrucción en el aula, el clima de la escuela, aspectos de la administración escolar y la oportunidad para aprender en lectura.

Tipos de escuela, recursos y tiempo destinado a la instrucción

Las escuelas se definen y distinguen sobre la base de numerosos atributos. Sin embargo, existen diferencias fundamentales entre las escuelas de pequeños poblados o zona rural y aquéllas ubicadas en las ciudades, y entre escuelas públicas y privadas. En términos generales, se podría esperar que las escuelas en ciudades y privadas aventajaran a las escuelas en pequeños poblados y públicas en términos de condiciones de funcionamiento, aunque los resultados de la encuesta revelan que éste no es siempre el caso.

Escuelas según localidad

En todos los países, las diferencias entre las escuelas en pequeños poblados o zonas rurales y en la ciudad son una realidad y representan una problemática educativa de múltiples dimensiones. El estudio WEI-SPS ha definido las escuelas en pequeños poblados o zonas rurales como aquellos establecimientos de educación presentes en comunidades con poblaciones inferiores a 3.000 habitantes. Por su parte, la definición de escuelas en ciudades incluye a comunidades que van desde ciudades pequeñas hasta centros metropolitanos de un millón o más de habitantes.

Los datos generados por la encuesta revelan que la mayoría de las escuelas están ubicadas en pequeños poblados o zonas rurales aunque no representan necesariamente a la mayoría de los estudiantes (esto es cierto en todos los países WEI con excepción de Argentina, Chile y Uruguay). Por ejemplo, en Brasil, el 54% de las escuelas primarias participantes eran rurales aunque su matrícula representaba sólo el 23% del total de estudiantes de primaria. En Perú, el 70% de las escuelas atendía sólo al 38% de los estudiantes; y en Filipinas y Sri Lanka aproximadamente un 80% las escuelas atendía sólo al 50% de los estudiantes de primaria (véase el **Gráfico 1**).

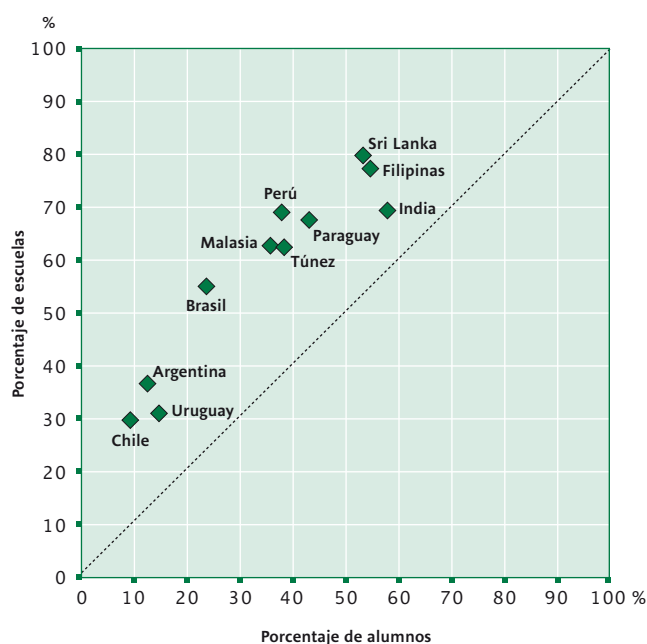
Cabe destacar que en Chile, los estudiantes de comunidades con más de 100.000 habitantes representaban prácticamente dos tercios de la matrícula total en educación primaria. En otros países sudamericanos como Argentina, Brasil, Perú y Uruguay, este tipo de estudiantes representaba casi un tercio de la matrícula total. En contraste, más del 50% de los

estudiantes de primaria de Filipinas, India y Sri Lanka asistían a escuelas en pequeños poblados o zonas rurales y menos del 17% asistía a escuelas en ciudades de más de 100.000 habitantes.

Dentro del contexto de las escuelas en pequeños poblados o zonas rurales, se debe tener en cuenta la disponibilidad de recursos comunitarios, la existencia de medios confiables de transporte hacia la escuela, y la capacidad de las mismas para atraer y retener docentes. De hecho, el acceso a servicios básicos es un factor de suma importancia. La encuesta revela que las escuelas en pequeños poblados o zonas rurales, en comparación con las escuelas en ciudad, se emplazan a mayor distancia de hospitales, carreteras pavimentadas, bibliotecas públicas, librerías y de escuelas que imparten el primer ciclo de educación secundaria. Por ejemplo, es un hecho que tener acceso a libros es vital para aprender a leer; sin embargo, la distancia que los estudiantes de escuelas en pequeños poblados o zonas rurales debían recorrer para llegar a una biblioteca

GRÁFICO 1

Porcentaje de escuelas y alumnos en pequeños poblados o zonas rurales



Fuente: Bases de datos WEI-SPS.

pública o librería era en general mayor. En Argentina, la distancia promedio entre la escuela y bibliotecas públicas o librerías era de 4 kilómetros pero de 24 kilómetros en pequeños poblados o zonas rurales. En promedio para todos los países WEI, esta distancia se estableció en 7 kilómetros para las escuelas en ciudad y en 19 kilómetros para las escuelas en pequeños poblados o zonas rurales.

Escuelas públicas y privadas

Otra forma de distinguir entre los distintos tipos de escuelas es el régimen de administración y la forma de financiamiento, es decir escuelas públicas y privadas. Como se muestra en el **Gráfico 2**, la mayoría de los estudiantes de educación primaria (tres de cada cuatro en 9 de los 11 países) asisten a escuelas públicas. En Sri Lanka y Túnez, la educación primaria es casi exclusivamente pública.

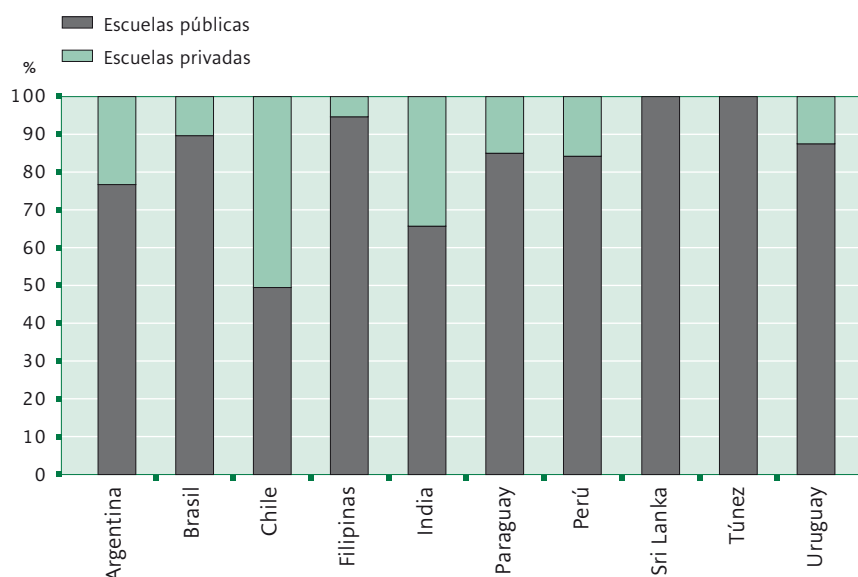
En contraste, en Chile la mitad de los estudiantes de educación primaria se encuentra matriculada en

escuelas privadas, cifra que representa el porcentaje más alto entre los países considerados en este estudio. Esto puede compararse con un tercio de alumnos en escuelas privadas en India, un cuarto en Argentina y entre el 10% y 16% en Brasil, Paraguay, Perú y Uruguay. Por otro lado, se constató que la educación privada es un fenómeno que se observa casi exclusivamente en ciudades (grandes o pequeñas), donde reside más del 90% de la matrícula de las escuelas privadas. India constituye la excepción, en este país uno de cada cuatro estudiantes de escuelas privadas asiste a escuelas en pequeños poblados o zonas rurales.

Desde otra perspectiva, las escuelas pueden diferenciarse según los distintos mecanismos de admisión que adoptan, es decir, aquéllas para las cuales la admisión está basada en la zona de residencia del estudiante y aquéllas que aplican criterios de admisión selectivos. En términos generales, en prácticamente todos los países WEI-SPS, el lugar de residencia fue el criterio más importante aplicado por las escuelas primarias en

GRÁFICO 2

Porcentaje de alumnos en escuelas públicas y privadas



Fuente: Bases de datos WEI-SPS.

materia de admisión. Sin embargo, en algunos países aprobar un examen de admisión antes de ingresar a la educación primaria es un requisito común para una cantidad significativa de estudiantes. Esto se constató principalmente en las escuelas privadas y más frecuentemente en las escuelas en ciudad.

Asimismo, se comprobó que las escuelas que basan su admisión en las habilidades académicas del estudiante también tienen una mayor probabilidad de atraer a estudiantes de sectores sociales más favorecidos. Del mismo modo, el promedio de alumnos matriculados en escuelas privadas provenía de sectores socioeconómicos más favorecidos que sus pares matriculados en escuelas públicas.

Recursos de la escuela

El hecho de disponer de recursos suficientes es una condición necesaria, aunque no suficiente, para aprender de forma adecuada. También es importante tener en cuenta que países con niveles similares de riqueza pueden realizar inversiones muy dispares en el sector educación. Entre los países WEI-SPS, Túnez y Chile invierten las mayores proporciones de su riqueza nacional en el ámbito de la educación: 7,3% y 6,4% de su producto bruto interno (PBI), respectivamente.

Sin embargo, en términos de los recursos por alumno, se evidenció una gran disparidad entre los países WEI-SPS. Según los datos disponibles el mayor gasto por estudiante de primaria se observó en Chile (2.120 dólares PPA), seguido de Argentina (1.605 dólares PPA), Malasia (1.552 dólares PPA), Brasil (1.159 dólares PPA) y Uruguay (1.063 dólares PPA). El gasto por alumno fue inferior a 700 dólares PPA en Filipinas, India, Paraguay y Perú.

Cabe destacar que la mayor parte de los presupuestos destinados a la educación (desde el 67% en Uruguay hasta un 94% en Filipinas) se asigna al pago de salarios de los docentes. En general, este ítem representa cerca del 85% del gasto corriente, dejando escasamente un 15% para la adquisición de libros de texto y otros elementos auxiliares para el aprendizaje.

El nivel de inversión en educación de los diversos países se refleja en las condiciones físicas de las escuelas y en su disponibilidad de recursos. En Filipinas y Perú, los directores de escuela correspondientes al 70% de los alumnos en pequeños poblados o zonas rurales

destacaron que sus aulas necesitaban reparaciones de gran envergadura y/o que la escuela necesitaba ser totalmente reconstruida. En Sri Lanka, se estimó que las escuelas que atienden a cerca de la mitad de los alumnos tanto en pequeños poblados o zonas rurales como en ciudades se encontraban en malas condiciones físicas. En Brasil, prácticamente el 50% de los alumnos de escuelas en pequeños poblados o zonas rurales y más del 25% de los alumnos de escuelas en ciudad asistía a clases en edificaciones consideradas en malas condiciones. En Argentina, Chile, India y Paraguay, la brecha entre las escuelas en pequeños poblados o zonas rurales y en ciudad también fue significativa.

En los países WEI-SPS, la gran mayoría de los alumnos asistía a escuelas dotadas de servicios básicos tales como electricidad y agua potable. Sin embargo, en India más del 50% de los estudiantes de primaria no disponía de electricidad en sus escuelas, en tanto que idéntica situación afectaba a más del 20% de la población estudiantil en Perú y Sri Lanka (véase el **Cuadro 1**). En Argentina, Brasil, Filipinas, India, Paraguay, Perú y Sri Lanka, más del 10% de los alumnos asistía a clases en escuelas que carecían de agua potable

Todos o casi todos los estudiantes de primaria de los países WEI-SPS asistían a escuelas dotadas de pizarras. Sin embargo, en algunos países una alta proporción de alumnos no contaba con el número suficiente de pupitres y asientos en sus escuelas – más de 50% en India y 40% en Sri Lanka. Sólo las escuelas de Chile y Malasia proporcionaban al 90% de sus estudiantes el mobiliario necesario para sentarse y escribir. En seis países (Filipinas, India, Paraguay, Perú, Sri Lanka y Túnez) se detectó carencia de baños suficientes para cubrir las necesidades de los alumnos, esto se observó tanto en el caso de niños como de niñas.

Los libros constituyen un elemento esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, un porcentaje igual o superior al 90% de los alumnos asistía a escuelas cuyos docentes tenían acceso a diccionarios y guías para el maestro (de lengua o de matemática). Asimismo, alrededor del 85% de los estudiantes asistía a escuelas cuyos docentes indicaban que todos o casi todos sus alumnos utilizaban sus propios libros de texto. Ningún país estuvo en condiciones de afirmar que *todos* sus estudiantes contaban con sus propios libros de texto.

CUADRO 1 SITUACIÓN DE LOS RECURSOS ESCOLARES
Porcentaje de estudiantes que asisten a escuelas que reportaron tener los siguientes tipos de recursos

	Electricidad		Pizarra en cada aula		Suficiente lugar donde los estudiantes puedan sentarse (sillas, bancos)		Biblioteca escolar		Computadora para usos administrativos		Computadoras para los estudiantes con acceso a Internet	
	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE
Argentina	98,7	0,25	98,9	0,44	88,0	1,39	79,7	1,35	75,3	1,61	22,9	1,34
Brasil	94,5	1,03	99,4	0,28	88,3	1,42	62,0	2,32	70,4	1,91	22,8	2,13
Chile	99,4	0,28	99,5	0,27	98,6	0,52	85,6	1,65	93,4	1,07	90,2	1,49
Filipinas	89,0	1,36	98,9	0,52	64,3	2,67	53,1	2,57	47,8	2,44	5,8	0,69
India	47,6	2,93	95,2	0,81	43,2	2,21	64,5	2,54	12,8	1,80	8,8	1,61
Malasia	98,4	0,68	100,0	0,00	95,5	1,00	96,6	0,90	95,2	1,10	59,4	2,62
Paraguay	96,6	0,50	99,0	0,28	87,4	1,20	53,3	1,63	29,0	1,71	6,5	0,92
Perú	76,4	1,35	98,0	0,54	68,4	2,21	63,9	2,08	52,7	2,00	22,1	1,86
Sri Lanka	79,1	1,89	91,1	1,55	58,4	2,56	47,6	2,76	21,3	2,40	3,1	0,99
Túnez	98,3	0,74	98,7	0,68	88,5	1,69	54,6	2,51	21,9	1,97	23,1	1,96
Uruguay	100,0	0,00	99,7	0,30	85,3	1,52	93,4	1,04	93,4	1,00	36,8	1,88
WEI-SPS mediana	96,6		98,9		87,4		63,9		52,7		22,8	

Fuente: Base de datos WEI-SPS.

Según la mediana de los países WEI-SPS, solamente dos tercios de los estudiantes asistían a escuelas dotadas de una biblioteca. Adicionalmente, en 7 de los 11 países considerados, la probabilidad de que los alumnos tuvieran una biblioteca escolar era mayor a la probabilidad de contar con un rincón de lectura en el aula. Este es un tema preocupante ya que varias investigaciones han demostrado la efectividad de este último para la promoción del aprendizaje. En cualquiera de los casos, la posibilidad de pedir libros prestados a la biblioteca – para llevar al hogar por un día o más – también es un factor importante. Según los datos de esta encuesta, en un país WEI-SPS típico, el 83% de los alumnos tenía acceso a este servicio.

Si bien los libros se continúan utilizando masivamente en el aula, las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) están ganando terreno en forma progresiva. En general, en los países WEI-SPS – así como en los países desarrollados – los computadores se emplean principalmente para labores administrativas. Entre los países que mostraron sólidos avances en el desarrollo de sistemas de gestión basados en computadores se cuentan Argentina, Brasil, Chile, Malasia y Uruguay.

Sin embargo, en general, se constató un número inferior de computadores destinados al uso de los estudiantes, con o sin conexión a Internet. En 7 de los 11 países considerados en este estudio las escuelas que atendían a más del 50% de los estudiantes no disponían de computadores para sus estudiantes. Las excepciones fueron Chile y Malasia que contaban con la mejor

dotación de recursos entre los cuales se incluían máquinas de fax, proyectores de transparencias, reproductores de videocasetes, salas audiovisuales y laboratorios de ciencia. En términos generales, las escuelas en ciudad se encontraban mejor equipadas que las escuelas en pequeños poblados o zonas rurales. Finalmente, el estudio demuestra una gran disparidad en la dotación de recursos dentro de los países, especialmente en el caso de algunas regiones de Brasil, Filipinas y Túnez.

Tiempo destinado a la instrucción

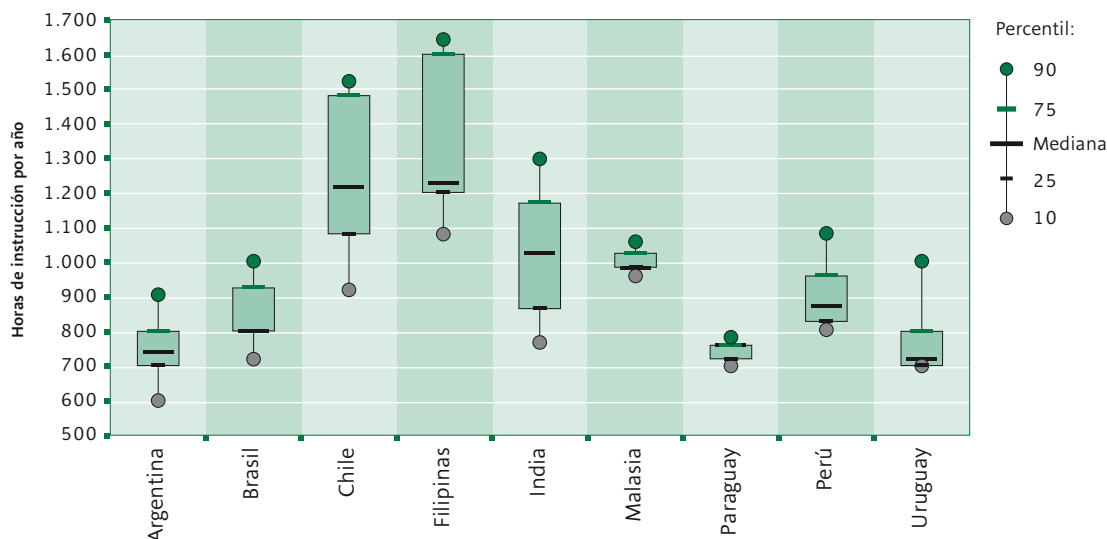
Numerosos estudios de investigación confirman que el tiempo “efectivo” destinado a actividades de instrucción impacta sobre el logro académico alcanzado (manteniendo constante otros factores). En consecuencia, es de sumo interés saber cómo las autoridades educativas determinan el tiempo que deberá destinarse a la instrucción y qué medidas toman para garantizar el cumplimiento de este objetivo.

En términos del tiempo de instrucción que reciben los estudiantes de primaria, se detectaron grandes diferencias entre los países WEI-SPS. El **Gráfico 3** muestra la mediana – valor que muestra el valor respecto del cual la mitad de los estudiantes se encuentra por encima y la otra mitad por debajo – de horas destinadas anualmente a la instrucción. Este valor oscila entre 720 horas anuales en Uruguay a más de 1.000 horas en Chile, Filipinas e India. En otras palabras, un estudiante típico recibía en Filipinas un 71% más de tiempo de instrucción que en Uruguay.

GRÁFICO 3

Variación del tiempo de instrucción entre y al interior de los países

Número de horas anuales de instrucción, por distribución de la población estudiantil



Fuente: Bases de datos WEI-SPS.

En Chile y Filipinas, el 50% de los alumnos recibió 100 horas anuales de instrucción más que casi todos (90%) los alumnos de los demás países WEI-SPS, con la excepción de India. Esta diferencia en el número de horas destinadas a la instrucción también se reflejó en el número de días de operación de las escuelas. En India, el 90% de los alumnos asistió a escuelas abiertas oficialmente 204 días del año, un período lectivo mucho más prolongado que el exhibido por las escuelas primarias de otros países WEI-SPS.

En cuanto al tiempo destinado a la instrucción, también se detectaron importantes variaciones dentro de un mismo país. Por ejemplo, la diferencia en horas anuales de instrucción fluctuó aproximadamente desde el 10% entre los deciles superiores e inferiores de Malasia y Paraguay hasta más del 50% en Argentina, Chile, Filipinas e India.

En el interior de los países, se pudo comprobar que la diferencia en el número de horas destinadas a la instrucción estaba asociada al tipo de escuela. Por ejemplo, en Paraguay, los estudiantes de escuelas

primarias privadas recibieron un promedio de 47 horas anuales de instrucción (aproximadamente dos semanas) más que sus pares de escuelas públicas. Lo mismo ocurrió en Uruguay, donde los estudiantes de escuelas primarias privadas recibieron un promedio de 101 horas anuales más de instrucción (más de cuatro semanas). Sin embargo, en algunos países, los estudiantes de escuelas privadas recibieron menos horas de instrucción, aunque las diferencias detectadas fueron muy pequeñas.

Cabe notar que el número de días oficiales de operación informado por los directores de escuela puede no siempre coincidir con el número de días establecido por las autoridades educativas. Además, en algunos países, alrededor del 10% de los estudiantes asistieron a escuelas que permanecieron cerradas aproximadamente el 10% del año escolar debido a condiciones locales tales como inclemencias climáticas o eventos comunitarios. En la mayor parte de los países participantes, el número de días perdidos fue superior en las escuelas públicas que en las escuelas privadas aunque esta diferencia no fue significativa.

En términos del tiempo de instrucción, el alto nivel de variación detectado entre los países y dentro de un mismo país, amerita la atención de las autoridades educativas. ¿Por qué razón en algunos países el tiempo destinado a la instrucción es menor que en otros? ¿Podría explicarse por el hecho que el currículo oficial estipula el tiempo de instrucción que se estima necesario y que dicho tiempo resultó ser menor en algunos países que en otros, o se debe a una tradición que establece el número de días al año que las escuelas deben operar? Si existen estándares nacionales que regulan el tiempo de instrucción ¿es la variación identificada dentro de un país simplemente un problema de cumplimiento? Dada la incidencia que el tiempo de instrucción tiene en los costos del sistema educativo y en la calidad de los resultados académicos, sería aconsejable que las autoridades educativas de los países WEI-SPS analizaran este aspecto en mayor profundidad.

Alumnos, docentes y directores de escuela

El estudio WEI-SPS fue diseñado no solamente con el propósito de recabar información básica sobre *quiénes* son los alumnos, docentes y directores, sino también sobre *qué hacen* y *cómo actúan* e *interactúan* dentro del entorno escolar.

Antecedentes socioeconómicos de los alumnos

Se ha demostrado que la condición socioeconómica de los estudiantes incide fuertemente en los logros educativos. Por esta razón, la encuesta recabó datos sobre una serie de aspectos relacionados con el perfil socioeconómico de los estudiantes, información que fue proporcionada por docentes de 4° Grado y directores. En algunos países, particularmente en Argentina y Perú, alrededor uno de cada cinco estudiantes asistía a escuelas cuyos docentes afirmaban que la mayoría o todos sus alumnos no habían recibido alimentación (desayuno/almuerzo) cuando llega a la escuela. Aproximadamente uno de cada cuatro estudiantes asistía a escuelas donde la mayoría o todos los alumnos provenían de hogares con padres que no habían completado la educación primaria (este coeficiente fluctuó entre uno de cada diez estudiantes en Malasia y uno de cada dos en Brasil y Paraguay).

En Brasil, Chile, Perú y Uruguay, la proporción de estudiantes de primaria que asistía a escuelas donde la mayoría o todos ellos provenían de familias monoparentales fue bastante alta. En Filipinas, Malasia y Sri Lanka, el porcentaje de alumnos con dicha característica fue bajo.

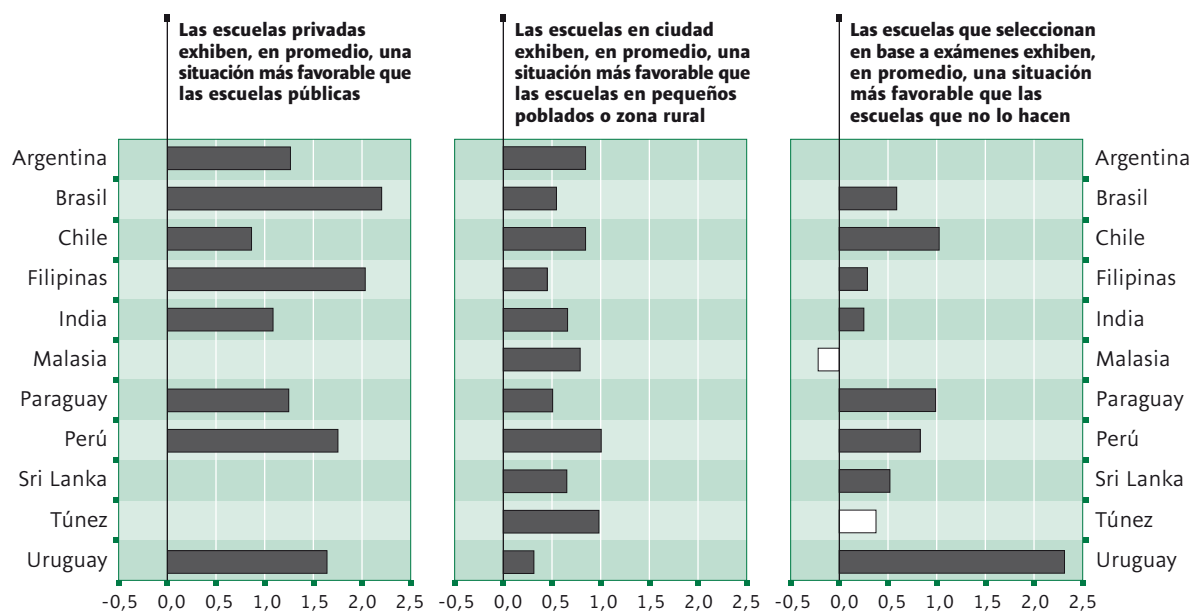
Al mismo tiempo, la encuesta reveló que en todos los países participantes una alta proporción de los estudiantes recibió ayuda principalmente proveniente de sus padres y/o de asociaciones de padres. Esta ayuda se concretó a través de la donación de uniformes, libros de texto, meriendas, diversos mecanismos de subsidio y, en ocasiones, con la propia cooperación de los padres en actividades de reparación o construcción de nuevas escuelas. La proporción de estudiantes de primaria que asistía a escuelas donde la mayoría de los alumnos recibió algún tipo de ayuda fluctuó entre el 12% en Filipinas hasta aproximadamente el 68% en Malasia y Perú.

En términos de aprender a leer con comprensión, el acceso y la exposición a libros es un factor determinante. Sin embargo, los docentes de escuelas que atendieron al 50% de los estudiantes de los países WEI-SPS manifestaron, en general, que todos o casi todos sus alumnos provenían de hogares donde se contaba con menos de 25 libros. Adicionalmente, uno de cada cuatro estudiantes de Filipinas, India, Malasia, Paraguay y Perú asistía a escuelas donde el idioma de instrucción no era la lengua materna de gran parte o de todos ellos. En general, un porcentaje importante de alumnos fue percibido por sus maestros como proveniente de familias o vecindarios donde el alcoholismo y la violencia eran problemas comunes.

Al interior de cada país, se constató una gran disparidad con relación al perfil socioeconómico de los estudiantes. Un análisis del índice de *Ventajas sociales* – elaborado en base a informes de directores y docentes sobre éstas y otras características de sus alumnos – reveló que, en todos los países, las escuelas privadas, las escuelas en ciudades y las escuelas que aplican criterios de selección académica, suelen tener alumnos con perfiles socioeconómicos más favorecidos. En algunos casos, las diferencias detectadas fueron sustanciales (véase el **Gráfico 4**).

GRÁFICO 4

Perfil socioeconómico de los estudiantes

Diferencias en los valores medios del índice de *Ventajas sociales*, por tipo y ubicación del establecimiento escolar

Nota: La barra que se muestra en tono oscuro indica que la diferencia es estadísticamente distinta a cero.

Fuente: Bases de datos WEI-SPS.

Características de los docentes

En la mayoría de los países, la docencia es practicada casi exclusivamente por mujeres. Este fenómeno también pudo constatar en el caso de prácticamente todos los países WEI-SPS. En Argentina, Brasil y Uruguay, más del 90% de los estudiantes de primaria recibían instrucción de docentes mujeres. India fue el único caso donde menos del 50% de los estudiantes tenían docentes mujeres. En general, en las escuelas en pequeños poblados o zonas rurales la probabilidad de encontrar un docente hombre fue más alta que en las escuelas en ciudad, particularmente en los casos de India, Paraguay, Perú y Túnez.

Según los datos de la encuesta, el docente medio de 4° Grado tenía aproximadamente 40 años de edad y más de 16 años de educación, incluyendo casi tres años dedicados a la formación docente. Si bien el tiempo de experiencia profesional del docente fue dispar entre los países, en promedio, los docentes

contaban con 14 años de experiencia, incluyendo casi cuatro años en 4° Grado. En lo que se refiere a este aspecto no se detectó diferencia entre los docentes de escuelas en pequeños poblados o zonas rurales y en la ciudad. El alto nivel promedio de años de docencia sugiere que los docentes tienen la experiencia necesaria para poder brindar su opinión sobre la oportunidad para aprender y otros aspectos del currículo de 4° Grado. Sin embargo, al mismo tiempo, en un esfuerzo por cumplir con los objetivos de la Educación Para Todos (EPT) se han implementado cursos breves de formación docente que resultaron en un flujo de nuevos docentes al campo de la educación.

Naturalmente, también es muy importante que los docentes continúen aprendiendo. Según las respuestas de los directores, en promedio entre el 60% y 70% de los docentes de los países WEI-SPS había recibido algún tipo de formación docente durante su servicio en los últimos doce meses, lo que sin duda representa un

logro importante. Respecto de la participación de docentes en programas de capacitación, se identificó tasas particularmente altas en Filipinas, Paraguay y Sri Lanka aunque muy bajas en Uruguay (40%). Con respecto al tipo de formación, en términos generales, se constató una baja probabilidad de participación de los docentes en programas universitarios o en redes docentes. Además, se observó una mayor tendencia a participar en talleres y cursos de formación orientados a contenidos o asignaturas específicas, que referidos a temas relacionados con TIC. Los países como Chile, Malasia y Perú donde más de un tercio de la fuerza docente participó en programas de capacitación de este tipo, constituyen excepciones. En términos generales, los docentes de 4° Grado de los países WEI-SPS recibieron entre 4 y 12 días de capacitación por año.

Estos resultados pueden ser de utilidad para la compleja tarea de organizar cursos de formación docente en servicio que requiere: asignar prioridad a dichos cursos, identificar a las personas más indicadas para impartirlos, y garantizar la asistencia de las personas hacia quienes los cursos están orientados.

Características de los directores de escuela

En general, los directores de escuela son elegidos entre los integrantes de la fuerza docente. La mediana de los países WEI muestra que los alumnos tenían directores con 49 años de edad – desde 40 años en Paraguay hasta 54 años en Chile. Por otro lado, en la mayoría de los países considerados, prácticamente todos los directores completaron algún nivel de educación terciaria. En algunos países, sin embargo (particularmente India, Túnez y Sri Lanka), la mayoría de los directores sólo contaba, en el mejor de los casos, con un diploma de educación secundaria.

En cuanto al sexo de los directores, se estimó que aproximadamente el 50% de los estudiantes de primaria de los países WEI-SPS asistían a escuelas dirigidas por mujeres, aunque con grandes diferencias según el país. El porcentaje de alumnos con directivos mujeres osciló entre 3% en Túnez hasta 91% en Argentina; 88% en Uruguay y 84% en Brasil. En general, se determinó que la probabilidad de tener una directora era menor en escuelas situadas en pequeños poblados o zonas rurales, con las excepciones de Brasil, Túnez y Uruguay.

Por otro lado, en la mayoría de los países WEI-SPS se estimó que los directores recibieron en promedio menos de 100 días de capacitación a lo largo de su carrera sobre temas relacionados con la gestión administrativa. Sin embargo, se identificó un amplio rango entre los países, desde 28 días de capacitación en Filipinas hasta 320 días en Chile. En India, más de uno de cada cinco estudiantes asistió a escuelas cuyos directores no habían recibido curso alguno en gestión administrativa, situación preocupante que debería ser objeto de potencial mejora. En Brasil, India y Paraguay, un porcentaje igual o superior al 30% de los alumnos asistían a escuelas cuyos directores nunca habían asistido a cursos de esta índole.

Condiciones laborales de los docentes y la instrucción en el aula

Los docentes son actores clave ya que, en la práctica, de ellos depende el buen funcionamiento de la educación. Su labor es garantizar la aplicación de las políticas y objetivos curriculares teniendo en cuenta el contexto de las aulas y comunidades locales así como el potencial y las limitaciones de cada alumno. En consecuencia, la capacidad y motivación del docente constituyen elementos críticos para el funcionamiento eficiente de los sistemas educativos.

Condiciones laborales de los docentes

Un docente típico WEI-SPS de 4° Grado, enseñaba 23 horas semanales en un solo establecimiento escolar. Entre los países, la carga de trabajo fluctuó entre sólo 14 horas (Malasia) y 31 horas semanales (Chile y Filipinas). También se detectó una considerable disparidad en el tiempo destinado por los docentes a preparar las lecciones y calificar las tareas. Entre los países considerados, la carga laboral total del docente (enseñar, preparar lecciones, calificar las tareas, y dar apoyo individual) representaba en promedio 33 horas semanales. En Chile y Filipinas, ésta ascendía a 41 horas. Cabe aclarar que el hecho que en Filipinas la educación primaria y secundaria se extiendan por 10 años puede explicar el alto número de horas trabajadas.

La proporción de alumnos de 4° Grado cuyos docentes enseñaban en más de una escuela fluctuó entre 1% en Malasia y 29% en Brasil. En el caso de estos docentes, una semana de instrucción típica consistía en 38 horas – alrededor de 15 horas más que los docentes que

enseñaban en un solo establecimiento – con una carga total de trabajo equivalente a 48 horas semanales. En algunos países, los docentes que trabajaban en más de una escuela debían destinar menos tiempo a actividades no directamente relacionadas con el trabajo en el aula, por ejemplo, preparar lecciones y calificar tareas, hecho que se considera inevitable dado el mayor número de horas dedicados a la instrucción y otros factores tales como el tiempo de traslado. Sin embargo, ya que las tareas para la casa constituyen uno de los principales predictores del logro académico, esta situación amerita un análisis más profundo.

La mayoría de los países WEI-SPS exhiben un promedio de alumnos por docente entre 20:1 y 30:1. En India, particularmente en las escuelas en pequeños poblados o zonas rurales, se observó la proporción de alumnos por docente más alta (59:1) y en Malasia la más baja (18:1). Un estudiante típico de primaria en los países WEI-SPS compartía el aula con 33 compañeros y con 27 en el caso de las escuelas en pequeños poblados o zonas rurales.

Por otro lado, para que una escuela funcione en forma eficiente es esencial contar con la continuidad del personal docente. El índice de estabilidad del personal que se construyó revela que, en general, casi dos tercios (63%) de los alumnos asistían a escuelas donde menos del 70% de los docentes había estado enseñando en ese establecimiento por lo menos en los últimos cinco años. En muchas de las escuelas, la alta rotación del personal docente constituye un verdadero problema. En varios países WEI-SPS, esta situación afectó más seriamente a las escuelas situadas en pequeños poblados o zonas rurales.

En muchos países WEI-SPS, se han comprobado dificultades asociadas con vacantes de personal docente. En más de un cuarto de las escuelas, que atienden a más de un tercio de los estudiantes, se constataron vacantes al inicio del año escolar para puestos docentes permanentes que nunca fueron llenadas. Una situación aún más apremiante se detectó en el caso de las vacantes en puestos temporales. Además, en la mayoría de los países WEI-SPS, los directores reportaron una grave escasez de personal de apoyo. En Filipinas, India, Malasia, Perú y Sri Lanka, también se detectó una grave escasez de docentes calificados.

Estilos de enseñanza y enfoques de aprendizaje

Uno de los objetivos de la encuesta fue recolectar información sobre prácticas de enseñanza. Basándose en el análisis de las respuestas, se identificaron tres enfoques: prácticas centradas en el docente, prácticas rígidamente estructuradas, y prácticas centradas en el alumno. Ejemplo de cada uno de estos tres enfoques son: caminar por el aula y revisar el trabajo, explicar los objetivos de la lección al comienzo de la clase, y preguntar a los alumnos cómo abordarían la tarea. Las respuestas revelan que los docentes aplican comúnmente todos estos enfoques, si bien los centrados en el docente se emplean algo más frecuentemente que los otros dos. Análisis posteriores revelaron que en algunos países los enfoques centrados en el alumno se correlacionaban positivamente con docentes más experimentados y con alumnos con un nivel socioeconómico más favorecido. En términos generales, los docentes que disponían de mayores recursos en el aula se mostraron además más inclinados a hacia esta práctica.

El cuestionario también abordó el tipo de actividades que se organizan para los estudiantes de 4° Grado. El análisis de las respuestas reveló que las actividades pueden dividirse en tres grupos: aprendizaje activo, trabajo grupal, y aprendizaje memorístico o mecánico. Como era de esperar, se detectaron grandes diferencias entre los países, si bien es destacable observar que el método de aprendizaje mecánico – por ejemplo, hacer que toda la clase repita oraciones o tablas de multiplicar – se aplicó a una proporción relativamente alta de estudiantes de Brasil, Paraguay y Sri Lanka y a una proporción aún mayor en India y Malasia. Sobre la base de análisis posteriores, se determinó que en 6 de los 11 países considerados el aprendizaje activo se correlacionaba positivamente con condiciones socioeconómicas favorables y en todos los países, excepto dos, se relacionaba estrechamente con los recursos disponibles en el aula.

Clima de la escuela

Los valores, actitudes, expectativas y comportamientos que comparten los integrantes de una comunidad escolar normalmente se conocen como el *clima de la escuela*. Un clima positivo incide de manera fundamental en los logros académicos, contribuyendo a desarrollar en el estudiante el concepto de sí mismo y su motivación.

El compromiso de los alumnos desde la perspectiva de los docentes y directores

Las actitudes y los comportamientos positivos hacia la escuela, o la participación en la escuela, son elementos vitales para el aprendizaje y el éxito escolar. Investigaciones previas han revelado que el alumno exitoso persevera ante las dificultades, realiza mayores esfuerzos para aprender y presta más atención a su trabajo escolar. Asimismo, tiende a mostrar un mayor grado de motivación, confianza en sí mismo, interés y orgullo ante el éxito.

La gran mayoría de los directores de escuelas WEI-SPS informaron que sus alumnos demuestran actitudes y comportamientos muy positivos hacia la escuela. Más del 96% de los estudiantes de primaria asistía a escuelas donde, en la opinión de los directores,

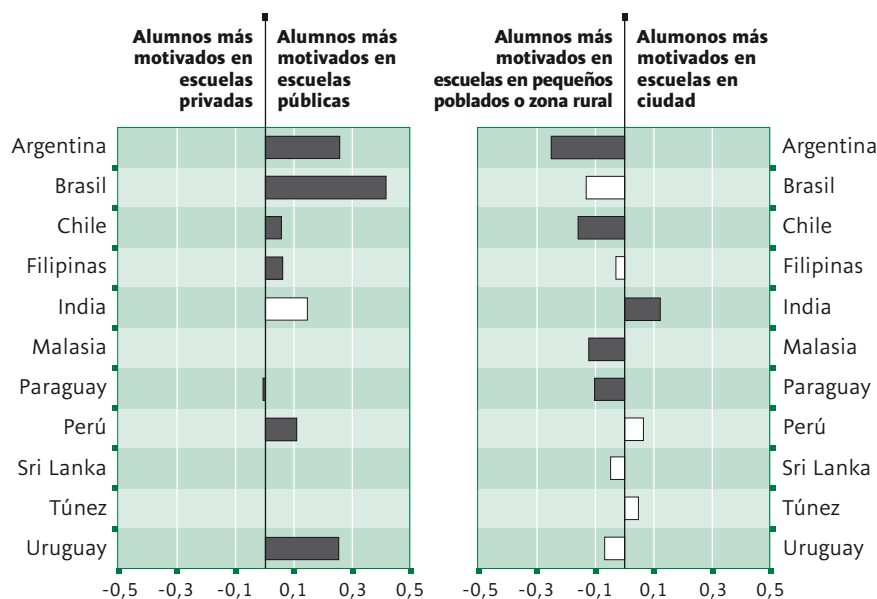
todos o casi todos los estudiantes disfrutaban su permanencia en la escuela y las relaciones entre estudiantes y docentes eran cordiales. Los docentes de 4° Grado también se expresaron sobre las actitudes de sus alumnos en términos altamente positivos. Sin embargo, se debe destacar la posible incidencia del efecto de “aceptabilidad social” que predisponen a los docentes y directores a responder lo que ellos creen se espera de ellos.

Las percepciones de los docentes y directores sobre la participación de los alumnos se analizaron desde varios puntos de vista. En el caso de todos los países WEI-SPS que proporcionaron datos, los resultados revelan que los estudiantes de escuelas privadas muestran un mayor nivel de compromiso que sus pares de escuelas públicas. En ocasiones, se constató una brecha bastante significativa (véase el **Gráfico 5**).

GRÁFICO 5

Motivación de los alumnos según la percepción de los docentes

Diferencias en los valores medios del índice de *Motivación de los alumnos*, por tipo y ubicación del establecimiento escolar



Nota: La barra que se muestra en tono oscuro indica que la diferencia es estadísticamente distinta a cero.
Fuente: Bases de datos WEI-SPS.

En la totalidad de los países WEI-SPS, se observó una correlación positiva entre los niveles de compromiso de los alumnos percibidos por los directores y las características socioeconómicas de los estudiantes. Asimismo, se estableció un vínculo positivo con la disponibilidad de mayores recursos didácticos, si bien esta correlación no fue tan importante como en el caso anterior. Al mismo tiempo, en todos los países WEI-SPS, excepto en India, una mayor repetición escolar estuvo asociada con niveles más bajos de motivación.

Los elaboradores de políticas educativas deberían estar conscientes que la percepción del compromiso con la escuela por parte de los alumnos está estrechamente vinculada a sus antecedentes socioeconómicos, los recursos disponibles en el aula y el tipo de escuelas (en pequeños poblados o zonas rurales o en ciudades, públicas o privadas), y sobre la base de estos factores tomar las medidas de mejora pertinentes.

El cuestionario también abordó, desde la perspectiva de los directores y docentes de 4° Grado, la seriedad de las conductas problemáticas por parte de algunos alumnos, tales como alumnos que llegan con retraso y ausentismo. Se constató una gran disparidad entre los países según el tipo de problemática. Sin embargo, se constató que los estudiantes de escuelas privadas, en pequeños poblados o zonas rurales y que seleccionan algunos sobre la base de exámenes de admisión demuestran comportamientos más positivos que sus pares de escuelas públicas, en ciudad y no selectivas.

Existe una gran gama de políticas y de herramientas que pueden ser empleadas para fortalecer el compromiso y el comportamiento positivo en las escuelas. En especial, se reconoce que para mejorar la disciplina, los premios son más efectivos que los castigos. Asimismo, la participación y colaboración de los padres también representan factores críticos. Las autoridades educativas deben establecer metas claras y coherentes que motiven a los estudiantes y les permitan desarrollar un sentido de competencia y logro. Finalmente, el compromiso escolar de los alumnos depende de un entorno educativo que premie la perseverancia y la dedicación al trabajo escolar.

Percepciones de los docentes y satisfacción profesional

Varias de las preguntas contenidas en el cuestionario WEI-SPS han buscado captar el grado de satisfacción

de los docentes con distintos aspectos de su ambiente de trabajo como el tamaño de la clase, el apoyo que reciben de los padres, su satisfacción con los salarios y la condición social que perciben tener. En India, Malasia y Sri Lanka, las respuestas de los docentes a la mayoría de estas preguntas fue positiva. En cuanto a los demás países, la mayoría de los docentes expresaron bajos niveles de satisfacción respecto de sus salarios. En general, los docentes a cargo de cursos o aulas con mayor disponibilidad de recursos o con alumnos de nivel socioeconómico más favorecidos y motivados se mostraron más satisfechos.

Un aspecto importante de la satisfacción profesional es la percepción del docente con respecto al papel que juega el director en la promoción del consenso entre el personal sobre la misión de la escuela y en la mejor forma de cumplir con los objetivos propuestos. En este sentido, la tasa de respuestas positivas que se observó fue tan alta – más del 90% en todas las preguntas del cuestionario y para todos los países participantes – que sugiere una tendencia a responder según lo considerado “socialmente aceptable”, es decir, en forma sesgada.

La percepción por parte de los docentes de su propia condición social – en comparación con otros profesionales con nivel de educación similar – fue bastante positiva en India y Sri Lanka, siendo particularmente pesimista en Argentina, Brasil, Chile y Uruguay. Entre los docentes que valoraron el prestigio social de su profesión más favorablemente, se advirtió una tendencia a informar mayores niveles de satisfacción y mayores niveles de motivación de sus alumnos. Por su parte, los docentes que reflejaron una óptica negativa en sus respuestas, se caracterizaron por tener niveles más bajos de formación y capacitación, así como un mayor número de repetidores en sus cursos.

Una de las características de las escuelas exitosas es que, tanto sus docentes como directores, valoran el hecho que sus estudiantes cumplan exitosamente los estándares académicos establecidos. En el estudio WEI-SPS, el énfasis que el personal docente dio al logro académico fue algo superior en los grupos o secciones que mostraban una mayor proporción de alumnos motivados, socio-económicamente favorecidos y que trabajaban en aulas con mayor disponibilidad de recursos. Por el contrario, el valor de este indicador fue

inferior en grupos o secciones con proporciones más altas de repetidores. Estudios sobre las expectativas de los docentes muestran que este patrón de resultados es bastante común y suele describirse como una relación recíproca: los docentes esperan más de una clase motivada y con buen desempeño, y los estudiantes aprenden más y se sienten más motivados cuando las expectativas de sus docentes son más altas. En general, la diferencia entre las escuelas públicas y privadas fue significativa, en favor de estas últimas.

Administración de la escuela

Los directores de escuela y el énfasis puesto en tareas administrativas frente a las tareas de apoyo a la enseñanza

Los directores deben desempeñar una serie de funciones claves en sus escuelas como: regular el funcionamiento, impartir el currículo, mantenerse actualizado respecto de nuevas técnicas pedagógicas y enfoques de enseñanza, promover relaciones cordiales con el personal, los padres y la comunidad, definir la filosofía de la escuela y promover su apoyo, desarrollar y ejecutar políticas, procedimientos y prácticas, y colaborar con las autoridades de educación. En definitiva, la misión del director es optimizar las condiciones de aprendizaje de sus estudiantes y en este proceso se observa con frecuencia una importante tensión entre las tareas administrativas y pedagógicas o de docencia que compiten por atención.

De hecho, en cada uno de los 11 países participantes, al menos una parte de los directores tenía obligaciones de docencia semanalmente, desde un mínimo de una hora hasta ocho horas o más. Si bien prácticamente todos los directores de escuelas en Malasia cumplían este tipo de deberes, en Argentina, Brasil, Chile y Paraguay, los directores de las escuelas que atendían a la mitad o más de los estudiantes de primaria, se encontraban exentos de esta obligación.

Entre los países WEI-SPS, fue común observar que los directores tenían responsabilidad en tareas relacionadas con la administración de las instalaciones y recursos escolares, deberes administrativos y de oficina y en la resolución de problemas disciplinarios. Como resultado de esto, el tiempo que podían dedicar a otras tareas como coordinar medidas especiales para alumnos con problemas de aprendizaje, supervisar

los programas de enseñanza, llevar un registro de los gastos de la escuela, administrar el presupuesto y organizar actividades extracurriculares, resultó relativamente escaso. En Argentina, Chile, Filipinas y Uruguay, los directores de escuelas públicas destinaban en general más tiempo a los deberes administrativos que sus contrapartes de escuelas privadas. Sin embargo, en general, no se detectó prácticamente ninguna diferencia en el grado en que los directores de escuelas públicas y privadas proporcionaban apoyo a la enseñanza como parte de su trabajo cotidiano. Análisis posteriores revelaron que los directores de las escuelas más grandes solían participar más activamente en tareas administrativas como parte de su labor diaria, si bien esta correlación no resultó significativa.

El equilibrio relativo entre deberes administrativos y pedagógicos dependerá de las circunstancias de cada escuela, aunque también responde a las políticas ministeriales. Es probable que cursos de capacitación en administración y desarrollo profesional puedan contribuir a alcanzar este equilibrio.

Participación de los padres en la escuela

La participación de los padres en actividades escolares ayuda a desarrollar la autoestima de los estudiantes, mejorar los logros académicos y fortalecer las relaciones padre/hijo. Además, promueve en los padres actitudes positivas hacia la escuela y una mejor comprensión del proceso de escolarización. Los padres también pueden colaborar a través de la generación de recursos, donación de fondos y cooperación con actividades organizadas por la escuela, por ejemplo, en campañas de recaudación de fondos y en actividades extracurriculares.

Entre los países WEI-SPS, las escuelas primarias que atendían a sólo el 50% de los alumnos decían contar con la participación de los padres en algún tipo de actividad. Gran parte de esta participación se relacionaba con campañas de recaudación de fondos, donaciones y diversas actividades escolares y extracurriculares. Por ejemplo, en 7 de los 11 países participantes, particularmente en Argentina, Malasia y Túnez, solicitar a los padres el pago de libros de texto, insumos escolares o uniformes era una práctica relativamente común. En todos los países WEI-SPS,

y respecto de escuelas carentes de ciertos recursos físicos, aquéllas que recibieron asistencia de algún tipo de organización de padres, representaban a más del 50% de la población escolar de nivel primario. Por lo menos uno de cada cinco estudiantes de primaria de Argentina (24%) y Túnez (33%) asistía a escuelas que requerían que los padres pagaran por los libros de texto de sus hijos. El pago de insumos escolares también era un requerimiento común en países como Argentina, Chile, Filipinas, India, Malasia, Paraguay y Túnez. Esta situación era más pronunciada en Malasia y Túnez, donde afectaba a más del 40% de las escuelas.

En algunos países, la contribución de los padres tomaba la forma de ayuda en actividades de construcción y mantenimiento de las aulas y edificaciones escolares. Sin embargo, la participación de padres en consejos escolares o en actividades de enseñanza/aprendizaje de nivel primario era menos común. Los países WEI-SPS deberían considerar la posibilidad de reevaluar las distintas formas de participación que desean de los padres en sus escuelas.

Gobernabilidad y autonomía de la escuela

La estructura de gobernabilidad, las relaciones de poder y de la toma de decisiones inciden de modo importante al momento de determinar las condiciones de una escuela. Como reflejo de una tendencia mundial hacia la descentralización de la educación, en la mayoría de los países participantes una gran parte de los alumnos asistía a escuelas que contaban con consejos escolares. En Brasil, Chile, India, Perú y Túnez, este porcentaje superaba el 75%, si bien en Uruguay sólo alcanzaba el 8%.

Los consejos escolares operan como instrumentos de control y como espacios de participación de distintos actores como los padres u otras instituciones comunales. Es difícil definir una tendencia específica en términos de cómo están representados los diversos grupos en los consejos escolares de los países WEI-SPS. Sin embargo, en general, se observó una alta representación del personal docente, los cuadros directivos y los padres. En los países donde los consejos escolares eran menos comunes, se observó una mayor probabilidad que sus integrantes fueran representantes del empresariado y de grupos religiosos.

Por otro lado, la Encuesta de Escuelas Primarias recabó información para constatar el grado de responsabilidad

que las escuelas tenían sobre diferentes aspectos. En general, las escuelas se mostraron algo más autónomas en materias relacionadas con el presupuesto escolar, la oferta de cursos, las políticas de admisión, la evaluación de sus estudiantes y las medidas disciplinarias. A su vez, se detectó menos control en materia de contratación y remuneración de los docentes, lo cuál sería una limitación si estos aspectos se consideran relevantes. Cabe aclarar que los directores de escuelas de Filipinas y Perú informaron niveles más altos de autonomía asociados con aspectos de contratación y remuneración. En Sri Lanka la autonomía se daba principalmente en temas presupuestarios, mientras que en la mayoría de los países latinoamericanos participantes, ésta se reflejaba en la oferta de cursos.

En promedio, la autonomía de los directores de escuelas privadas superó la de los directores de escuelas públicas en estos cuatro dimensiones clave. Las diferencias más pronunciadas se observaron en las áreas de contratación y remuneración de docentes. Asimismo, las escuelas privadas poseían más autonomía en la elaboración de presupuestos y en la asignación interna de recursos.

Monitoreo y evaluación

Una característica importante de las escuelas efectivas es el monitoreo sistemático del avance hacia el cumplimiento de los objetivos. Esto implica evaluar el desempeño a nivel de la escuela, el aula y los alumnos. Con el objeto de consolidar los logros e identificar las áreas débiles, es esencial monitorear y evaluar estos tres niveles.

Al nivel de la escuela, el porcentaje de alumnos que asistía a escuelas en India, Sri Lanka y Túnez que en los últimos cinco años no habían emitido un informe de auto evaluación se elevó al 30%. Por su parte, un alto porcentaje de estudiantes de primaria en Argentina, Filipinas, Malasia y Uruguay asistía a escuelas que habían emitido, por lo menos, un informe de auto evaluación en dicho período.

La evaluación del docente representa una parte importante de las iniciativas de monitoreo y evaluación. En Uruguay todas las escuelas afirmaron haber evaluado a sus docentes de 4° Grado, al menos una vez en los últimos cinco años. Este también fue

el caso de las escuelas de cinco países que atendían al 70% o más de los alumnos. Sin embargo, éste no fue el caso de las escuelas que atendían a un tercio o más de la población estudiantil de Brasil, Chile, India, Perú y Túnez. Se destaca el hecho que las escuelas más proclives a emitir un informe de auto evaluación también fueron las más propensas a emitir informes de evaluación respecto de sus docentes de 4° Grado.

Entre los países WEI-SPS, la gran mayoría de estudiantes asistía a escuelas primarias que habían recibido la visita de un inspector externo durante los dos años previos a la fecha de administración de esta encuesta. Estas escuelas atendían al 90% o más de los alumnos de seis países. Por otra parte, en Chile y Perú las escuelas primarias que atendían al 20% o más de los estudiantes, nunca habían recibido este tipo de visitas. Al parecer, las visitas realizadas por inspectores externos tienen como principal finalidad analizar el desempeño global de la escuela y proporcionar asistencia a la totalidad de la fuerza docente, en lugar de hacerlo para casos individuales.

Entre los países WEI-SPS, las escuelas utilizan la evaluación de los alumnos principalmente como medio para informar a los padres acerca del progreso de sus hijos, ayudar a los docentes a tomar decisiones sobre el “trabajo de recuperación” con los alumnos e identificar los objetivos no satisfactoriamente cumplidos en diversas asignaturas. Este tipo de evaluación con fines de diagnóstico e información fue utilizado por escuelas primarias que atendían al 90% o más de la población estudiantil. Además, la mayoría de los estudiantes asistía a escuelas que también utilizaban los resultados de este tipo de evaluaciones para determinar la promoción de estudiantes al grado superior y monitorear año a año el progreso de la escuela. Si bien los docentes parecen utilizar a menudo una amplia variedad de estrategias de evaluación de sus alumnos, los países WEI-SPS todavía tienen mucho por mejorar en cuanto al uso eficiente de las distintas modalidades de monitoreo y evaluación.

Oportunidad para aprender en lectura para estudiantes de 4° Grado

La oportunidad para aprender (OPA) es considerada como un determinante importante en el proceso de aprendizaje del estudiante. En general, se dice que no es justo responsabilizar exclusivamente al estudiante por el

logro de sus objetivos académicos si éste no ha tenido una adecuada oportunidad para aprender. La OPA puede ser medida en distintos puntos a lo largo del proceso de aprendizaje: ¿Existe un vínculo entre el contenido de los libros de texto y los objetivos plasmados en el currículo oficial? ¿Utilizan las escuelas esos textos en la instrucción o cumplen con lo establecido en el currículo oficial? ¿Recibe el docente de 4° Grado una adecuada preparación para enseñar el material? ¿Pierde el estudiante una cantidad considerable de instrucción debido a problemas disciplinarios en el aula o al cierre de la escuela por problemas climáticos? Un estudio sobre OPA puede ayudar a identificar áreas donde sea necesario intervenir, característica que convierte a este indicador en una de las variables más importantes sobre la cual los educadores y los elaboradores de políticas pueden actuar.

El cuestionario OPA sobre lectura, basado en una prueba internacional de referencia, relativamente simple (*Los ratones al revés*), fue analizado por expertos a nivel nacional en temas curriculares y respondido por docentes de 4° Grado. Cabe aclarar que también se administró un cuestionario OPA sobre matemáticas, aunque los resultados obtenidos no se consideraron lo suficientemente confiables para ser publicados.

El cuestionario de lectura está dividido en tres secciones: la primera indaga si, en general, los materiales de lectura utilizados en clase eran menos exigentes, más exigentes o del mismo nivel de exigencia que el material de referencia. La segunda con qué frecuencia se utilizaba el mismo tipo de texto (una fábula) u otros tipos de textos narrativos tomados de la vida real, textos informativos, documentos auténticos o materiales básicos de lectura. Finalmente se planteó una serie de preguntas o tareas de lectura sobre el texto de referencia.

En términos generales, los expertos en temas curriculares coincidieron con los docentes de 4° Grado en el sentido que el texto de referencia se adecuaba razonablemente a los conocimientos de los estudiantes de este nivel y que su extensión, contenido, sintaxis, vocabulario y nivel de dificultad, eran similares a los materiales de lectura utilizados en sus aulas.

En el *Estudio sobre el Progreso Internacional de Competencia en Lectura* (PIRLS según las siglas en inglés) conducido por la IEA el año 2001, el texto *Los ratones al revés* fue

evaluado como uno de los más fáciles. Sin embargo, en todos los países WEI-SPS, la mayoría de los docentes no lo consideró “demasiado fácil” para sus estudiantes de 4° Grado. Entre los países WEI-SPS, los docentes del 55% al 60% de los alumnos, manifestaron que el texto era adecuado en todos sus aspectos. Los docentes de sólo el 15% al 20% de los alumnos destacaron que utilizaban textos de un mayor nivel de dificultad.

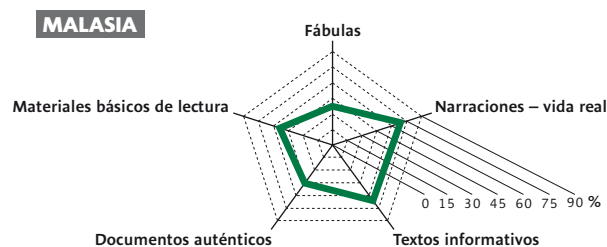
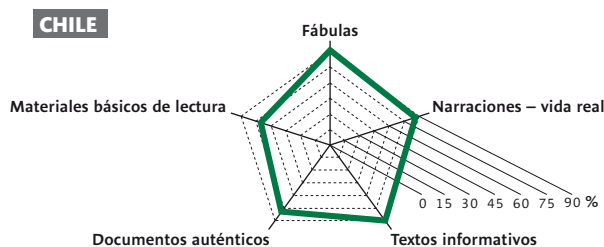
En cuanto al tipo de material de lectura, se observó un marcado contraste entre los países latinoamericanos y los demás países WEI-SPS. Las escuelas latinoamericanas hacen uso más frecuente de textos como fábulas y otros tipos de narraciones, mientras que la mayoría de los países asiáticos y Túnez emplean materiales básicos centrados en las destrezas de decodificación. Aunque cabría esperar que los estudiantes de 4° Grado ya no requieran instrucciones básicas de decodificación, las respuestas entregadas por los docentes de 4° Grado revelan que en los países WEI-SPS una alta proporción de alumnos aún utiliza dichos materiales básicos. Según la mediana WEI-SPS, un número no inferior a dos tercios de los estudiantes utilizaron materiales básicos con cierta frecuencia (varias veces a la semana o al mes). El **Gráfico 6** ilustra el tipo y frecuencia de uso de diversos materiales de lectura en dos países, Chile y Malasia.

Finalmente, el cuestionario OPA examinó las actividades de lectura con relación a las siguientes dimensiones: interpretación del significado del texto, actividades creativas que van más allá del texto, localización de información, vocabulario y gramática. Con contadas excepciones, los encuestados reportaron que una amplia mayoría de las actividades propuestas habían recibido un alto énfasis, o al menos moderado. Se observó una tasa de coincidencia sorprendentemente alta, no sólo respecto de los ítemes “formales” de la lista sino incluso respecto de las actividades poco usuales o más desafiantes.

Un análisis de dos aspectos del texto – nivel de dificultad e idoneidad para estudiantes de 4° Grado – reveló sustanciales diferencias dentro de un mismo país. En 8 de 10 países, los alumnos de escuelas privadas debían responder a estándares más altos y a un currículo más exigente que sus pares de escuelas públicas. Este contraste fue particularmente marcado en Filipinas. Asimismo, las respuestas fueron más favorables en escuelas en ciudad que en escuelas de pequeños poblados o zonas rurales, si bien esta diferencia fue algo menor que la identificada entre las escuelas públicas y privadas.

GRÁFICO 6

Tipos de material de lectura usados en aulas de 4° Grado



Fuente: Bases de datos WEI-SPS.

Conclusión

Esta encuesta de escuelas primarias, la primera de este tipo administrada en los países WEI, ofrece una enorme cantidad de datos cuyo análisis permitirá comprender el funcionamiento de las escuelas primarias en los países participantes desde una óptica comparativa. El resultado del análisis de sus datos y sus conclusiones, pueden ser utilizados para fundamentar el diseño y la implementación de políticas y programas encaminados al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación.

Entre los países participantes, el análisis de datos revela una gran disparidad en términos del contexto y modo de operación de las escuelas primarias. Sin embargo, es interesante constatar la existencia de numerosos elementos comunes y, en ocasiones, diferencias que podrían ser atribuibles a factores geo-culturales.

La encuesta también generó datos sobre las diferencias educativas dentro de los países, esencialmente por tipo de escuela y por características socioeconómicas de los alumnos. En prácticamente todas las variables e indicadores sometidos a prueba, las escuelas privadas mostraron mejores resultados que las escuelas públicas y las escuelas en ciudad superaron a las escuelas en pequeños poblados o zonas rurales. Por otro lado, las escuelas que atendían a estudiantes de perfil socioeconómico más favorecido también mostraron disponer de mejores recursos, un mejor clima escolar y requisitos curriculares más exigentes. Pocos resultados fueron contradictorios o no revelaron diferencia alguna. Abordar el tema del acceso igualitario implica analizar los diferentes ejes respecto de los cuales se producen estas ventajas.

El estudio WEI-SPS constituye un primer intento en examinar la “cadena educativa” con el objetivo de identificar los eslabones débiles y, de esta forma, destacar las áreas que requieren intervención en las aulas, en las escuelas así como en la comunidad. Por ejemplo, cualquier iniciativa destinada a mejorar los logros de aprendizaje, necesariamente debe estar concentrada en la provisión de oportunidades de aprendizaje que sean igualmente equitativas y estimulantes para todos los estudiantes. Lo anterior se refleja en los materiales presentados a los estudiantes y en las interacciones entre los docentes y sus alumnos. La meta de promover un clima escolar positivo,

requiere el esfuerzo de todos los integrantes de la comunidad escolar, tanto de los alumnos como del personal docente y de los administradores. Cuando se enfatiza el impacto que tienen los docentes, los líderes escolares y demás personal en las experiencias escolares de sus alumnos, se comprende la importancia de proporcionarles el apoyo necesario para asegurar el buen cumplimiento de sus tareas. Dicho apoyo puede tomar la forma de asignación de recursos en cantidades suficientes, o de iniciativas de capacitación y desarrollo profesional. En síntesis, los educadores, los padres, los elaboradores de políticas y el público en general deben realizar un trabajo colectivo que permita garantizar que al momento de ingresar a la escuela, el niño se podrá beneficiar de una experiencia de aprendizaje relevante y enriquecedora.

El informe completo en inglés e información más detallada están a disposición del lector en el sitio www.uis.unesco.org.

UNA MIRADA AL INTERIOR DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS

Estudio comparativo realizado en el marco del proyecto de Indicadores Mundiales de Educación

RESUMEN EJECUTIVO

¿Qué motivos explican por qué un sistema educativo no logra brindar a sus estudiantes una educación de calidad? Las escuelas representan el primer lugar donde buscar las respuestas ya que constituyen un elemento vital de cualquier esfuerzo orientado a mejorar la calidad del aprendizaje. Sin embargo, las políticas y los programas diseñados con este objetivo suelen verse limitados por falta de información confiable sobre cómo operan las escuelas. Esta nueva encuesta del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) pretende contribuir al conocimiento del papel que juegan las escuelas en diversos sistemas educativos.

Como parte del proyecto de Indicadores Mundiales de Educación, la Encuesta de Escuelas Primarias (WEI-SPS) ofrece una perspectiva única en su género acerca de lo que sucede dentro de las aulas de 11 países* con el objeto de identificar cuáles son los factores que configuran la calidad y equidad de la educación primaria. La encuesta examina algunos de los principales aspectos que conforman la estructura de las escuelas primarias: los antecedentes socioeconómicos de los alumnos, las características demográficas y el perfil académico de los docentes y directores, los recursos disponibles en las escuelas y sus condiciones de funcionamiento, el tiempo destinado a la instrucción, los aspectos asociados con la administración escolar, los estilos de enseñanza-aprendizaje utilizados en el aula y las oportunidades de aprendizaje al alcance de los estudiantes.

La encuesta fue diseñada con la finalidad de garantizar que los datos generados sean comparables internacionalmente. Asimismo, representa un valioso recurso para todos aquellos interesados en mejorar la calidad y equidad de la educación, tanto para los diseñadores de políticas educativas como para los docentes y académicos.

* Argentina, Brasil, Chile, Filipinas, India, Malasia, Paraguay, Perú, Sri Lanka, Túnez y Uruguay.

Para acceder al informe completo en inglés y/o a la base de datos, consultar:
www.uis.unesco.org

ISBN 978-92-9189-056-9

