



RESULTADOS DE APRENDIZAJE EN AMÉRICA LATINA A PARTIR DE LAS EVALUACIONES NACIONALES

F. Javier Murillo y Marcela Román

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2008 - Volumen 1, Número 1

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art1.pdf>



En los últimos años, la mayor parte de los países de América Latina ha desarrollado sistemas nacionales para evaluar la calidad educativa de sus sistemas escolares, instalando procesos permanentes de evaluación del aprendizaje y rendimiento de los estudiantes (Ferrer, 2006). De esta forma se cuenta con una completa información acerca del desempeño de los alumnos de la Región, básicamente en Educación Primaria y en algún caso en Educación Secundaria, a partir de las evaluaciones que los propios países realizan.

En este estudio se analizarán los resultados de aprendizaje de los niños y jóvenes escolarizados de 15 países América Latina a partir de la revisión de los datos obtenidos en evaluaciones nacionales. Está centrado en los resultados de aprendizaje de los estudiantes matriculados en los últimos cursos de Educación Primaria (CINE 1) y de los grados 2° y 3° de la Educación Secundaria Inferior (CINE 2), lo que significa entre 4° y 6° grado de Educación Primaria o Educación Básica y, entre 7° y 9° grado o 1° y 2° de secundaria en el caso de Secundaria Inferior, según la nomenclatura de cada país.

Tiene un doble enfoque: por una parte realiza un análisis de la situación actual, explorando la asociación de algunas variables seleccionadas sobre los resultados de aprendizaje a partir de los datos más recientes disponibles; y, a continuación, un estudio de la evolución desde el año 1999 ó 2000 hasta la actualidad. El documento finaliza con un apartado donde se resumen los hallazgos más importantes y se avanza en la explicación de esos resultados encontrados.

1. DATOS CONSULTADOS

El estudio obtiene la información a partir del análisis de los reportes de evaluación que han elaborado las propias unidades de evaluación de los Ministerios de Educación de los respectivos países para trabajar y para difundir los resultados. De esta forma, los datos e informaciones ofrecidas tienen carácter oficial, pero al mismo tiempo, limitaciones propias de la heterogeneidad de los datos, obtenidos con diferentes metodologías, que abordan variables distintas y medidas en fechas diferentes. Así, se dispone de resultados de evaluaciones de aprendizajes en 4°, 5° y 6° de Primaria; 2° y 3° de Secundaria. En la totalidad de estos grados se ha evaluado rendimiento en Lengua¹ y Matemática y, en algunos grados y países, se ha incorporado además la medición en Ciencias Naturales y Sociales.

Para el análisis de la situación actual, se han utilizados las evaluaciones más recientes disponibles, lo que significa que para Educación Primaria se analizan datos del año 2005 para Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, México, Panamá y Uruguay; del 2004 para Honduras, Paraguay y Perú; del 2003 para Argentina y del año 2002 para Nicaragua. Los últimos datos disponibles para Secundaria Inferior corresponden al año 2005 para Brasil, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, México y Panamá; del 2004 para Chile y Perú. Venezuela no realiza evaluaciones nacionales del desempeño desde el año 1998, Ecuador desde el 2000 y Bolivia desde 2001; y en ninguno de los tres casos están los datos accesibles en la actualidad. República Dominicana lo hace sólo con fines de ofrecer información individualizada a cada alumno, pero no realiza agregación alguna. No están disponibles los datos de las evaluaciones nacionales de Cuba. En anexo se adjunta el listado de los reportes nacionales de evaluación utilizados en el estudio y que se han obtenido de los sitios oficiales de los Ministerios de Educación, así como de la petición directa a los responsables de todas y cada una de las unidades de medición y evaluación de los Ministerios de Educación de América Latina.

¹ En este documento se utiliza Lengua como término genérico. Cada país ha denominado a esta materia de forma distinta, en algunos casos usando un término sinónimo y en otros casos para destacar que se evalúa un área concreta dentro de esta materia. Así, por ejemplo, Perú las llama Lenguaje; Costa Rica, Español; Brasil, Portugués; Guatemala, Lectura; o México que utiliza Lenguaje o Comprensión Lectora, según las evaluaciones.

Por último, es importante consignar el que los sistemas nacionales asumen distintos principios para la evaluación de los aprendizajes: Criterial o Normativa. Evaluar en relación a una "norma" implica comparar el resultado de cada individuo con los resultados de una población o grupo a los que pertenece (grupo de referencia), fijando para ello una norma, que es la misma para todos. En este caso, la norma del grupo es el estándar. Bajo este principio, no es posible realizar comparaciones entre áreas o disciplinas.

CUADRO 1. DATOS UTILIZADOS PARA EL ANÁLISIS

País	Grado	Grado oficial	Materia	Año	Criterial / Normativa	Nombre
Argentina	6° P 3° S	6° EGB 9° EGB	L, M L, M	2003 (1)	Criterial Criterial	Operativo Nacional de Evaluación
Bolivia	ND: La última evaluación nacional realizada data de 2001, pero no está accesible					
Brasil	4° P 2° S	4° E. Fundamental 8° E. Fundamental	L, M L, M	2005 2005	Normativa Normativa	SAEB
Chile	4° P 2° S	4° Básico 8° Básico	L, M, CNyS L, M, CNyS	2005 2004	Normativa(2) Normativa	SIMCE – MINEDUC
Colombia	5° P 3° S	5° grado 9° grado	L, M, CN y CS L, M, CN y CS	2005 2005	Normativa Normativa	SABER
Costa Rica	4°-5°-6° P 1°-2°-3° S	II ciclo de EGB III ciclo de EGB	L, M, ES, CC L, M, ES, CC	2005 2005	Criterial Criterial	
Cuba	No hay datos accesibles					
Ecuador	La última evaluación es del año 2000 y no está accesible					
El Salvador	6° P 3° S	6° grado 9° grado	L, M L, M	2005 2005	Criterial Criterial	
Guatemala	6° P 3° S	6° de Primaria 3° de Secundaria	L, M L, M	2005 2005	Criterial Criterial	PRONERE 2005 PRONERE 2005
Honduras	6° P	6° grado	L, M	2004	Criterial	
México	6° P 3° S	6° Ed. Primaria 3° Ed Secundaria	L, M L, M	2005 2005	Criterial Criterial	EXCALE
Nicaragua	6° P	6° de primaria	L. M.	2002	Criterial	
Panamá	6° P 3° S	6° básica 9° básica	L, M, CN L, M, CN	2005 2005	Criterial Criterial	Pruebas nacionales de logros académicos
Paraguay	6° P	6° EEB	L, M y ES	2004	Criterial	SNEPE
Perú	6° P 3° S	6° de Ed. Básica 9° de Ed. Básica	L, M L, M	2004 2004	Criterial Criterial	Evaluación Nacional del rendimiento Estudiantil
R. Dominicana	No ofrece análisis, exclusivamente resultados de alumnos individuales					
Uruguay	6° P	6° de Primaria	L, M	2005	Normativa	
Venezuela	Desde 1998 Venezuela no hace evaluación nacional del aprendizaje de los alumnos					

(1) En 2005 Argentina realizó una evaluación, pero en el momento de redactar este informa, los resultados no se habían hecho públicos.

(2) En Chile, hasta el año 2004, la medición realizada en 4° de Primaria era en base a normas. Desde el 2006 en adelante, el SIMCE ha hecho un giro hacia la evaluación de estándares, evaluando y reportando de acuerdo a "Niveles de logro de aprendizajes" de los estudiantes

Fuente: Elaboración propia a partir de los informes de evaluación.

En la evaluación criterial, se miden los aprendizajes y se evalúa a cada estudiante en relación a criterios disciplinarios preestablecidos que reflejan los objetivos curriculares. Los criterios abarcan tanto objetivos relacionados con la comprensión de los conocimientos como con determinadas habilidades y destrezas. En algunos casos, para cada criterio se elaboran descripciones de niveles de logro/desempeño que

constituyen un continuo de calidad, desde un desempeño más básico a uno de excelencia. Se reportan así, resultados en función del porcentaje de estudiantes que se ubica en cada nivel de desempeño y, en algunos casos, estableciendo cuáles deben ser considerados como mínimos exigibles. En otros casos, se opta sólo por ofrecer el porcentaje de respuestas correctas y determinar qué porcentaje de ellas se considera aceptable. El problema que existe con las pruebas criterioles en que el establecimiento del corte siempre es una decisión con un cierto grado de arbitrariedad, por lo que también hay serias limitaciones para hacer comparaciones entre áreas o grados.

Para los años y grados considerados, Brasil, Chile, Colombia y Uruguay, implementaban Evaluaciones basadas en Normas, mientras que la mayoría de los países de la región, utilizaban pruebas criterioles con base curricular (Argentina, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá y Perú).

Los cuadros 1 y 2 describen los datos utilizados para el análisis (grados, disciplinas evaluadas, según año, criterio y unidad estatal responsable), así como la forma en que los países reportan el rendimiento escolar en Lengua y Matemática.

CUADRO 2. FORMA DE PRESENTAR LOS RESULTADOS DE RENDIMIENTO EN LENGUA Y MATEMÁTICA, EN PRIMARIA (4º, 5º Ó 6º) Y SECUNDARIA INFERIOR (2º Y 3º), EN LOS PAÍSES DE AMÉRICA LATINA, SEGÚN SUS EVALUACIONES NACIONALES

	Rendimiento medido como
Argentina	Porcentaje promedio de respuestas correctas
Brasil	Rendimiento promedio
Chile	Puntuación promedio
Colombia	Puntaje promedio
Costa Rica	Promedio de respuestas correctas (sobre 100) Porcentaje de estudiantes con nota mayor o igual a 65,0 puntos
El Salvador	Puntuaciones promedio (sobre 10) Porcentaje de estudiantes en 3 niveles de desempeño: Básico, Intermedio y Superior
Guatemala	Porcentaje de estudiantes en 4 niveles de logro: No dominio, Dominio cercano, Dominio básico y Dominio Avanzado. No dominio y dominio cercanos conforman el nivel de No logro, Dominio básico y Dominio avanzado conformen el nivel de Logro
Honduras	Puntuaciones promedio (sobre 100) Porcentaje e estudiantes en 4 niveles de logro: Escaso, Bajo, Medio y Alto. Nivel de suficiencia: Medio o Alto
México	Puntuaciones promedio (Media 500, desviación 100) Porcentaje de estudiantes en 4 niveles de logro: Por debajo del básico, Básico, Medio y Avanzado
Nicaragua	Porcentaje de alumnos en 3 niveles de rendimiento académico: Básico, Intermedio y Proficiente
Panamá	Porcentaje de estudiantes en tres niveles de logro: Deficiente, Regular y Bueno.
Paraguay	Porcentaje promedio de respuestas correctas
Perú	Porcentaje de estudiantes en 4 niveles de desempeño: menor que el previo, Previo, Básico y Suficiente. Los estudiantes que se encuentran en los niveles básico o suficiente son los que logran los aprendizajes
Uruguay	Porcentaje de estudiantes en 5 niveles de desempeño: Debajo del Nivel I, Nivel I, II, III y IV

Fuente: Elaboración propia a partir de los informes nacionales de evaluación.

Para hacer el análisis de la evolución de estos resultados desde la Conferencia de Dakar y hasta la actualidad, se ha utilizado el material reportado por los países a partir de sus propios análisis. Ello garantiza la calidad de los datos ofrecidos, pero tiene como limitaciones el que pocos sistemas han realizado este tipo de estudio, y que los años y variables analizadas varían entre uno y otro país. En este caso, se han utilizado resultados de informes de evaluaciones nacionales de Brasil (1999 y 2005), Chile (2002 y 2005), Colombia (2003 y 2005), Costa Rica (1999 y 2005), El Salvador (2003 y 2005), Honduras (1997 y 2004), México (2000 y 2005) y Perú (1998 y 2004).

La comparación temporal, se proponía trabajar con datos de 6° y 9° grados de educación básica (6° grado de Primaria y 3° de Educación Secundaria Inferior). Ello se consiguió con la mayoría de los países, con las excepciones de Brasil y de Chile, que fueron de 4° y de 8°; y de Colombia, que fueron de 5° y 9°. Uruguay y Paraguay sólo estaban accesibles los resultados de 6° grado. En todos los casos se contó, al menos, con datos de Matemática y Lengua.

2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE

A pesar de la existencia de importantes diferencias entre países, es posible sostener que el rendimiento de los estudiantes latinoamericanos es bajo en Lengua como en Matemática y tanto para 6° de primaria como para 3° de secundaria inferior. En aquellos países que han evaluado el rendimiento a través de pruebas criterioles, este complicado panorama se ve reflejado en el elevado porcentaje de alumnos que se ubican por debajo del Nivel de desempeño establecido como suficiente o, dicho de otro modo, se expresa en el bajo porcentaje de estudiantes que logran los aprendizajes esperados de acuerdo a su grado y escolaridad previa.

En efecto, los resultados de los países que han definido un nivel de suficiencia mínimo a alcanzar por los estudiantes en las áreas evaluadas, demuestran, inequívocamente, dicha afirmación. Así, en Perú, por ejemplo, sólo el 7,9% de los alumnos de 6° de Primaria y el 6,0% de los que cursan el 3° de secundaria logran los aprendizajes esperados para su nivel en Matemática; en Honduras y en 6° grado, alcanzan el nivel definido como suficiente un 11,1% de los alumnos en Lengua (Español) y un 7,6% en Matemática. En Guatemala, por último el 55% y del 47% de los alumnos que alcanza el nivel de suficiencia predeterminado en Matemática y Lengua respectivamente. Es necesario señalar que los datos de los países no son comparables entre sí, dado que dependen del punto de suficiencia determinado para cada país y en cada evaluación.

La revisión del rendimiento en aquellos países que no establecen niveles de suficiencia directamente, permite conocer los resultados según el porcentaje de preguntas correctas para el colectivo evaluado. Así, Argentina indica que para el conjunto de la nación los alumnos responden entre el 56,4% y el 52,7% de las respuestas correctas, dependiendo del curso y la materia implicada. En Paraguay, el porcentaje medio de respuestas respondido correctamente por los alumnos de 6° de Primaria es de un 51,3% para Lengua (comunicación) y de 45,9% para Matemática.

2.1. Mayor Escolaridad, Menor Aprendizaje: Una paradoja en los resultados

Considerando las limitaciones señaladas de la comparación entre **grados**, la imagen global, respecto del rendimiento en 6° de primaria y 3° de secundaria inferior de los países que utilizan pruebas criterioles, muestra que éste es más bajo en secundaria inferior que en los últimos grados de primaria y, que dicha brecha es muy disímil en los resultados entre niveles al interior de los países y entre las áreas evaluadas (cuadro 3).

Así, hay países como México o Panamá con una importante diferencia entre el rendimiento de primaria y secundaria inferior en Lengua y en Matemática. Efectivamente, en México se observa un aumento muy importante en el porcentaje de alumnos de 6° de Primaria a 3° de Secundaria que no alcanzan el nivel básico tanto en Lengua, (del 18,0% a 32,7%), como en Matemática (del 17,4 al 51,1%). Algo análogo acontece en Panamá donde el porcentaje de alumnos que obtienen niveles de regular o bueno pasa de 56,3% en 6° a 28,2% en 3° de Secundaria en Lengua y de 48,3% a 14,7% en Matemática.

En otros países las diferencias son más moderadas. Argentina y El Salvador son ejemplos de este caso. En Argentina la discrepancia en el rendimiento entre 6°P y 3°S es de apenas 1,5 puntos porcentuales en

Lengua y 3 puntos porcentuales en Matemática. En El Salvador las diferencias bordean los 3 puntos porcentuales, siempre a favor de estudiantes de 6° de Primaria (2,9 puntos en Lengua y 3,4 en Matemática).

CUADRO 3. RESULTADOS EN RENDIMIENTO EN LENGUA Y MATEMÁTICA, EN 6° DE PRIMARIA Y 3° DE SECUNDARIA INFERIOR, EN LOS PAÍSES DE AMÉRICA LATINA SEGÚN SUS EVALUACIONES NACIONALES

	Rendimiento medido como	Grado	Lengua	Matemática
Argentina	% de respuestas correctas	6 P	54,1	56,4
		3 S	52,7	53,4
Costa Rica	% de estudiantes con nota mayor o igual que 65	4-6 P	77,7	48,3
		1-3 S	74,5	22,5
El Salvador	% alumnos en el nivel intermedio o superior	6 P	73,3	54,5
		3 S	70,4	51,1
Guatemala	% alumnos alcanzaron el dominio	6 P	47,9	55,3
		3 S	52,2	41,7
Honduras	% alumnos en el nivel de suficiencia (medio o alto)	6 P	11,1	7,8
México	% de alumnos en el nivel básico o más	6 P	82,0	82,6
		3 S	67,3	48,9
Nicaragua	% de alumnos en el nivel intermedio o proficiente	6 P	30,3	11,9
Panamá	% de alumnos en el nivel regular o bueno	6 P	56,3	48,2
		3 S	28,8	14,7
Paraguay	% promedio de respuestas correctas	6 P	51,3	45,9
Perú	% alumnos en el nivel suficiente	6 P	12,1	7,9
		3 S	15,1	6,0

Notas: 1. Ningún país aporta información acerca de si las diferencias, tanto entre áreas como entre grados, son estadísticamente significativas

2. Al ser las pruebas de Brasil, Chile, Colombia y Uruguay de carácter normativo, no es posible comparar los resultados por materias o grados

Fuente: Elaboración propia a partir de los informes nacionales de evaluación.

Por último, la comparación del rendimiento por grado, permite constituir un tercer grupo de países en donde no hay un patrón al respecto. Guatemala y Perú se ubican en este grupo.. Por ejemplo, en Perú los resultados muestran una tendencia diferente según el área. Así, el porcentaje de estudiantes que se encuentra en el nivel "suficiente" en Lengua es de 12,1 en 6°, elevándose a un 15,1 en 3° de secundaria; mientras que en Matemática del 7,9% en 6° disminuye al 6,0% en Lengua. Del mismo modo, mientras en Lengua los estudiantes de 6° de Primaria en Guatemala obtienen 4,3 puntos porcentuales menos que los de 3° de Secundaria, logran 13,6 puntos porcentuales más que los de secundaria en Matemática.

Considerando que en la totalidad de los países la Educación Secundaria Inferior es obligatoria y, que al mismo tiempo, las mayores tasas de deserción y abandono escolar se producen en el paso de la Primaria a la Secundaria, cabría esperar un mejor desempeño entre los estudiantes de secundaria puesto que quienes abandonan son principalmente estudiantes con historial de fracaso y bajo rendimiento, permaneciendo de este modo los mejores alumnos en el nivel secundario. Así entonces, sería previsible que el logro aumentara de primaria a secundaria, hecho que como se ha visto no ocurre. Lo anterior lleva a plantearse preguntas que expliquen dicho fenómeno. ¿Son las pruebas pertinentes para dar cuenta de los estudiantes realmente saben?; ¿los conocimientos impartidos en estos grados, son significativos y motivadores para los estudiantes?; ¿la forma de enseñar, el seguimiento y evaluación de los aprendizajes responde a la instalación de procesos de aprendizajes efectivos? ¿hay una búsqueda real y pedagógica de articular la cultura escolar formal con la cultura juvenil y entorno sociocultural?; ¿el dominio teórico de

conocimientos disciplinares de los profesores, dialoga con un dominio de las didácticas necesarias para una enseñanza eficaz?. Este tipo de interrogantes, invisibles en las evaluaciones realizadas no permite disponer de buenas respuestas para mejorar los desempeños de los jóvenes.

2.2. ¿Se avanza igual en Matemática que en Lengua?

Una nueva mirada puede ser hecha mediante el estudio de las diferencias en el rendimiento entre las materias analizadas. Es decir, ¿los estudiantes de América Latina rinden más en Lengua o en Matemática?

El estudio realizado no ofrece ideas conclusivas, encontrándose bastantes diferencias en los resultados reportados por los países.

Así, por una parte, en Argentina, Brasil, México los alumnos parecen obtener mejores resultados en Matemática que en Lengua tanto para Primaria como para Secundaria inferior; en Guatemala sólo ocurre para los alumnos de 6° de Primaria. Hay un segundo grupo de países cuyos resultados son mejores para Lengua que para Matemática. En este grupo se ubican El Salvador, Guatemala (para 3° de Secundaria), Honduras Nicaragua y Panamá. En este grupo destaca Costa Rica por las importantes diferencias en el desempeño entre Lengua y Matemática: mientras que en Lengua el 77,7% de los alumnos obtiene una calificación igual o superior a 65 (puntaje promedio preestablecido), en Matemática, sólo lo alcanza el 48,3%.

En todo caso, parece necesario volver a recordar en este momento la dificultad de hacer extrapolaciones acerca de la superioridad de los resultados entre áreas o entre cursos. Conviene señalar de entrada, que en las evaluaciones nacionales con base normativa no es posible hacer ninguna de esas comparaciones. Por otra parte, tampoco en las evaluaciones criteriosales tales comparaciones son inmediatas o sencillas, dado que los puntos de corte son arbitrarios y por ende, no necesariamente comparables. De esta forma, las diferencias encontradas en los resultados pueden corresponder simplemente, a criterios más exigentes en una materia o un grado, y no sólo a una disparidad en el nivel de desempeño de los estudiantes.

Es posible postular también, que estos resultados, sean un reflejo de la intencionalidad de la política educativa que busca fortalecer a los estudiantes en las áreas de conocimiento que considera prioritaria, aunque siempre dentro de los aprendizajes más básicos o elementales. Al igual que en el punto anterior, la información disponible no permite argumentar para sostener una u otra hipótesis, mostrando la necesidad de disponer de otro tipo de información que ayude a comprender el por qué la mayoría de los sistemas no aportan al aprendizaje de la misma manera en las distintas disciplinas.

Mucha mayor fiabilidad se obtiene del análisis de los resultados al interior de cada país, a partir de variables como género, nivel sociocultural o zona rural o urbana, dado que los resultados son estrictamente comparables entre esos grupos, tanto en las pruebas normativas como en las criteriosales. A continuación se abordará el estudio de la asociación de cada una de esas variables con el rendimiento del alumno.

2.3. ¿Aprenden más los niños que las niñas en la escuela?

Desde la mirada de la equidad es importante conocer cuáles son los resultados que obtienen las niñas respecto de los niños. En todos los países analizados, las mujeres obtienen mejores resultados en Lengua, sin embargo, la situación de ellas en Matemática depende del país y grado (cuadro 4).

Las diferencias en los aprendizajes que logran las niñas en Lengua por sobre sus compañeros, se expresa de diferentes maneras en los países:

- En El Salvador, el porcentaje de niñas de 6° de Primaria que está en el nivel de intermedio o superior es igual al 75,1%, porcentaje que disminuye al 71,6% para los varones. En 2° de secundaria el 71,2% de las jóvenes alcanza estos niveles, correspondiendo a un 69,7% en el caso de los chicos.
- En Honduras, en 6° grado, el promedio de las puntuaciones obtenida por las mujeres en Lengua es de 44,9% mientras que el promedio de los varones es de 42,9%.
- En México un 86,6% para las chicas de 6° grado, se ubica en los niveles suficiente o superior frente al 75,6% para los chicos. En el caso de 3° de secundaria, estos niveles lo logran el 71,8% de las niñas y el 62,8% de los varones.
- En Nicaragua, en Lenguaje y para el 6° grado, el 34,7% de las chicas tiene un nivel de rendimiento intermedio o proficiente, mientras que sólo lo logra el 25,4% de los chicos.
- En Perú y en 3° de secundaria, el 16,7% de las chicas alcanzan el nivel suficiente en Lengua, respecto del 13,4% de los varones.

CUADRO 4. RESULTADOS RENDIMIENTO EN LENGUA Y MATEMÁTICA EN ESTUDIANTES VARONES Y MUJERES, EN 6° DE PRIMARIA Y 3° DE SECUNDARIA INFERIOR, EN LOS PAÍSES DE AMÉRICA LATINA SEGÚN SUS EVALUACIONES NACIONALES

	Rendimiento medido como	Grado	Lengua Var-muj	Matemática Var-muj
Chile	Puntuación promedio	4 P	252-259 (ds)	249-246(dns)
El Salvador	% alumnos en el nivel intermedio o superior	6 P	71,6-75,1	56,8-52,3
		3 S	69,7-71,2	54,5-47,8
Guatemala	% alumnos alcanzaron el logro	6 P	47,9-47,2	56,6-53,9
		3 S	52,5-47,5	47,2-35,7
Honduras	% alumnos en el nivel de suficiencia (medio o alto)	6 P	10-9	13-7
México	% de alumnos en el nivel básico o más	6 P	75,6-86,6	93,2-93,0
		3 S	62,8-71,8	50,3-48,3
Nicaragua	% de alumnos en el nivel intermedio o proficiente	6 P	25,4-34,7	12,3-11,5
Perú	% alumnos en el nivel suficiente	6 P	11,0-13,3	9,0-6,8
		3 S	13,4-16,7	6,7-5,2

Nota: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Panamá, Paraguay y Uruguay no ofrecen desagregaciones por género.

(ds): Diferencias significativas

(dns): Diferencias no significativas

Fuente: Elaboración propia a partir de los informes nacionales de evaluación.

La excepción está constituida por Guatemala, donde los varones obtienen mejor puntuaciones que las mujeres en los dos cursos estudiados.

Para Matemática, sin embargo, los datos no son tan coherentes. Así, es posible encontrar distintos casos:

- Países donde no hay diferencias estadísticamente significativas para ambos cursos: Chile y Nicaragua

- Países donde las mujeres tienen mejor rendimiento que sus compañeros varones: Perú.
- Países donde los hombres obtienen mejor rendimiento en Matemática: El Salvador, Guatemala, Honduras y México.

Pareciera ser que, de alguna manera el patrón cultural respecto de los géneros, se reproduce en los resultados, adjudicando a las mujeres roles más comunicativos que lógicos. Esta histórica inequidad priva el desarrollo de la expresividad y comunicación en los hombres y de herramientas para comprender y resolver problemas en las mujeres. De esta manera, ambos géneros no logran desarrollar plenamente dimensiones fundamentales para desenvolverse en la vida social, personal y cultural.

Esta compleja situación, demanda mayores y distintos esfuerzos desde la política para revertirla, al mismo tiempo que profundizar en la aparente o mayor equidad que al respecto, han logrado otros países al menos en la enseñanza primaria y/o secundaria.

2.4. Aprendizajes y condición socioeconómica de las familias

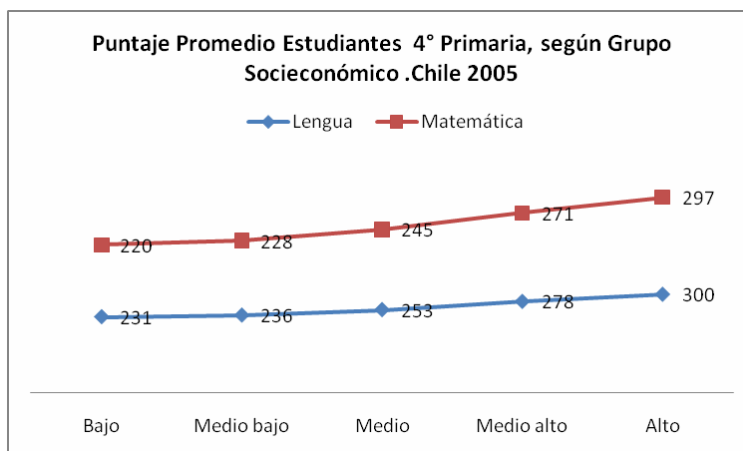
En las evaluaciones nacionales, pocos países de América Latina abordan el estudio de la incidencia de la situación socio-económica de las familias, sobre el rendimiento de los estudiantes, permitiendo así comparar establecimientos que atienden alumnos de similares características socioeconómicas. Lo hacen Chile, Honduras, México, Nicaragua y Uruguay. La diferencia en la conceptualización de dicho factor, así como la forma de su medición, exige ser precavido con la interpretación de los resultados. En el caso de Chile, se clasifican los establecimientos cuyos estudiantes rinden la Prueba SIMCE, de acuerdo con las características socioeconómicas predominantes de sus alumnos. Dicha caracterización se establece promediando los años de estudio del padre y de la madre, el ingreso familiar mensual y el índice de vulnerabilidad escolar del establecimiento². Honduras, por su parte calcula este índice a partir de información aportadas por el propio alumno: la cantidad de bienes y servicios con los que cuenta el hogar, si el niño vive con ambos padres o con algunos de ellos y si saben leer y escribir, y el tipo de material con la que está construido el piso de la vivienda. No hay información detallada al respecto en México.

Uruguay analizó la incidencia del contexto sociocultural de las familias en el rendimiento y Nicaragua del nivel máximo de estudio alcanzados por los padres. Independientemente de lo qué implica esta variable y de cómo ella se mide, todas las aproximaciones informan de la fuerte incidencia del nivel socioeconómico o socio-cultural en el rendimiento de los estudiantes.

Chile, por ejemplo, constata relaciones directas entre nivel socioeconómico de las familias y rendimiento escolar en Primaria y Secundaria, tanto en Lengua como en Matemática. Así, mientras que en Lengua los alumnos del grupo socio-económico bajo han obtenido una puntuación promedio en Lengua de 231 puntos, los estudiantes pertenecientes a grupo socio-económico alto consiguen un promedio de 300 puntos (gráfico 1). En Matemática, los estudiantes pertenecientes al grupo socioeconómico Alto, logran 77 puntos más que los del grupo socioeconómico Bajo.

² La información para las tres primeras variables se recoge en los días cercanos a la prueba, mediante cuestionarios aplicados por el SIMCE, que son respondidos por los apoderados. La última variable corresponde a un índice calculado anualmente por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) y su valor refleja el porcentaje de los alumnos de un establecimiento que se encuentran en situación de vulnerabilidad escolar.

GRÁFICO 1. PUNTAJE PROMEDIO DE LOS ALUMNOS DE 4º PRIMARIA EN LENGUAJE Y MATEMÁTICA POR GRUPO SOCIO-ECONÓMICO. CHILE 2005



Esta correlación se repite en ambas disciplinas en la Secundaria Inferior, relevando la grave segmentación del Sistema Escolar Chileno. En efecto, las diferencias en los puntajes promedios de los estudiantes de grupos socioeconómicos Alto y Bajo de 2º secundaria inferior, llegan a los 72 puntos en Lengua y a 79 en Matemática (cuadro 5).

CUADRO 5. PUNTAJE PROMEDIO DE LOS ALUMNOS DE 4º PRIMARIA Y 2º SECUNDARIA INFERIOR EN LENGUAJE Y MATEMÁTICA POR GRUPO SOCIO-ECONÓMICO. CHILE, 2004 Y 2005

Grupo socio-económico	4º Primaria 2005		2º Secundaria Inferior 2004	
	Lengua	Matemática	Lengua	Matemática
Bajo	231	220	229	232
Medio bajo	236	228	234	235
Medio	253	245	253	253
Medio alto	278	271	280	282
Alto	300	297	301	311
Total nacional	255	248	251	253

Fuente: SIMCE (2004; 2005).

En Honduras los datos son igualmente concluyentes. Así, en Lengua, el porcentaje promedio de respuestas correctas por parte de los alumnos de 6º grado es de 9,9 puntos porcentuales menos para los niños de familias de condición socio-económica desfavorables, respecto de los estudiantes con mejores condiciones. De manera similar la diferencia en Matemática es de 7,5 puntos (cuadro 6).

CUADRO 6. PORCENTAJE DE RESPUESTAS CORRECTAS DE LOS ALUMNOS DE 6º GRADO EN LENGUA Y MATEMÁTICA POR CONDICIÓN SOCIO-ECONÓMICA. HONDURAS, 2004

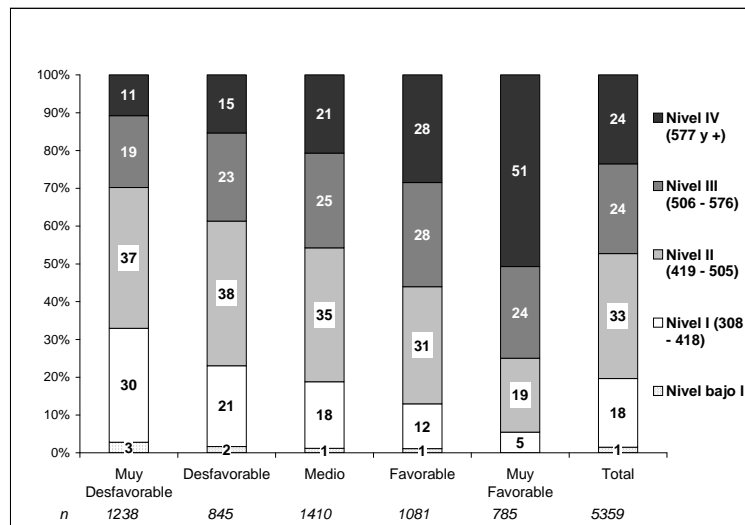
	Lengua	Matemática
Desfavorable	38,8	35,1
Media	42,7	38,6
Favorable	48,7	42,6

Fuente: Rápalo (2005).

En Uruguay, los análisis de la relación entre el nivel sociocultural de las familias y los resultados de los estudiantes, muestran diferencias muy importantes en el logro de los estudiantes según el contexto en el

que se encuentran. Así, por ejemplo, mientras que el 51% de los alumnos de 6° grado de nivel socio-cultural Muy Favorable se encuentran en el nivel de desempeño más alto (IV) en Matemática, sólo lo está el 11% de los estudiantes de contexto socio-económico muy desfavorable (grafico 2). Análogos datos se encuentran en Lengua.

GRÁFICO 2. DISTRIBUCIÓN DE LOS ALUMNOS POR NIVELES DE DESEMPEÑO EN MATEMÁTICA SEGÚN CONTEXTO SOCIO CULTURAL. URUGUAY, 6° GRADO. DATOS DE 2005



Fuente: ANEP (2007)

Nicaragua, por último, analiza las diferencias en el rendimiento de los alumnos según el nivel máximo de estudios finalizado de los padres. Los resultados constatan una estrecha relación entre ambas variables, mostrando mejores resultados escolares a medida que aumenta la escolaridad de los padres. En efecto, menos de un tercio de los alumnos cuyos padres poseen sólo estudios primarios, se ubica en un nivel de rendimiento intermedio o proficiente en Lengua (27,8%). Porcentaje que asciende al 51,1%, cuando los padres son universitarios. En Matemática, la tendencia es la misma: del 10,2% para padres con estudios primarios, al 28,8% para padres con estudios universitarios (cuadro 7).

CUADRO 7. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES EN CADA NIVEL DE DESEMPEÑO EN FUNCIÓN DEL NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES EN 6° GRADO EN LENGUA Y MATEMÁTICA POR NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES. NICARAGUA, 2002

	Lengua			Matemática		
	Básico	Intermedio	Proficiente	Básico	Intermedio	Proficiente
Educación de Adultos	71,9	24,7	3,4	88,3	10,6	1,1
Primaria	72,1	24,4	3,5	89,8	9,5	0,7
Secundaria	64,8	28,9	6,3	87,9	11,3	0,8
Universidad	49,9	37,3	12,8	81,2	16,6	2,1
Postgrado	47,4	31,6	21,1	70,3	21,6	8,1

Fuente: MECD (2004).

Estos resultados están ratificando lo lejos que aún estamos de hacer realidad la promesa de ampliar las oportunidades educativas de los niños y jóvenes de los sectores más pobres. La calidad de los aprendizajes sigue siendo muy desigual entre quienes provienen de familias de mayores ingresos y quienes forman parte de los segmentos sociales más pobres y vulnerables de nuestras sociedades. Lo

anteriormente se ve gravemente reforzado con ciertas prácticas, en algunos países aceptadas e institucionalizadas, que fomentan aún más la segregación de los sistemas educativos. Entre ellas, los procesos de selección impuestos por los diferentes establecimientos educacionales, que cierran la posibilidad de educación a quienes no cumplen con los requisitos previamente definidos por ellos. La mayor parte de las veces, la selección busca quedarse con los mejores estudiantes que resultan ser quienes provienen de segmentos sociales con mayores recursos económicos, sociales y culturales.

La política educativa sigue tensionada por la urgente necesidad de poder constituir espacios y contextos de aprendizaje de alta exigencia académica y socio afectiva para que todos los estudiantes de segmentos socioeconómicos más vulnerables aprendan más y mejor, abriendo así oportunidades reales para su inserción en niveles de estudio medio y superior, de manera de hacer realidad las expectativas que hombres y mujeres cifran en la educación pública de la región.

2.5. Acceso al conocimiento de las minorías étnicas

A pesar del peso e importancia de la población indígena en la región, sólo Guatemala y México informan de la incidencia de la variable grupo étnico, sobre el rendimiento de los alumnos en sus reportes de las evaluaciones nacionales realizadas.

Guatemala, en su evaluación de 2005, analiza las diferencias en el logro del criterio por parte de los estudiantes en función de su origen étnico. A pesar de que el número de estudiantes de algunos grupos étnicos fue muy limitado, los datos muestran grandes diferencias en el logro en ambas materias y en ambos cursos, encontrándose siempre que los alumnos de origen Ladino (mestizos de mayas y europeos que sólo hablan español) obtienen mejores resultados, mientras que los de origen maya obtienen los peores. Sin embargo, en estos datos no se ha controlado por zona geográfica, hábitat o nivel socioeconómico, por lo que es necesario tener precaución en su interpretación (cuadro 8).

CUADRO 8. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE 6º GRADO DE PRIMARIA Y 3º DE SECUNDARIA EN ESCUELAS OFICIALES QUE EL ALCANZAN EL LOGRO EN LECTURA Y MATEMÁTICA SEGÚN ORIGEN ÉTNICO. GUATEMALA, 2005

	6º de Primaria		3º de Secundaria	
	Lengua	Matemática	Lengua	Matemática
Ladino	59,1	61,8	64,2	32,6
Garífuna	53,1	58,9	37,5	25,2
Indígena	42,5	53,1	36,4	32,6
Xinka	39,9	50,7	36,2	35,9
Maya	25,5	42,5	29,6	46,4
Ninguna	54,3	60,1	52,7	40,3

Fuente: CIE/UVG/PRONERE/MINEDUC (2006).

En México la información es menos directa. Allí han separado el rendimiento de los alumnos en función del "estrato educativo" donde estudian. Por estrato educativo se entiende el tipo de escuela, con cinco categorías o estratos: escuelas urbanas públicas, escuelas rurales públicas, escuelas privadas, cursos comunitarios y escuelas indígenas. Estas últimas son escuelas públicas que se encuentran ubicadas en comunidades indígenas y donde se imparte el modelo Educación bilingüe bicultural.

Los resultados muestran que los estudiantes que asisten a estas escuelas tienen un rendimiento significativamente inferior a otras en todas las áreas y grados analizados, incluidas las escuelas rurales públicas. Así, mientras que el 43,2% de los alumnos de 6º de Primaria de escuelas indígenas no alcanza el nivel básico en Lengua (español), esta cifra en las escuelas rurales disminuye a un 23,7%, y al 17,4% para la totalidad de las escuelas (cuadro 9). Datos análogos se dan en Matemática.

En todo caso, tal y como se estudió en la evaluación nacional de México, si se descarta la influencia de variables de contexto tal como el nivel cultural de las familias, las diferencias entre escuelas urbanas públicas y rurales públicas se reduce considerablemente, disminuyendo sustancialmente las diferencias respecto de las escuelas indígenas. Así, es posible sostener que los bajos resultados de los niños que asisten a estas escuelas se deben en gran medida al bajo nivel socio-económico y cultural de las familias de sus estudiantes.

CUADRO 9. PUNTUACIÓN PROMEDIO DE LOS ESTUDIANTES EN LENGUA Y MATEMÁTICA EN FUNCIÓN DEL ESTRATO ESCOLAR. MÉXICO, 2005

	Lengua	Matemática
Escuelas urbanas públicas	541,1	534,2
Escuelas rurales públicas	503,1	494,0
Escuelas indígenas	480,0	468,0
Cursos comunitarios	471,9	470,4
Escuelas privadas	628,4	597,3

Fuente: Backchoff y otros (2006).

La información y resultados comentados, no hacen más que ratificar la gravedad de la situación. Con mayor o menor dramatismo los pueblos indígenas de la región se encuentran en una marcada situación de pobreza que encuentra parte de sus raíces en el ámbito de la educación. Así, a las altas tasas de analfabetismo entre las etnias y comunidades indígenas, se agrega una educación -la mayor parte de las veces- ciega de la diversidad cultural y su riqueza y, al mismo tiempo ignorante de acciones y políticas que permitan desarrollar estrategias pedagógicas, pertinentes y relevantes a dicha diversidad.

En este contexto el sistema educativo y en particular la escuela enfrentan un enorme desafío y reto: generar espacios y condiciones para asumir e incluir "al otro", como legítimo e igual, respetando y valorando los universos simbólicos y por tanto los paradigmas que los sostienen.

Enorme tarea en sociedades que siguen mirando a los grupos étnicos como inferiores y que cada vez son más competitivas, individualistas y segmentadas.

2.6. Ubicación rural o urbana de la escuela

Son bastantes los países que ofrecen datos acerca de la diferencia del rendimiento en función de que la escuela se halle en zona rural y urbana (cuadro 10). Es necesario destacar que es preciso ser muy cautos con estos datos, en primer lugar porque la definición de zona rural y urbana varía de forma considerable entre países, y, más importante, porque detrás de estas cifras se oculta la incidencia del nivel socio-económico y cultural de las familias de los alumnos, habitualmente más bajos en las zonas rurales. Tal como fue anteriormente señalado, México ha estudiado este hecho y en su informe de resultados del año 2006 se afirma que las diferencias en el rendimiento entre escuelas urbanas y rurales desaparecen por completo si se considera las variables del contexto tales como el nivel socio-económico.

En todo caso, los datos apuntan a que los alumnos que asisten a escuelas situadas en zona rural obtienen peores resultados que los de las zonas urbanas. Así lo demuestran los datos de Colombia, donde el puntaje promedio es de 3 puntos menos para los estudiantes que asisten a la zona rural frente a los que lo hacen en escuelas urbanas, en los dos grados y materias analizados. También lo muestran, aunque en menor medida, los resultados de Paraguay, donde los alumnos de zonas urbanas obtienen un 46,5% de

respuestas correctas en Matemática y de 53,0% en Lengua (Comunicación), mientras que esas cifras son de 45,2% y de 49,6% para alumnos que estudian en escuelas situadas en zonas rurales.

CUADRO 10. DIFERENCIAS EN EL RENDIMIENTO ENTRE ALUMNOS ESCOLARIZADOS EN ZONAS URBANA Y RURAL EN LENGUA Y MATEMÁTICA, EN 6° DE PRIMARIA Y 3° DE SECUNDARIA

	Medido como		Lengua		Matemática	
			Urbana	Rural	Urbana	Rural
Argentina	% de respuestas correctas	6 P	51,5-64,0 ¹	51,4	54,1-64,9 ¹	54,0
Colombia	Puntaje promedio	5 P	59,7	57,0	56,8	55,8
		3 S	64,5	62,0	60,7	58,6
El Salvador	% alumnos en el nivel medio o superior	6 P	78,9	67,8	61,4	47,7
		3 S	75,1	63,1	66,1	43,3
Guatemala	% alumnos alcanzaron el dominio	6 P	62,8	41,4	65,7	50,8
Honduras	% alumnos en el nivel de suficiencia	6 P	18,0	5,0	10,0	5,0
Paraguay	% promedio de respuestas correctas	6 P	53,0	49,6	46,5	45,2
Perú	% alumnos en el nivel suficiente	6 P	11,0	2,3	5,8	1,3
		3 S	11,1	3,3	2,4	0,2

(1) Argentina reporta dos informaciones sobre las escuelas urbanas, las urbanas estatales y las urbanas privadas: estatales-privadas.

Fuente: Elaboración propia a partir de los diferentes informes de evaluación.

Interesante es el análisis de Argentina. En sus reportes de la evaluación nacional de 2003, y sólo para 6° grado de Educación General Básica, se dan resultados de los alumnos que estudian en escuelas rurales, de los que estudian en escuelas urbanas estatales, y los que lo hacen en rurales estatales. Así se observa que el rendimiento de los alumnos que estudian en escuelas urbanas públicas es el mismo que en los que lo hacen en las escuelas rurales estatales, las diferencias por tanto, se dan entre escuelas estatales y privadas, no en el hábitat. Ello tanto en Lengua como en Matemática.

Nicaragua, por su parte, ofrece información desagregada no por ámbito de residencia, sino también por gestión, de esta forma ofrece los resultados no solo de escuelas urbanas y rurales, sino también en si es privada subvencionada o no, pública autónoma o no, y rural multigrado o regular, de esta forma ofrece el rendimiento desagregado en nueve categorías. En todo caso, los alumnos de escuelas rurales, tiene peores resultados y, dentro de estos, peores los que estudian en escuelas multigrado.

2.7. Unidad geográfico-administrativa

Una última mirada puede ser hecha estudiando las variaciones que se obtienen en el rendimiento de los alumnos según estudien en escuelas situadas en una unidad geográfico-administrativa menor, tal como Estado, Región o Distrito.

La mayoría de los países realiza este tipo de análisis, y de forma constante aparecen diferencias muy importantes entre regiones; y estas diferencias se mantienen y en el mismo sentido, tanto en los diferentes cursos como en las distintas materias evaluadas. Así lo indican los datos de:

- Argentina, donde las diferencias en el porcentaje de respuestas correctas varía un entre un 8 y 10 puntos porcentuales entre regiones. Por ejemplo, en 9° de EGB en Lengua, el porcentaje se encuentran entre el 46,1% y el 56,0%.
- Brasil, donde la diferencia entre Regiones es muy importante entre 47,5% y 55,7% según la Región.

- Chile; con diferencias de 12 y 10 puntos para Lengua y Matemática, entre las Regiones cuyos estudiantes de 4° de Primaria alcanzan los mejores y más bajos desempeño. La Región Metropolitana obtiene los mejores promedios (significativamente superior al nacional en las tres áreas evaluadas), mientras que las regiones III y IX, obtienen los más bajos. Cabe señalar que las regiones III y IX son de las más pobres del país. Estas importantes diferencias entre regiones, se repite para el logro de los alumnos de 2° de Secundaria inferior (cuadro 11).

CUADRO 11. PUNTUACIÓN PROMEDIO EN LENGUA Y EN MATEMÁTICA DE ESTUDIANTES DE 4° DE PRIMARIA Y 2° DE SECUNDARIA EN CHILE POR REGIÓN

Región	4° de Primaria 2005		2ª de Secundaria 2004	
	Lengua	Matemáticas	Lengua	Matemáticas
I Tarapacá	249	245	245	249
II Antofagasta	251	243	249	253
III Atacama	249	239	248	251
IV Coquimbo	254	246	250	250
V Valparaíso	254	247	252	252
VI Libertador	254	245	250	252
VII Maule	253	245	248	252
VIII Bío-Bío	253	245	250	252
IX Araucanía	248	236	244	244
X Los Lagos	254	245	250	249
XI Aysén	258	246	254	257
XII Magallanes	257	252	256	255
XIII Metropolitana (1)	260	253	255	257

(1) En esta región se ubica la Capital de Chile

Fuente: SIMCE 2004-2005.

- Colombia, donde pueden encontrarse importantes diferencias en los resultados de los alumnos por departamentos en todas las materias y grados estudiados. Así, en *Bogotá*, en 6° grado y en Matemática el puntaje promedio es de 70,0; mientras que en *Guaviare* esta puntuación es de 54,8.
- Guatemala, donde la diferencia entre zonas es también muy importante pero varía por cursos y materias. Así, por ejemplo el porcentaje de estudiantes que alcanza el logro en 6° grado en Lectura asciende al 74,8% en *Ciudad Capital*. El departamento con mejores resultados, y de apenas un 25% en *Alta Verapaz*. En Matemática, esas diferencias son menores.
- Honduras, con diferencias muy importantes entre Departamentos; de tal forma que mientras que en *Francisco Morazán* el porcentaje medio de respuestas correctas en Lengua (Español) y en 6° grado es del 48,2%, en *Gracias a Dios* esta cifra es del 30,4%. Análogas diferencias se encuentran en Matemática y en Ciencias Naturales, y con pocas diferencias en el orden de los Departamentos.
- En Perú esas diferencias son incluso mayores. Allí se analizaron las diferencias entre los 25 departamentos, y los datos son reveladores. En 6° y para Matemática, en *Tacna*, el distrito con mejores resultados, el 15,1% de los alumnos alcanza el nivel de suficiencia, mientras que en *Apurímac* sólo lo alcanzan el 0,7% de los estudiantes.
- En los reportes de evaluación de México se ofrecen resultados por entidades federativas (Estados y el Distrito Federal). Como puede observarse en el cuadro 12, estas cifras arrojan diferencias muy importantes según la entidad federativa, y éstos muestran diferencias importantes. Por

ejemplo, en 6° de Primaria y Lengua, mientras que apenas el 6,5% de alumnos que estudian en alguna de las escuelas del Distrito Federal no alcanza el nivel básico, esta cifra asciende al 31,2% de lo que lo hacen en *Chiapas*. Análogos resultados se obtienen en Matemáticas y para 3° de Secundaria.

Se puede afirmar así, que el nivel económico y de desarrollo de la región, distrito o estados, está directamente ligado con los resultados académicos de los alumnos, de tal forma que las zonas con un mayor índice de desarrollo son aquellas cuyos alumnos obtienen mejores resultados, y viceversa. Como muestra de ello es que en todos los países analizados, los alumnos que asisten a escuelas situadas en la ciudad capital del país suelen obtener mejores resultados que los que asisten a escuelas localizadas en cualquier otro lugar.

CUADRO 12. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE 6° DE PRIMARIA Y 3° DE SECUNDARIA EN MÉXICO POR DEBAJO DEL NIVEL DE LOGRO BÁSICO EN LENGUA Y EN MATEMÁTICA, POR ENTIDAD FEDERATIVA

	6° de Primaria		3ª de Secundaria	
	Lengua	Matemáticas	Lengua	Matemáticas
Aguascalientes	15,2	13,5	33,1	45,5
Baja California	12,5	13,1	27,1	49,6
Baja California Sur	11,1	12,5	30,0	50,7
Campeche	21,5	19,8	33,7	51,7
Coahuila	13,5	12,9	33,6	55,4
Colima	17,7	16,7	28,6	49,7
Chiapas	31,2	29,6	51,2	62,8
Chihuahua	15,5	14,4	29,0	47,9
Distrito Federal	6,5	8,7	17,9	39,8
Durango	16,7	14,8	35,0	52,6
Guanajuato	20,4	20,5	33,1	48,1
Guerrero	28,0	27,4	44,4	61,6
Hidalgo	20,6	18,2	34,6	49,6
Jalisco	13,5	13,2	29,5	47,1
México	15,7	15,1	25,4	46,1
Michoacan	27,4	28,2	43,5	61,4
Morelos	13,5	13,4	31,2	50,1
Nayarit	18,6	17,3	37,9	54,5
Nuevo León	14,9	15,4	32,7	52,8
Oaxaca	23,0	20,4	46,1	59,1
Puebla	18,9	18,4	35,7	51,7
Querétaro	11,9	10,5	29,3	46,6
Quintana Roo	16,1	16,4	31,3	52,6
San Luis Potosí	21,5	18,8	35,3	53,1
Sinaloa	12,9	12,2	28,8	45,4
Sonora	14,7	14,2	33,4	56,2
Tabasco	22,8	22,9	40,4	61,6
Tamaulipas	14,5	16,5	30,6	51,5
Tlaxcala	17,0	16,7	31,4	50,2
Veracruz	19,4	17,0	34,0	52,8
Yucatán	19,5	18,2	32,2	53,6
Zacatecas	16,9	14,0	42,5	55,8

Fuente: Backhoff y otros (2006).

3. EVOLUCIÓN EN LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE

El estudio de la evolución del rendimiento de los alumnos ofrece una imagen complementaria a la anterior y del todo necesaria. Dicha mirada, indica si la educación mejora o empeora, a partir del compromiso colectivo que asumieron los gobiernos en la Conferencia de Dakar el año 2000, de actuar y cautelar para que se alcancen los objetivos y metas de la Educación para Todos, con resultados duraderos en la región. Junto con ello, analizar lo que ha pasado con los aprendizajes de los niños y jóvenes durante esta última década, permite dimensionar cambios o estancamiento en sistemas escolares que han visto incrementado sus recursos e insumos a través de los importantes procesos de reformas que, en muchos de los países, se iniciaron a principio de los noventa y que han modificado significativamente no sólo qué se debe enseñar sino cómo hacerlo. Así, es del todo esperable que estas ya largas 'revoluciones' acontecidas en el campo educativo, hagan sentir sus efectos en una de las más importantes indicadores de calidad educativa, como son la pertinencia, relevancia y estabilidad de los resultados escolares, expresados principalmente en el logro cognitivo en las áreas fundamentales del saber: Lengua y Matemática. Aún así, es importante señalar que este tipo de mirada permite responder si los logros escolares son en la actualidad mejor que antes, pero no necesariamente si son todo lo bueno que necesitamos que sean.

Para realizar dicho análisis, en este estudio se han considerado las informaciones de evolución de los desempeños reportadas por los propios países. Por lo anteriormente dicho, se ha intentado analizar la evolución del rendimiento entre los años 1999 ó 2000 y los datos más recientes disponibles. Por último, se ha buscado centrar el análisis en las mismas variables que en la imagen sincrónica antes presentada. Reportan esa información los informes de evaluaciones nacionales de Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Honduras, México y Perú (cuadro 13).

CUADRO 13. RESUMEN DE LA EVOLUCIÓN DEL RENDIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES EN ALGUNOS PAÍSES DE AMÉRICA LATINA

	Medido como	Años		Lengua	Matemática
Brasil	Puntuaciones promedio	1999-2005	4 P	170,7-172,3 (dns)	181,0-182,4 (dns)
			2 S	232,0-231,9 (dns)	246,4-239,5 (ds)
Chile	Puntuaciones promedio	2002-2005	4 P	251-255 (dns)	247-248 (dns)
Colombia	Puntuaciones promedio	2003-2005	5 P	58,2-60,1	52,8-57,7
			3 S	60,6-65,3	57,2-61,4
Costa Rica	% de estudiantes con nota de examen mayor o igual a 65	1999-2005	4-6 P	91,7-89,4	60,3-52,4
			1-3 S	84,1-71,5	23,0-22,5
El Salvador	% alumnos en el nivel medio o superior	2003-2005	6 P	59-73	48-55
			3 S	62-70	43-51
Honduras	% de alumnos en nivel de suficiencia	1997-2004	6 P	16-10	1-7
México	Puntuaciones promedio	2000-2005	6 P	503,9-530,5 (ds)	503,8-521,6 (ds)
			3 S	498,1-505,2 (ds)	500,1-496,9 (dns)
Perú	Puntuaciones promedio	1998-2004	6 P	308,5-303,2 (dns)	306,3-311,9 (dns)

(ds): Diferencias significativas

(dns): Diferencias no significativas

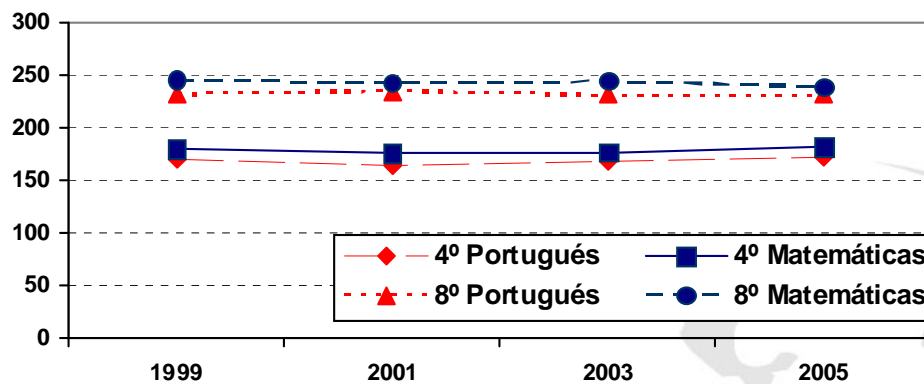
Fuente: Elaboración propia a partir de los informes nacionales de evaluación.

Para tener una imagen fiable de la situación es necesario tener pruebas diseñadas específicamente para ser comparadas en el tiempo, y aunque ese es un objetivo de todos los sistemas nacionales de evaluación, no siempre se consigue. Por ello, la información que sobre este tema puede aportarse es escasa, y ha de tratarse con precaución. Chile, por ejemplo, a pesar que desarrolla evaluaciones nacionales censales desde principios de los noventa, sólo dispone de pruebas comparables a partir de las mediciones del año 1999 para 4º de Primaria y del 2000 para el 2º grado de Secundaria Inferior (8º año de Educación Básica).

De forma general se puede afirmar que el desempeño educativo de la región está estancado, con mínimas variaciones en el tiempo que no parecen seguir una clara tendencia. Este estancamiento puede, sin embargo, esconder un aumento en el rendimiento en estos años moderado por el incremento en el número de estudiantes matriculados. Y, desde esa perspectiva, entenderse como un dato positivo. En efecto, durante los años 90, los sistemas educativos de la mayoría de los países, incrementaron de manera importante su cobertura, expandiendo especialmente la matrícula de primaria, pero también en la educación secundaria.

Como ejemplo sirve los resultados de Brasil, donde los datos de rendimiento de los alumnos no presentan claras evoluciones en estos años. Así, bajan y suben ligeramente, sin poder reflejar claras tendencias ni de mejora ni de retroceso para ninguna de las dos áreas y grados medidos (gráfico 3).

GRÁFICO 3. EVOLUCIÓN DE LOS PROMEDIO DE RENDIMIENTO PARA PORTUGUÉS Y MATEMÁTICA, PARA 4 DE PRIMARIA Y 2º DE SECUNDARIA INFERIOR (4ª Y 8º DE ENSINO FUNDAMENTAL). BRASIL. DE 1999 A 2005.



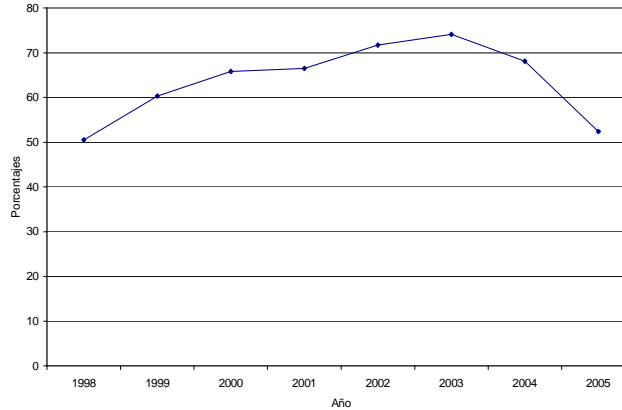
Fuente: Ministério Da Educação/INEP (2007).

En El Salvador se observa una mínima mejoría en los resultados de las evaluaciones de los estudiantes de 6º grado entre 2002 y 2004. Así, mientras que en 2002 el porcentaje promedio de respuestas correctas era de 43,5 para Lengua y de 38,8 para Matemática; dos años después es de 43,9 y 39,1 respectivamente; es decir un mínimo incremento de 0,4 puntos para Lengua y de 0,3 para Matemática, en el reporte no se informa si estas diferencias son estadísticamente significativas.

Perú, por su parte, en el análisis de la evolución de los resultados de la prueba CRECER entre 1998 y 2004, reporta una mínima variación que ha resultado ser estadísticamente no significativa.

El Caso de Costa Rica es especialmente interesante, dado que ha realizado un estudio de la evolución del rendimiento de los estudiantes, tanto en II ciclo como en III ciclo, año a año desde 1998 y hasta el 2005. En el gráfico 3 se han reflejado estos datos y no se observa ninguna tendencia clara. Así, aunque comparando 1999 con 2005 los resultados han disminuido ligeramente (gráfico 4), la tendencia no es claramente decreciente.

GRÁFICO 4. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE ESTUDIANTES CON NOTA DE EXAMEN EN MATEMÁTICA MAYOR O IGUAL A 65,0. COSTA RICA II CICLO, 1998-2005.

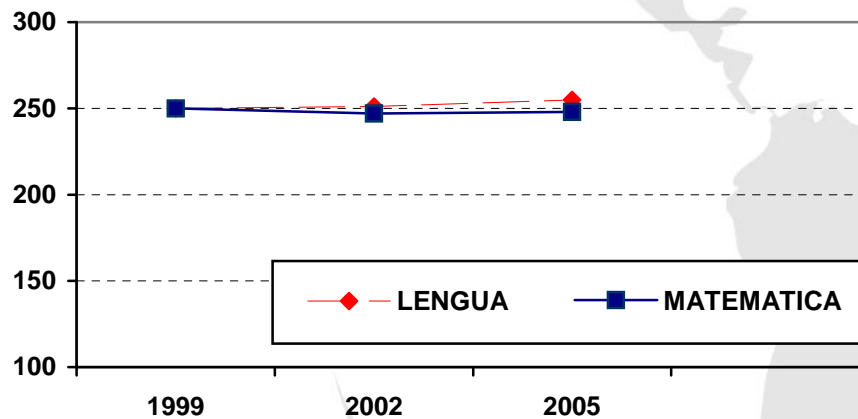


Fuente: Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (2005a).

Chile estudia la evolución del rendimiento de los alumnos en Lenguaje y Comunicación, Educación Matemática y Comprensión del Medio entre 1999 y el 2005 en 4° de Primaria y entre el 2000 y 2004 para 2° de Secundaria. Para ambos grados, encuentra que no ha habido variaciones estadísticamente significativas en Lengua y en Matemática, sólo un pequeño avance en Comprensión del Medio. La comparación realizada en 4° de Primaria, muestra una tendencia positiva para Lengua y Comprensión del Medio Social y Natural, y negativa para Matemática (gráfico 5).

Es necesario señalar que la comparación para 2° de secundaria, se realiza entre grupos de alumnos que estudiaron con diferentes currículos durante la Enseñanza Básica. Por tal motivo, es necesario tener cautela al comparar los puntajes obtenidos en ambas evaluaciones. Esto no ocurre en el caso de 4° de Primaria para las 3 mediciones consideradas (1999, 2002 y 2005).

GRÁFICO 5 EVOLUCIÓN DEL RENDIMIENTO EN LENGUA Y MATEMÁTICA, PARA 4° DE PRIMARIA. CHILE. 1999 A 2005



Fuente: Elaboración propia a partir de los Reportes Nacionales SIMCE 1999, 2002, 2005.

Colombia, por último, informa de pequeños avances entre 2003 y 2005 tanto en 5° de como en 9° y en las tres áreas analizadas: Lengua, Matemática y Ciencias Naturales.

3.1. Género

Pocos países reportan datos de la evolución de las diferencias por **género**. Honduras y México sí lo hacen. Los resultados de Honduras, en forma de porcentaje medio de respuestas correctas y para 6° grado, indican que las diferencias se incrementan en Lengua y se mantienen igual para Matemática. Efectivamente mientras que en 2002, las mujeres superaban en 1,1 puntos porcentuales a sus compañeros varones en Español, en el 2004 esa diferencia se ha elevado hasta los 2 puntos. En Matemática, sin embargo, se mantiene la diferencia de 9 décimas superior para los chicos.

México, informa que hay diferencias significativas en el puntaje promedio de los estudiantes en la comparación entre el año 2000 y 2005, pero éstas se producen en ambos géneros y áreas de conocimiento, pero sólo en 6° de primaria. En esos casos parece que la diferencia de rendimiento entre géneros se ha ampliado, de tal forma que cada vez las mujeres sacan mejores resultados que sus compañeros en Lengua (Comprensión Lectora) y peores en Matemática (cuadro 14).

CUADRO 14. EVOLUCIÓN EN EL PUNTAJE PROMEDIO OBTENIDO POR LOS ESTUDIANTES DE 6° DE PRIMARIA Y 3° DE SECUNDARIA GRADO EN LENGUA Y MATEMÁTICA. MÉXICO. AÑOS 2000-2005

		Varones	Mujeres
Lengua	6	494,4 – 521,0	511,5 – 539,6 *
	3	*	500,6 – 507,5
		495,5 – 502,4	
Matemática	6	506,1 - 526,2	501,5 - 517,2 *
	3	*	493,5 - 491,3
		506,8 - 502,6	

(*) Diferencias significativas

Fuente: Backchoff y otros. (2006).

3.2. Evolución según contexto rural-urbano

También Honduras y México han estudiado la evolución en las diferencias de rendimiento con la variable **rural-urbano**. Respecto a Honduras, las diferencias parecen ampliarse, dado que los 4,8 puntos porcentuales diferencia en el porcentaje promedio de respuestas en 6° y Lengua que se daba en 2002, se ha ampliado a 6,3 en 2004. Igual conclusión se obtiene del análisis de Matemática; y en ambos casos por la misma razón: mejoraron los resultados en la zona urbana y bajaron los de la rural.

México reporta la evolución del rendimiento entre el año 2000 y 2005 de las escuelas urbanas públicas y las escuelas rurales públicas en 6° de primaria y tanto para Lengua como para Matemática, y los resultados apuntan a que las diferencias parecen haberse incrementado en estos años, dado que tanto en Lengua como en Matemática, aunque aumenta el rendimiento tanto en las escuelas urbanas públicas como en las rurales públicas, estas últimas lo hacen en menor grado (en Matemática, incluso el incremento es no significativo) (cuadro 15).

CUADRO 15. EVOLUCIÓN DE LA PUNTUACIÓN PROMEDIO DE LOS ESTUDIANTES DE 6° DE PRIMARIA EN LENGUA Y MATEMÁTICA EN FUNCIÓN DEL ESTRATO ESCOLAR. MÉXICO. AÑOS 2002 Y 2005

	Lengua	Matemática
Escuelas urbanas públicas	510,4 - 541,1 *	513,0 - 534,2 *
Escuelas rurales públicas	480,8 - 503,1 *	484,7 - 494,0
Escuelas indígenas	443,7 - 480,0 *	441,4 - 468,0 *
Cursos comunitarios	467,7 - 471,9	466,7 - 470,4
Escuelas privadas	572,7 - 628,4 *	547,3 - 597,3 *

(*) Diferencias significativas
Fuente: Backchoff y otros (2006).

De esta forma, los pocos datos disponibles indican que la diferencia entre rural y urbano no sólo no ha disminuido en estos años de estudio, sino que parece incrementarse.

3.3. Nivel socio-económico

El análisis de la evolución del rendimiento según el diferente nivel socio-económico de las familias no ha sido reportado por casi ningún país. Excepciones son Chile y Honduras.

Las evaluaciones realizadas por el SIMCE Chileno en los años 2002 y 2005 muestran que en Lenguaje y Comunicación los grupos Bajo y Medio Bajo aumentaron significativamente su promedio, mientras que los otros tres grupos se mantuvieron sin variación en esta área. En Matemática no se observan diferencias significativas en ningún grupo socioeconómico. Así, es posible hablar de una disminución parcial de la brecha sólo para Lengua (cuadro 16).

CUADRO 16. EVOLUCIÓN DEL PUNTAJE PROMEDIO DE LOS ALUMNOS DE 4° DE PRIMARIA EN LENGUAJE Y MATEMÁTICA POR GRUPO SOCIO-ECONÓMICO. CHILE. AÑOS 2002 Y 2005

Grupo socio-económico	Lenguaje	Matemática
Bajo	224 – 231 *	218 - 220
Medio bajo	230 – 236 *	228 - 228
Medio	251 – 253	247 - 245
Medio alto	278 – 278	273 - 271
Alto	299 – 300	300 - 297

(*) Diferencias significativas
Fuente: SIMCE (2005).

En Honduras se analizó la evolución desde el 2002 hasta el 2004 en el porcentaje medio de respuestas correctas por condición socio-económica en 6° de Primaria, tanto en Lengua como en Matemática. Los resultados muestran que la situación permanece constante (cuadro 17).

CUADRO 17. EVOLUCIÓN EN EL PORCENTAJE MEDIO DE RESPUESTAS CORRECTAS DADAS POR LOS ESTUDIANTES DE 6° DE PRIMARIA EN LENGUA Y MATEMÁTICA EN FUNCIÓN DE SU CONDICIÓN SOCIO-ECONÓMICA. HONDURAS. AÑOS 2002-2004

	Español	Matemática
Desfavorable	37,6 – 38,8	35,4 – 35,1
Medio	42,6 – 42,7	38,3 – 38,6
Favorable	49,8 – 49,7	42,5 – 42,6

Fuente: Rápalo (2005).

A pesar de la poca información disponible, es posible sostener que la brecha entre los segmentos más pobres y con mayores recursos, se mantiene sin mayores variaciones. Los sistemas educativos no logran así, revertir la inequidad social que los atraviesan.

3.4. Evolución del rendimiento según Unidad Política Administrativa

La evaluación del rendimiento según el área administrativa política ha sido reportada por Brasil, Chile, Honduras y Perú.

- En Brasil se estudiaron las diferencias en el rendimiento promedio de los estudiantes entre 1999 y 2005 entre las regiones. La información obtenida señala que muy pocas de las diferencias encontradas son significativas.
- En Chile, para 4° grado se encuentra que sólo 4 de las 13 regiones aumentaron significativamente su promedio en Lenguaje y Comunicación, entre ellas la Metropolitana; el resto se mantuvo igual. En Matemática ninguna región aumento significativamente su promedio y una de ellas lo disminuyó significativamente (XII Región). Con esos datos, la brecha entre regiones, lejos de aminorarse, parece agrandarse.
- Los datos Hondureños muestran pequeñas variaciones en el rendimiento de los estudiantes de distintas regiones entre 2002 y 2004, pero no se observa tendencia clara en ningún sentido.
- Perú comparó los resultados obtenidos por los alumnos de 6° de primaria en 1998 y en 2004 en Lima y en Provincias, y en ambos casos las diferencias encontradas fueron no significativas, tanto en Lengua (Comunicación Integral) como en Matemática (Lógica Matemática).

En coherencia con lo anterior, puede afirmarse que los resultados de aprendizaje de de los estudiantes apenas han mostrado grandes diferencias entre regiones entre los años estudiados.

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN ACERCA DE LAS EXPLICACIONES TENTATIVAS

Esta breve revisión de los resultados obtenidos de las evaluaciones nacionales del rendimiento de los alumnos en los países Latinoamericanos ha aportado algunas ideas clave que es preciso recuperar en este momento.

En primer lugar se verifica que, a pesar de las importantes diferencias encontradas entre países, los resultados de aprendizaje de los estudiantes de Educación Primaria y Educación Secundaria Inferior de América Latina son globalmente poco satisfactorios. Diferentes evaluaciones nacionales con base criterial han mostrado que una gran parte de los estudiantes de América Latina no alcanza el nivel de desempeño mínimo determinado para su grado. Estos resultados son coincidentes con, por ejemplo, lo defendido por la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe (2001), quien lo señalaba como unos de los puntos críticos para el desarrollo de la región.

Estos resultados son aún más pobres en Secundaria Inferior que al concluir Primaria, y peores en Matemática que en Lenguaje. Y, lo que parece más preocupante, en el análisis de la evolución del rendimiento desde finales de la pasada década de los 90 y hasta la actualidad no se observa mejoría alguna con el tiempo. De esta forma, no sólo se está aún muy lejos de lograr los aprendizajes necesarios para la inclusión y movilidad social de los niños y jóvenes latinoamericanos, sino que los avances son muy escasos y sin tendencias claras. La búsqueda de calidad y equidad educativa, requiere de profundas transformaciones en los sistemas a corto plazo, de lo contrario la situación no cambiará de forma determinante en el futuro. No debemos desconocer sin embargo, que en estos años se ha incrementado significativamente el número de alumnos que acceden a la escuela, por lo que ese estancamiento del rendimiento esconde otros avances y mejoras en los sistemas educativos que deben ser reconocidas y valoradas. Los sistemas escolares han dado pasos relevantes en permitir el acceso a la educación, pero no así, en ofrecer una educación de igual calidad para todos.

Coincidente con lo encontrado en otras regiones del mundo, el análisis también ha mostrado algunas diferencias en el rendimiento en función del grupo de pertenencia: las mujeres rinden más en Lengua, y no se observa una clara tendencia en Matemática; los estudiantes que asisten a escuelas situadas en zona rurales obtienen peores resultados que los que lo hacen en escuelas urbanas; que existen fuertes diferencias en el rendimiento en función de la zona geográfica/unidad administrativa del país donde residan; y, lo que parece clave en explicar muchas de las diferencias anteriores, cuanto más bajo es el nivel socioeconómico o sociocultural de las familias de los estudiantes, peores son sus resultados de aprendizaje. Los pocos datos que se tienen de las evaluaciones nacionales al respecto, indican que esta situación es estable en el tiempo, lo que habla de una porfiada brecha entre todos los grupos y dimensiones analizadas. Sin embargo, siendo la desigualdad una dura característica que acompaña a todos los sistemas educativos analizados, su magnitud, explicaciones y posibilidades de mejora, no es la misma en todos los países.

El reto consiguiente es aportar explicaciones tentativas de la situación y su evolución que permitan proponer medidas que logren realmente impactar en los resultados. Tarea tan necesaria como difícil de alcanzar. En las líneas que siguen se intentará aportar con algunas ideas y acciones, a modo de insumo del necesario debate social sobre esta temática.

Resulta necesario comenzar afirmando que existe consenso en las diferentes investigaciones que han intentado encontrar los factores asociados al logro escolar y, con ello, aportar explicaciones a los bajos resultados en el rendimiento de los alumnos en América Latina, en otorgar un papel preponderante a la situación socio-económica y cultural de las familias de los alumnos y del entorno donde se desarrollan (p.e. Castro, 1984; Vélez, Schiefelbein y Valenzuela, 1994; Murillo, 2003). Efectivamente, el hogar y el contexto social juegan un papel básico en la adquisición de habilidades relacionadas con el Lenguaje, las Matemática y el resto de las áreas escolares. Más concretamente es el nivel cultural de las familias el factor compuesto que más varianza del rendimiento académico de los alumnos es capaz de explicar; y el nivel máximo de estudios alcanzado por la madre del estudiante, la mejor variable simple. Dicho de otra manera, la principal fuente de desigualdad educativa en la región, es la desigualdad económica y socio-cultural de las familias de origen de los estudiantes. Así, los niveles de pobreza y recursos simbólicos de las familias, son variables de gran incidencia en el desempeño de los estudiantes. Con ello se concluye que la mejor estrategia para mejorar el rendimiento de los alumnos es elevar el nivel económico de la población y especialmente su nivel cultural y de estudios. Junto con ello, se reafirma la necesidad de mantener y mejorar las políticas de focalización en educación en la región, de manera de compensar las diferencias de capital cultural de origen de los estudiantes, posibilitando el acceso a procesos y experiencias de calidad a quienes provienen de las familias más pobres.

Tras la influencia del nivel socio-económico y cultural de las familias, la escuela juega un papel fundamental en el desarrollo de los alumnos. Las investigaciones realizadas apuntan a que en América Latina la incidencia de la escuela es mayor que en los países más desarrollados; que aporta más a los aprendizajes en Matemática que en Lenguaje y, que este aporte es mayor para los estudiantes que cursan Primaria que Secundaria. Así, se ha estimado que la magnitud del efecto escolar está entre 25 y el 30%; es decir, estudiar en una escuela u otra hace que el rendimiento de un alumno puede variar hasta un 30%. Más alto para Matemática que para Lengua, dado que la lengua está más sujeta al contexto sociocultural de los alumnos; y más para Primaria que para Secundaria (Fletcher, 1997; Barbosa y Fernandes, 2001; Lastra, 2001; Benavides, 2002; Ferrão, Beltrão y Fernandes, 2003; Fernández y Blanco, 2004; Ferrão, 2006; Murillo, 2007a). Esto sin duda, pone la escuela como centro de las políticas públicas, las acciones han de detenerse en los procesos de enseñanza aprendizaje, en las dinámicas e interacciones sociales y pedagógicas que allí ocurren, así como en la articulación y diálogo que las escuelas han de establecer con las familias y el entorno.

Dentro de las variables escolares, la investigación sobre factores asociados generada en América Latina señala algunas particularidades respecto de la investigación sobre eficacia educativa realizada en los países más desarrollados (Murillo, 2007b). Así, junto a variables tales como el clima escolar y de aula, la calidad del currículo, la metodología docente, el compromiso y trabajo en equipo de los docentes, la implicación de las familias o el trabajo del equipo directivo, entre otras, aparecen algunos factores de especial relevancia para la región (Murillo, 2003).

En efecto, la práctica totalidad de las investigaciones constatan la importancia de las infraestructuras y los recursos didácticos sobre el rendimiento de los alumnos. Así, lo han encontrado, por ejemplo, los trabajos empíricos desarrollados sobre escuelas de América Latina de Concha (1986), Herrera y Lopez (1996), Piñeros (1996), Cano (1997) Barbosa y Fernández (2001), el LLECE (2001), Bellei et al (2003 y Murillo 2007a). En todos ellos se destaca la importancia de que la escuela cuente con unas instalaciones adecuadas tanto en cantidad como en educación y mantenimiento. Igualmente los estudios han encontrado que la disponibilidad y usos didácticos, tanto tradicionales como relativos a las tecnologías de la información y la comunicación marcan importantes diferencias en el logro académicos de los alumnos. Al respecto, son del todo interesante los hallazgos que señalan que tanto o más importante que disponer de recursos tecnológicos, son la frecuencia y el tipo de uso de ellos los que aseguran mejores y más estables aprendizajes (Román, M. *et al.*, 2002). Resulta muy revelador el estudio de Menezes-Filho y Pazello (2004) en Brasil, donde demuestra la importancia de la asignación de los recursos a las escuelas para tener una educación de calidad. En ese sentido parece necesario recordar que uno de los problemas de América Latina es la gran inequidad en la calidad de las infraestructuras escolares, incluso dentro de las escuelas públicas.

Otro factor que ha demostrado tener una fuerte relación con el logro académico de los alumnos es tanto la formación inicial (p.e. Cano, 1997; Barbosa y Fernández, 2001) como la formación permanente de los docentes (p.e. Herrera y Lopez, 1996; Bellei *et al.*, 2003; Raczynski y González, 2005; Murillo, 2007b). Efectivamente, la existencia de docentes que no poseen una titulación adecuada para el desempeño de sus funciones parece tener una clara repercusión en el desempeño de sus alumnos. Igualmente, si el docente de un alumno se preocupa por su formación permanente y asiste a cursos y otras acciones con regularidad, aquél tiene más probabilidades de tener un buen rendimiento. Lo anterior, resulta del todo indispensable para el manejo y apropiación del currículo, así como para la planificación e implementación de procesos de enseñanza aprendizaje pertinentes y relevantes las características y necesidades del grupo curso (Román, 2004,2006b).

Muy relacionado con ello están las condiciones laborales del profesorado. Aún una buena cantidad de docentes de América Latina no tiene un salario digno que les permite dedicarse con exclusividad a impartir clase en una única escuela y preparar las clases y ocuparse por su desarrollo profesional. La

investigación ha demostrado que los docentes con doble carga lectiva y/o con una inadecuadas condiciones laborales, tiene dificultades para desarrollar su trabajo adecuadamente, lo que necesariamente incide en la calidad de su docencia y el logro de los estudiantes (LLECE, 2001; Murillo, 2007). La sobre carga laboral, la distribución del tiempo profesional en más de una escuela, así como el desempeño en condiciones poco satisfactorias, afecta dos de los factores que han mostrado ser relevantes para los aprendizajes de los estudiantes: la motivación de los docentes y el tiempo disponible para planificar y trabajar en equipo (Murillo, 2007; Román, 2005, 2006a).

Un elemento más, que afecta a diversos niveles, es la gestión del tiempo. La investigación ha demostrado que la cantidad de tiempo de aprendizaje que realmente recibe el alumno es un factor clave de calidad de la educación (Murillo, 2007; Román 2004). En América Latina, sin embargo, ese tiempo se ve muy limitado por problemas que afectan a los diversos niveles del sistema educativo. Así, es muy importante el tiempo de docencia perdido por conflictos laborales de los docentes (UNESCO/OREALC, 2004); pero también por ausentismo de los docentes; y por la deficiente gestión del tiempo en las aulas. En efecto, investigaciones y evaluaciones desarrolladas en diversos países de la región, han mostrado que el tiempo efectivo destinado para el aprendizaje en el aula, es menos de un tercio que el planificado y asignado para cada sesión (Román, M. *et al.*, 2002; Román, 2006a).

Para terminar, reafirmar que los sistemas escolares y la escuela en especial aportan de manera significativa al aprendizaje de los niños y niñas, pero que para que este aporte sea sistémico y permanente requiere de políticas capaces de reconocer y asumir también la inequidad que se genera y se instala en la escuela y la sala de clases. Para desde allí, desarrollar e instalar un conjunto de medidas que aborden esta inequidad, atendiendo diferenciada, pero articuladamente los factores escolares que aparecen asociadas a ella, así como a la calidad de los aprendizajes y logros escolares.

De esta forma, para mejorar el bajo rendimiento de los alumnos de América Latina, sería necesario: dedicar más recursos a la educación, tanto de forma absoluta como relativa, haciendo una asignación de los recursos diferenciada que garantice una educación de calidad para todos; mejorar la calidad de los docentes con especial énfasis en la formación inicial y permanente de los mismo; mejorar las condiciones salariales y laborales de los docentes; disminuir la conflictividad laboral con los docentes, de tal forma que se disminuya el número de días lectivos perdidos por este motivo. Los programas y políticas del campo educativo han de considerar y asumir la complejidad institucional en sus múltiples dimensiones como un todo: gestión escolar, procesos de enseñanza-aprendizaje, vínculos con la comunidad y la familia, resultados y logros de sus estudiantes, gestión de la convivencia y el clima, uso de recursos, infraestructura y equipamiento, entre otros.

Desde esta mirada, emerge la dimensión pedagógica como eje de las políticas educativas, en tanto componente ordenador a partir del cual habrá de considerarse el conjunto de actores y procesos involucrados, así como el contexto socioeconómico y cultural en que se insertan los establecimientos. Aunque parece claro que es necesario desarrollar una estrategia de desarrollo global, porque la escuela no está sola en el aprendizaje de los alumnos. En efecto, la educación por sí sola no puede resolver la desigualdad de los sistemas educativos. Cambios relevantes en este sentido, requieren de concertación, voluntad y esfuerzos permanentes desde otros campos y políticas sociales para proveer a cada niño/a de las condiciones mínimas para que puedan iniciar su proceso escolar y recorrerle con éxito. Si gobiernos y sociedades no asumen y traducen en metas y acciones de política tal compromiso, las brechas de resultados entre estudiantes de distinto origen social y capitales culturales, no sólo se mantendrán, sino que tenderán a profundizarse.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbosa, M.E.F. y Fernandes, C. (2001). A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em Matemática dos alunos da 4ª série. En: Franco, C. (Org.). *Promoção, ciclos e avaliação educacional*. Porto Alegre: ArtMed.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L.M. y Raczynski, D. (2003). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación - Unicef.
- Benavides, M. (2002). Para explicar las diferencias en el rendimiento en matemática de cuarto grado en el Perú urbano: análisis de resultados a partir de un modelo básico. En J. Rodríguez y S. Vargas (Eds.), *Análisis de los resultados y metodología de las pruebas CRECER 1998*. Documento de trabajo N° 13. Lima: MECEP/ Ministerio de Educación del Perú.
- Cano, F. (1997). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes. Grados 3º, 5º (1993-1994)*. Bogotá: MEN.
- Castro, C. de M., (1984). *Determinantes de la Educación en América Latina: acceso, desempeño y equidad*. Río de Janeiro: FGV/IECIEL.
- Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe (2001). *Quedándonos atrás. Informe del progreso educativo en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL.
- Concha, C. (1996). *Escuelas efectivas en Chile: estudio de 32 escuelas exitosas en logros académicos y de alta vulnerabilidad*. Tesis doctoral inédita, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- Fernández, T. y Blanco, E. (2004). ¿Cuánto importa la escuela? El caso de México en el contexto de América Latina. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1).
- Ferrão, M.A. (2006). Componentes do efeito-escola no Brasil. En F.J. Murillo (Coord.), *Estudios sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones* (pp. 143-168). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Ferrão, M.E. e Fernandes, C. (2003). O efeito-escola e a mudança - dá para mudar? *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1).
- Ferrer, G. (2006). *Sistemas de evaluación de aprendizajes en América Latina. Balance y desafíos*. Santiago de Chile: PREAL.
- Fletcher, P. (1997). *À procura do ensino eficaz*. Relatório de pesquisa, PNUD/MEC/SAEB.
- Herrera, M. y Lopez, M. (1996). *La eficacia escolar*. Caracas: CICE/CINTERPLAN.
- Lastra, E.F. (2001). *La efectividad escolar: un estudio de las escuelas primarias públicas en una ciudad mexicana*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Stanford, California.
- LLECE - Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2001). *Primer estudio internacional comparativo sobre Lenguaje, Matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*. Santiago de Chile: UNESCO.
- LLECE - Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2002). *Estudio cualitativo de las escuelas con resultados destacables en siete países Latinoamericanos*. Santiago de Chile: UNESCO.

- Medina, A. (2002). *Las reformas educativas en acción: eficiencia, equidad y calidad en el sistema educativo de la República Dominicana y América Latina*. Santo Domingo: INDES/BID/Instituto Tecnológico de Santo Domingo.
- Menezes-Filho, N. y Pazello, E. (2004). *Does Money in Schools Matter? Evaluating the Effects of a Funding Reform on Wages and Test Scores in Brazil*. Santiago de Chile: PREAL.
- Murillo, F.J. (Coord.) (2003a). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F.J. (Coord.) (2005). *Estudios sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F.J. (2007a). School Effectiveness Research in Latin America. En T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 75–92). New York: Springer.
- Murillo, F.J. (2007b). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2005). *Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Román, M. et al. (2002). *Estudio sobre dotación y uso de recursos educativos para estudiantes y docentes de las escuelas rurales*. Santiago de Chile: CIDE- Ministerio de Educación.
- Román M. (2004). Enfrentar el cambio en escuelas críticas urbanas: una mirada a la realidad y posibilidades chilenas. *Revista Persona y Sociedad*, 18(3), pp.145-172. Santiago: Universidad Alberto Hurtado.
- Román, M. (2005). *Evaluación Proyecto Enseñar para Aprender. Un modelo de apoyo a escuelas donde todos los alumnos aprenden*. Santiago de Chile: CIDE- Fundación Ford.
- Román M. (2006a). *Evaluación de impacto del Programa Mejoramiento Escolar en cuatro países: Nicaragua, Honduras, El Salvador y Perú*. Santiago de Chile: CIDE-Plan Internacional.
- Román M. (2006b). El desafío de aprender a leer, comprender y razonar en escuelas vulnerables. *Revista Pensamiento Educativo*, Vol.39, pp.69-86. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- UNESCO/OREALC (2004). *Conflictividad educativa en América Latina: cronología de la actividad sindical docente*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- UNESCO/OREALC (2005). *Condiciones de salud del profesorado*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Vélez, E., Schiefelbein, E. y Valenzuela, J. (1994). Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. Revisión de la literatura de América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, 17, pp. 29-53.

Informes nacionales de evaluación utilizados

Argentina

Ministerio de Educación/IDECE (s.a). *Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa: Boletín de Informe de Resultados: TOTAL PAIS. AÑO: 2000, CURSO: 3º año EGB: Resultados en*

Matemática, Lengua, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Buenos Aires: Ministerio de Educación/IDECE. (<http://www.me.gov.ar/diniece/>)

Ministerio de Educación/IDECE (s.a). *Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa: Boletín de Informe de Resultados: TOTAL PAIS. AÑO: 2000, CURSO: 6º año EGB: Resultados en Matemática y Lengua.* Buenos Aires: Ministerio de Educación/IDECE. (<http://www.me.gov.ar/diniece/>)

Ministerio de Educación/IDECE [s.a]. *Operativo Nacional de Evaluación: Informe de resultados 2000: Total país. 9º EGB / 2º Medio, 3º Polimodal / 5º-6º Medio.* Buenos Aires: Ministerio de Educación/IDECE (<http://www.me.gov.ar/diniece/>)

Ministerio de Educación/DINIECE. [s.a]. *Operativo Nacional de Evaluación (ONE) 2003: 3º año EGB. 6º año EGB. 9º año EGB. Fin del Nivel Medio o Polimodal.* Buenos Aires: Ministerio de Educación/DINIECE. (<http://www.me.gov.ar/diniece/>)

Brasil

Ministério Da Educação/INEP (2005). *Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: A Escola Pública Na Opinião Dos Países: Resumo técnico executivo.* Brasil: Ministério Da Educação.

Ministério Da Educação/INEP (2007). *SAEB – 2005 Primeiros resultados: Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada.* Brasil: Ministério Da Educação.

Colombia

Bogoya, D. (2006). Evaluación Educativa en Colombia, En ICFES, Seminario Internacional de Evaluación. Cartagena de Indias: ICFES.

Corpoeducación/Fundación Conona/EXE/PREAL (2006). *Hay avances, pero quedan desafíos: Informe de progreso educativo de Colombia.* Bogotá: PREAL.

ICFES (2006). *Pruebas saber 2005: Marco de Interpretación de Resultados. Estructuras de la Prueba.* Bogotá: ICFES.

Costa Rica

Ministerio de Educación Pública (2005a). *Informe nacional: Resultados II ciclo.* San José: Ministerio de Educación Pública.

Ministerio de Educación Pública (2005b). *Informe nacional: Análisis técnico de ítemes por asignaturas. Adecuación curricular: Tercer ciclo.* San José: Ministerio de Educación Pública.

Chile

SIMCE (2001). *Informe de resultados 2000: 8º básico / Resultados Nacionales.* Santiago de Chile: Ministerio de Educación. (http://www.simce.cl/paginas/res_nacionales_2000.htm)

SIMCE (2005a). *Informe de resultados 2004: 8º básico: Resultados Regionales y Diferencias de Puntaje entre el SIMCE 2004 y 2000.* Santiago de Chile: Ministerio de Educación. (http://www.simce.cl/paginas/res_regionales_2004.htm)

SIMCE (2005b). *Informe de resultados 2004: 8° básico, resultados nacionales: Promedios nacionales y diferencias de puntaje entre el SIMCE 2004 y 2000*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. (http://www.simce.cl/paginas/res_nacionales_2004.htm)

SIMCE (2005c). *Análisis de las diferencias de logro en el aprendizaje escolar entre hombres y mujeres Análisis y Comunicación de Resultados SIMCE*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

SIMCE (2005d). *Informe de resultados 2004: 8° educación básica*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

SIMCE (2006). *Informe de resultados 2005: 4° educación básica*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

El Salvador

DNME/MINED (2005). *Logros de Aprendizaje de educación básica en El Salvador: Pruebas Censales 2005*. San Salvador: DNME-MINED.

Guatemala

CIE/UVG/PRONERE/MINEDUC (2006). *Informe de Difusión General: Evaluación del rendimiento en lectura y matemática de estudiantes de sexto grado de primaria de escuelas oficiales de Guatemala*. Guatemala: CIE/UVG/PRONERE/MINEDUC.

Honduras

Rápalo, R. (Coord.) (2005). *Informe comparativo nacional del rendimiento académico 2002-2004: Tercero y sexto grado*. Tegucigalpa: Secretaría de Educación/Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

México

Backhoff, E.; Andrade, E.; Monroy, L.; Tanamachi, M.; Bouzas, A.; Sánchez, A.; y Peón, M. (2005). *Estudio comparativo de la educación básica en México 2000 – 2005*. México D.F.: INEE.

Backhoff, E.; Andrade, E.; Sánchez, A.; Peon, M.; y Bouzas, A. (2006). *El Aprendizaje del Español y las Matemática en la Educación Básica en México: Sexto de Primaria y Tercero de Secundaria*. México D.F.: INEE.

INEE (2005). *Proceso de construcción y características básicas: Excale, Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos*. INEE, Colección de folletos, N° 8. México D. F.: INEE.

Nicaragua

MECD (2004). *Evaluación del rendimiento académico de los estudiantes de 3ª y 6ª grado de primaria: informe de resultados 2002*. Managua: MECD.

Paraguay

SNEPE. (s.a). *Pruebas Nacionales*. Asunción: SNEPE.

Perú

Espinosa, G. y Torreblanca, A. (2004). *Cómo rinden los estudiantes peruanos en Comunicación y Matemática: Resultados de la Evaluación Nacional 2001*. Lima: Unidad de Medición de la Calidad - Ministerio de Educación.

UMC-MED/GRADE (2000). *Resultados de las Pruebas de Matemática y Lenguaje. ¿Qué aprendimos a partir de la Evaluación CRECER 1998*. Boletín CRECER N° 5/6.: 1-12.

UMC-MED (2005). *Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004: Informe descriptivo de resultados*. Lima: Ministerio de Educación.

Uruguay

ANEP – PROYECTO MECAEP (1999). *Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lenguaje y Matemática: 6° Año Enseñanza Primaria 1999: Primer Informe*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública.

ANEP – PROYECTO MECAEP (2002). *Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lenguaje y Matemática: 6° Año Enseñanza Primaria 2002: Primer Informe Devolución de Resultados de la Muestra Nacional*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública.

ANEP – PROYECTO MECAEP (2007). *Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lenguaje y Matemática: 6° Año Enseñanza Primaria - 2005: Primer Informe*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública.

