PREAL
Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe
Partnership for Educational Revitalization in the Americas

# Para comprender las evaluaciones educativas
# Fichas didacticas

## Ficha 10

## ¿por qué los *rankings* son modos inapropiados de valorar la calidad de las escuelas?

**Pedro Ravela**

## Ficha nº 10

# ¿por qué los *rankings* son modos inapropiados de valorar la calidad de las escuelas?

## hacia nuevos modos de utilizar los resultados por escuela

La ficha 10 tiene como propósito alertar al lector acerca de la sobre-simplificación de la realidad implícita en la mayoría de los "rankings" educativos, que en general ofrecen una visión errada e incompleta de las instituciones y sistemas educativos, conduciendo a juicios inapropiados acerca de la calidad de los mismos –y muchas veces contribuyen más a deteriorar que a mejorar la calidad de la educación-.

Con este fin, se explica y ejemplifica cuatro principales tipos de problemas que presenta la mayoría de los rankings:

1. pretenden ordenar en función de la "calidad", cuando en realidad utilizan un único indicador (o, a lo sumo, unos pocos);
2. ofrecen una falsa impresión de precisión en el ordenamiento;
3. no tienen en cuenta que, a nivel escolar, los resultados son altamente volátiles;
4. no consideran las diferencias en la composición social del alumnado de las escuelas y en los recursos con que éstas cuentan.

En función del análisis de estas debilidades, en la ficha se propone una serie de recomendaciones sobre modos apropiados de realizar ordenamientos y comparaciones de resultados entre escuelas o jurisdicciones.

### Una visión simplista de la realidad educativa

Para comenzar, conviene distinguir entre dos cosas bastante diferentes: una es generar información sobre qué tanto las escuelas están logrando que sus alumnos adquieran los aprendizajes esperados y otra completamente diferente es convertir eso en una tabla de posiciones tipo campeonato de fútbol, de manera simplista y con gran daño para muchas escuelas (véase el recuadro 2 más adelante en esta ficha y el recuadro 4 en la ficha 11).

Las figuras 1 y 2 muestran el tratamiento que el diario "La Segunda" de Chile, en su edición del jueves 21 de noviembre de 2002, dio a los resultados de la prueba SIMCE 2001. Seguramente no es éste el tipo de tratamiento que el Ministerio de Educación de Chile busca al publicar los resultados por escuela, pero la realidad es que éste es el tipo de tratamiento que buena parte de los medios de prensa da a los rankings y que el enfoque de los medios de prensa es lo que más impacto tiene en la opinión pública y en el sector educativo.

Lo primero que debe observarse son los titulares estilo campeonato de fútbol que "trivializan" la realidad educativa.

Lo segundo a observar es el hecho de que "los mejores" colegios pertenecen a los sectores privilegiados de la sociedad. 18 de 20 son colegios particulares pagados y 2 son colegios públicos tradicionales de los principales municipios de la región metropolitana. Parte importante de ellos son colegios bilingües que atienden preferentemente a alumnos de clase alta y media alta.

**Figura 1**
**Los ranking de escuelas en los medios de prensa**

**Rankings Prueba Simce 2001 - Segundos Medios**

**Los veinte mejores colegios de la Región Metropolitana**

La trayectoria de los tops  Los 5 primeros por comuna

**Tops en Región Metropolitana**

Posiciones

Por área de desempeño  Por comunas

**Fuente:** Titulares del Diario La Segunda de Chile, edición del 21 de noviembre de 2002.

**Figura 2**
**La trayectoria de los mejores**

| Establecimiento | Comuna | Dependencia | Ranking 2001 | Ranking 1998 | Ranking 1994 |
|---|---|---|---|---|---|
| Colegio Internacional Alba | Maipú | PP | 1 | 39 | - |
| Colegio del Sagrado Corazón Apoquindo | Las Condes | PP | 2 | 11 | 47 |
| Colegio Castelgandolfo | Padre Hurtado | PP | 2 | - | - |
| Andree English School | La Reina | PP | 3 | 30 | 82 |
| Liceo Carmela Carvajal de Prat | Providencia | M | 4 | 10 | 23 |
| Colegio Tabancura | Vitacura | PP | 5 | 38 | 46 |
| Instituto Nacional General J.M. Carrera | Santiago | M | 6 | 9 | 18 |
| Colegio Rubén Darío | La Reina | PP | 7 | - | - |
| Colegio Inglés The Grange School | La Reina | PP | 8 | 16 | 20 |
| The Southern Cross School | Las Condes | PP | 8 | 53 | 98 |
| Colegio Los Andes | Vitacura | PP | 9 | 15 | 61 |
| Colegio La Girouette | Las Condes | PP | 10 | 6 | 11 |
| Colegio Buin | Buin | PP | 11 | - | - |
| Lincoln International Academy | Lo Barnechea | PP | 12 | 5 | 44 |
| Saint Gabriel's School | Providencia | PP | 12 | 24 | 53 |
| Sociedad Colegio Alemán de Santiago | Las Condes | PP | 12 | - | - |
| Redland School | Las Condes | PP | 13 | 49 | 89 |
| Villa María Academy | Las Condes | PP | 13 | 6 | 25 |
| Colegio Cumbres | Las Condes | PP | 14 | 20 | - |
| Colegio Padre Hurtado y Juanita de los Andes | Las Condes | PP | 14 | 45 | 68 |

PP: Particular Pagado; PS: Particular Subvencionado; M: Municipal.

**Fuente:** Diario La Segunda de Santiago, edición del 21 de noviembre de 2002.

Cabe, por lo tanto, la pregunta de si se trata de los mejores colegios o de los más selectivos –tal vez sean una mezcla de ambas cosas, pero no necesariamente son los que más "agregan" a lo que los alumnos traen del hogar-.

El tercer aspecto que el lector debe notar es la inestabilidad de los resultados. El colegio que aparece en primer lugar en el 2001 ocupaba el lugar 39 en 1998. Mientras tanto el colegio "The Southern Cross School" de uno de los barrios más acomodados de

Santiago (Las Condes), ocupó el 8º lugar en 2001, el lugar 53 en 1998 y el lugar 98 en 1994. El "Villa María Academy", en tanto, ocupó el lugar 13 en el 2001, pero había ocupado el lugar 6 en 1998 y el lugar 25 en 1994.

Ante esta comprobada variabilidad de los rankings, cuesta imaginar los beneficios que podría traer a los estudiantes el que sus padres optaran por seguir la lógica del mercado educativo (véase la ficha 11), corriendo de un lado a otro de la ciudad cada tres años para llevar a sus hijos a los "mejores" colegios.

Por otro lado, según fue explicado en la ficha 8 y volverá a serlo un poco más adelante, muchas de las diferencias de posiciones no tienen ningún significado sustantivo. Algunas obedecen a diferencias de promedios que se ubican dentro de los márgenes conocidos de error de la medición, en tanto otras solo obedecen a cambios mínimos de puntajes que alteran toda la "tabla de posiciones".

## Las principales debilidades y problemas de los rankings

### 1. La calidad educativa no puede ser resumida en un único indicador

La "calidad" educativa es un concepto complejo que abarca múltiples dimensiones, la mayoría de las cuales no son contempladas en las evaluaciones estandarizadas.

Una escuela puede tener buenos resultados porque expulsa o no logra retener a los malos alumnos y sus tasas de deserción son altas o porque, como veremos más adelante, selecciona alumnos de un determinado sector social.

Una escuela -como una región o un sistema- puede no tener excelentes resultados en Lenguaje y Matemática pero ser excelente en cuanto al clima educativo y a la formación personal de sus estudiantes. Esto no significa que la escuela no deba lograr ciertos aprendizajes fundamentales en todos sus alumnos. Sí significa que no necesariamente debe ocupar los primeros lugares en un ranking para ser considerada una buena escuela. La opción de la escuela puede ser lograr lo básico en dichas asignaturas y enfatizar otros aspectos en la formación de los alumnos.

En la evaluación internacional de Lectura PISA 2000, México quedó "posicionado" por encima de Chile (véase la figura 4 en la ficha 8 y la figura 2 en la ficha 9). Una conclusión rápida –y errónea- sería que los jóvenes de 15 años en México están mejor preparados para la Lectura que en Chile. Sin embargo, los jóvenes de 15 años asistiendo a clases en 7º grado o más (que es la población evaluada por PISA) en México constituyen apenas el 51% del total, en tanto en Chile constituyen el 87%. Es razonable suponer que el resto de los jóvenes de 15 años – ya sea esté todavía en la escuela primaria o haya abandonado los estudios – tenga una capacidad de Lectura inferior a la de los alumnos evaluados. Así, es probable que los jóvenes chilenos, como conjunto, estén mejor preparados que los mexicanos, más allá del lugar obtenido en el ranking.

Este ejemplo muestra la necesidad de considerar varios indicadores en forma simultánea a la hora de emitir valoraciones sobre un sistema o institución educativa. No basta con tener información sobre los resultados obtenidos por los alumnos en pruebas de rendimiento: hacen falta datos de cobertura, deserción, tipo de población atendida, etc.

Otro ejemplo de esta necesidad es el siguiente.

En México, en Matemática en 6to. grado de Primaria, los "mejores" estados son Sinaloa, el Distrito Federal y Aguascalientes, en ese orden. Chiapas ocupa el lugar 15, Oaxaca el 17 y Veracruz el 28 (de un total de 32 estados).

Los porcentajes de población indígena son de 3,9% en el Distrito Federal, 3,4% en Sinaloa, 0,4% en Aguascalientes, 15,3% en Veracruz, 28,4% en Chiapas y 47,8% en Oaxaca. Cuando se analizan los resultados en Matemática de las escuelas indígenas por separado del resto, Oaxaca ocupa el primer

lugar, Veracruz el segundo y Chiapas el cuarto, sobre un total de 18 estados con escuelas indígenas (Sinaloa, Distrito Federal y Aguascalientes no tienen escuelas indígenas).

Cuando se analiza sólo los resultados de escuelas públicas urbanas, es decir, cuando se elimina las rurales y las privadas, Sinaloa y Aguascalientes siguen ocupando el 1er. y 3er. lugar respectivamente, pero el Distrito Federal, que estaba en el segundo lugar en el ranking general, pasa a ocupar el lugar 13. Esto se debe, en parte, a que el peso de la educación privada es muy fuerte en la capital mexicana[1]. Al eliminar el sector privado de la comparación, la posición del Distrito Federal cae.

En realidad uno puede "rankear" a los estados mexicanos de 10 o 12 maneras diferentes y en cada ranking las posiciones son diferentes, según el indicador que se elija. Lo mismo se aplica a los ordenamientos de escuelas.

## 2. La mayoría de los rankings dan una apariencia de precisión que es falsa

La publicación de rankings organizados como listas ordenadas en función de un único puntaje induce al público y a los usuarios de las evaluaciones a error, dando la falsa impresión de un ordenamiento preciso.

Como se analizó en la ficha 8, toda medida está sujeta a error, el error puede ser estimado, y para que la diferencia de puntajes entre dos entidades sea "estadísticamente significativa" debe ser superior al error de medición. Si no lo es, no puede afirmarse que un resultado sea mejor que el otro.

Los informes de PISA intentan explicar esta situación a través de tablas en las que se indica el rango o variedad de posiciones distintas que cada país podría ocupar si se toma en cuenta el error de medición (véase la figura 3). Esta tabla, referida a los resultados en Ciencias, muestra que la mayoría de los países no tiene una posición única en el ordenamiento. Para empezar, no hay un "primero" en esta tabla. Tanto Japón como Corea podrían ser "primeros". Canadá puede ser el cuarto país, pero también el octavo. Estados Unidos puede ocupar cualquier lugar entre el 11º y el 21º.

**Figura 3**
**Posiciones variables en PISA 2000 Ciencias**

| País | Rango | |
|---|---|---|
| | El más alto posible | El más bajo posible |
| Corea | 1 | 2 |
| Japón | 1 | 2 |
| Finlandia | 3 | 4 |
| Reino Unido | 3 | 7 |
| Canadá | 4 | 8 |
| Nueva Zelanda | 4 | 8 |
| Australia | 4 | 8 |
| Austria | 8 | 10 |
| Irlanda | 9 | 12 |
| Suecia | 9 | 13 |
| República Checa | 10 | 13 |
| Francia | 13 | 18 |
| Noruega | 13 | 18 |
| Estados Unidos | 11 | 21 |
| Hungría | 13 | 21 |
| Islandia | 14 | 20 |
| Bélgica | 13 | 21 |
| Suiza | 13 | 21 |
| **España** | **16** | **22** |
| Alemania | 19 | 23 |
| Polonia | 19 | 25 |
| Dinamarca | 21 | 25 |
| Italia | 22 | 25 |
| Liechtenstein | 20 | 26 |
| Grecia | 25 | 29 |
| Rusia | 26 | 29 |
| Letonia | 25 | 29 |
| Portugal | 26 | 29 |
| Luxemburgo | 30 | 30 |
| Méjico | 31 | 31 |
| Brasil | 32 | 32 |

**Fuente:** Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), 2001; **Conocimientos y destrezas para la vida. Primeros resultados del proyecto PISA 2002. Resumen de Resultados**. OCDE/INCE, Madrid.

[1] Todos los datos sobre los estados mexicanos incluidos en los párrafos anteriores están tomados de Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), 2003, **La calidad de la Educación Básica en México. Primer Informe Anual 2003;** INEE, México D.F.

Esto mismo se aplica a los ordenamientos de escuelas. Por tanto, los rankings que ubican a cada escuela o país en una posición única y bien definida ofrecen una imagen que no se ajusta a la realidad y que no se sustenta en los datos.

Pero además, según fue expuesto en la ficha 8, el hecho de que una diferencia de promedios sea estadísticamente significativa no implica que represente una diferencia relevante desde el punto de vista sustantivo.

Por ejemplo, la diferencia en Lectura entre México y Chile en PISA 2000 es "estadísticamente significativa". El primero de ellos tuvo un promedio de 422 puntos y el segundo 410. ¿Qué tan importante es esta diferencia de 12 puntos? ¿Refleja una diferencia sustantiva en las competencias de los jóvenes evaluados?

Si el lector observa nuevamente la figura 2 en la ficha 9, en la que aparecen los porcentajes de alumnos por niveles de desempeño, constata que ambos países tienen un 1% de sus alumnos en el nivel 5, México tiene 6% en el nivel 4 y 19% en el nivel 3, en tanto Chile tiene respectivamente 5% y 17% de sus estudiantes en dichos niveles.

En conjunto, México tiene un 3% más de alumnos por encima del nivel 3 que Chile. Ésta no parece ser una diferencia de gran importancia. En cambio, Irlanda tiene el 71% de sus jóvenes por encima del nivel 3 (una diferencia de casi 50% con relación a Chile y de 47% con relación a México). Esto sí aparece como una diferencia relevante.

En resumen, el ordenamiento en rankings individualizados suele dar una falsa impresión. Por este motivo, resultaría más apropiado organizar la información en grupos de países o de escuelas con resultados similares, más que en series individuales de los mismos.

Este mismo criterio debe ser aplicado cuando se compara los resultados en el tiempo de un país, provincia o escuela. Para establecer si los cambios que se observa en los resultados son "significativos" o no, es decir, para decir que una escuela, provincia o país mejoró o empeoró sus resultados, debe tenerse en cuenta tanto la significación estadística como la significación "sustantiva".

## 3. Mientras los resultados nacionales suelen ser estables, los resultados por escuela son altamente volátiles

Los resultados en pruebas estandarizadas aplicadas a países y estados, que involucran grandes cantidades de alumnos, suelen cambiar lentamente a lo largo de los años.

En cambio, los resultados de escuelas individuales, normalmente basados en pequeñas cantidades de alumnos que suelen oscilar entre 20 y 90 para un determinado grado, son altamente volátiles.

Es común que una escuela logre destacados resultados un año y malos o no destacados dos o tres años más tarde. Ello depende de las características propias de cada cohorte de alumnos. Como todo docente sabe por experiencia, algunos grupos están más motivados y otros menos, con algunos grupos "da gusto" trabajar, con otros grupos "no se puede", sin que se pueda explicar con precisión qué es lo que ocurre.

Por otra parte, hay fenómenos de movilidad de alumnos y docentes que también inciden en esa volatilidad de los resultados.

Pero además, cuando la atención se fija en la "posición" de una escuela en un ranking y no en sus logros en términos criteriales (es decir, en qué proporción sus alumnos están alcanzando niveles de desempeño aceptables o destacados) los resultados se tornan aun más volátiles, porque dependen no solo de los cambios en la escuela en cuestión, sino de los cambios en las demás escuelas. Una escuela puede "caer" 25 lugares en el ranking sin que sus resultados hayan cambiado, simplemente porque otras mejoraron unos pocos puntos su promedio.

En este punto es conveniente realizar una distinción muy importante: **mejor no es lo mismo que bueno y peor no es lo mismo que malo**.

¿Qué significa esto? Que una escuela puede ocupar el 3er. lugar y otra el lugar 50, y ser ambas malas, porque en ninguna de ellas la mayoría de los alumnos logran los

aprendizajes que deben lograr. Simplemente una es un poco menos mala que la otra.

Esta distinción tiene relación con los juicios de valor normativos y criteriales que analiza la ficha 3 y con los "estándares" o expectativas analizados en la ficha 9. Una cosa es que una escuela esté en mejor situación que otra en términos relativos, y otra cosa distinta es si en dicha escuela los alumnos están aprendiendo lo que se espera de ellos. Para los padres y para los docentes es más relevante conocer qué proporción de los estudiantes de una escuela está logrando niveles de desempeño aceptables, que la posición relativa de la escuela en un ranking. Esto último puede ser un buen recurso periodístico para vender más periódicos, pero aporta poca información relevante para los actores educativos.

## 4. La mayoría de los rankings no tiene en cuenta la composición social del alumnado

Como se mostró en las figuras 1 y 2, los "mejores" colegios suelen ser aquellos que trabajan con alumnos provenientes de las familias más educadas y en mejor situación económica.

Esto es bastante obvio, dado que las escuelas que trabajan con los niños y jóvenes que provienen de los sectores más desfavorecidos tienen que afrontar obstáculos tales como un manejo insuficiente del lenguaje por parte de los niños, una menor preparación de las familias para apoyar al niño en las tareas escolares, la falta de material escrito y de estudio en los hogares, etc.[2] Su labor es entonces mucho más compleja que la de las escuelas de contextos sociales favorecidos, dado que en estos sectores los niños desarrollan en sus hogares capacidades que luego hacen mucho más fácil la tarea de la escuela.

Este hecho ha sido comprobado por múltiples investigaciones. El estudio PISA, por ejemplo, informa que:

> *"Como promedio en los países miembros de la OCDE, los estudiantes cuyas madres no han terminado los estudios de educación secundaria superior tienen una notoria desventaja, obteniendo puntuaciones en lectura 44 puntos menores que aquellos estudiantes cuyas madres han terminado la educación secundaria superior... El impacto de la terminación, por parte de las madres, de la educación superior (terciaria) es más débil y menos consistente a lo largo de los países... La educación de los padres está estrechamente relacionada con otros factores del entorno familiar. No obstante, cuando el resto de los factores del entorno familiar son iguales, cada año adicional de educación de los padres añade, al menos, 4,7 puntos a las puntuaciones de los estudiantes"*[3]

Nótese que esto ocurre en los países de la OCDE, en que la población tiene mayor cantidad de años de educación que en nuestra región. En esos países un nivel educativo bajo es no haber completado la secundaria (la categoría primaria incompleta no existe para ellos). Por tanto, mucho mayor es la importancia de estos factores en nuestros países, en los que la escolaridad de la población es bastante inferior a la de la OCDE.

**Pero lo más importante es comprender la diferencia entre nivel sociocultural individual y grupal**.

Lo que incide en los resultados no es tanto el origen social individual de cada alumno en sí mismo, sino la composición social del grupo.

Por lo general cuando los alumnos de origen social desfavorecido son una minoría que forma parte de un grupo o escuela en que la mayoría de los alumnos son de origen social más alto, se ven favorecidos por el efecto grupal. A la inversa, cuando la mayoría de los alumnos pertenecen a sectores desfavorecidos, los pocos alumnos de origen más favorecido aprenderán menos, porque el nivel de trabajo estará determinado por las posibilidades de la mayoría.

---

[2] Este tema ha sido tratado con detalle en el capítulo denominado "Comparando lo incomparable: la parábola de las carreteras" en Ravela, P. 2001; **¿Cómo presentan sus resultados los sistemas de evaluación educativa en América Latina";** PREAL/GRADE.

[3] Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), 2001; **Conocimientos y destrezas para la vida. Primeros resultados del proyecto PISA 2002. Resumen de Resultados**. OCDE/INCE, Madrid, p. 27.

**Figura 4**
**Matemática - 9º grado - Uruguay, 1999**

| Nivel sociocultural individual de la familia del alumno | Nivel sociocultural del centro al que asiste el alumno | |
|---|---|---|
| | Bajo | Alto |
| Alto | 58,6% | 79,8% |
| Medio alto | 51,1% | 69,8% |
| Medio bajo | 43,5% | 58,7% |
| Bajo | 40,6% | 52,7% |

**Fuente:** Administración Nacional de Educación Pública /Programa MESyFOD, 1999; **Censo Nacional de Aprendizajes 1999 en 3ros años del Ciclo Básico. Primera Comunicación de Resultados**. Montevideo, ANEP/MESyFOD.

### Recuadro 1 – "EL EFECTO DE LOS PARES"

#### Estudio evalúa el efecto de los pares o compañeros sobre el logro

"El estudio del Instituto de Políticas Públicas de California con sede en San Francisco halló, por ejemplo, que los compañeros de los estudiantes tenían un efecto más consistente sobre el logro que el hecho que sus maestros tuviesen estudios avanzados…

Según cálculos de los investigadores, un estudiante de educación primaria que pasa de un grupo de pares con un nivel de logro bajo a uno con logro alto podría esperar una mejora de un 9 por ciento en las pruebas…

En menor grado, lo mismo sucedía cuando los alumnos estudiaban en aulas con alto desempeño. No obstante, los efectos compañero del aula eran más fuertes en la escuela primaria que en la secundaria—probablemente porque los estudiantes cambian de aula más a menudo en grados superiores, señalaba el estudio…

'*Creemos que lo que está sucediendo aquí es que, si este año tienes una mejor cohorte de alumnos a tu alrededor, otros estudiantes te enseñan matemáticas,* dijo Mr. Betts. `*Y si los maestros de una escuela notan, por ejemplo, que la cohorte de 5º grado es inusualmente fuerte, eso puede realmente alentarlos a presionar a sus alumnos a alcanzar un nivel más alto…*

*Un alumnos de 5º grado que asiste a una escuela de San Diego del quintil socioeconómico más alto, por ejemplo, lee tan bien como uno de 10º grado matriculado en una escuela del grupo más pobre".*

**Traducido de :** Debra Viadero**, Education Week**
10 de setiembre de 2003.

Esto ha sido comprobado a nivel internacional por el estudio PISA, que titula uno de los apartados sobre el tema de la siguiente manera: *"La composición social de la población de estudiantes de una escuela es un mejor predictor del rendimiento de los alumnos que el entorno social individual."*. En dicho apartado se establece[4]:

> *"El proyecto PISA muestra, por ejemplo, que se puede esperar que dos estudiantes con las mismas características familiares que asisten a escuelas diferentes –una con un perfil social más alto y otra con uno más bajo– se sitúen más lejos uno de otro en la escala de habilidad lectora que dos estudiantes de entornos diferentes que asisten a la misma escuela. Aunque este fenómeno tiene causas complejas, subraya el enlace potencial entre la segregación social de los estudiantes en escuelas diferentes y la polarización de los estudiantes en cuanto a rendimiento…"*

La figura 4 ilustra este fenómeno con datos de Uruguay. En cada casilla se indica el porcentaje de alumnos que alcanzó un nivel de suficiencia en la prueba. Las casillas indican el nivel sociocultural individual del alumno y el nivel sociocultural del centro al que asiste.

Estos datos permiten constatar que, a igual nivel sociocultural individual, los resultados son marcadamente diferentes según sea el nivel sociocultural del centro. Dicho en otras palabras, la probabilidad de alcanzar la

[4] OCDE/Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), 2001, op. cit.; p. 29.

suficiencia en Matemática para un alumno de nivel sociocultural bajo es de 40,6% si está en un centro que también es de nivel sociocultural bajo, pero sube a 52,7% si el alumno está en un centro de nivel sociocultural alto.

A la inversa, un alumno de nivel sociocultural alto tiene una probabilidad de ser suficiente en Matemática de 79,8% si está en un centro de nivel sociocultural alto, pero cae al 58,6% si se encuentra en un centro de nivel sociocultural bajo.

Este hecho ha sido constatado en investigaciones realizadas en los Estados Unidos, que han denominado al fenómeno como "el efecto compañero" o "efecto de los pares" (véase el recuadro 1).

El desconocimiento de este hecho lleva a conclusiones posiblemente inapropiadas, como parece ocurrir en el informe elaborado por Llach y otros en la República Argentina. Al comparar los resultados **individuales** de alumnos de origen pobre en escuelas públicas y privadas, estos últimos exhiben mejores resultados (véase la figura 5).

**Figura 5**
**Puntajes promedio de Lenguaje y Matemática en 1997 en Argentina según tipo de establecimiento**

| | Escuelas estatales | Escuelas privadas |
|---|---|---|
| **Nivel Socioeconómico** | | |
| Bajo | 45,2 | 48,7 |
| Medio | 52,9 | 60,2 |
| Alto | 59,6 | 68,7 |
| **Nivel educativo de la madre** | | |
| Primario incompleto | 42,6 | 47,4 |
| Primario completo | 51,1 | 58,0 |
| Secundario completo | 56,1 | 66,0 |
| Terciario completo | 58,7 | 68,8 |

**Fuente:** Extraído de Llach, J.J. y otros, 2000; **Educación para todos**; DISTAL, Buenos Aires, p. 235.

Plantear el análisis de los datos de ese modo lleva a los autores a concluir que *"se observa que los chicos de las escuelas primarias privadas obtienen mejores puntajes que los de las estatales para todos los niveles socioeconómicos y para todos los niveles de educación de los padres"*[5].

La afirmación anterior es cierta, según los datos presentados en la Figura 5. Sin embargo, de allí no se puede derivar un juicio de valor acerca de la calidad de escuelas públicas y privadas, dado que no se tiene en cuenta el hecho de que en las escuelas públicas los alumnos de origen desfavorecido son mayoría, en tanto en las escuelas privadas constituyen una minoría. Por tanto, en dichas escuelas los alumnos de nivel socioeconómico "bajo" se ven beneficiados por el "efecto compañero" o "efecto de los pares".

Esta diferencia conceptual entre nivel socioeconómico individual y composición sociocultural de la población escolar tiene importantes implicaciones tanto para las políticas educativas como para las comparaciones de resultados entre escuelas.

En términos de políticas educativas, la consecuencia es que debería promoverse la heterogeneidad sociocultural en las escuelas y debería evitarse, en la medida de lo posible, la selección social de estudiantes por parte de los centros educativos. Esto ha sido expresado en las conclusiones de PISA 2000 en los siguientes términos[6]:

[5] Llach, J.J. y otros, 2000; **Educación para todos**; DISTAL, Buenos Aires, p. 236.

[6] OCDE/Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), 2001, op. cit.; p. 29.

*"Los resultados del proyecto PISA tienen implicaciones importantes para la política de los sistemas educativos. En algunos países, se segrega a los alumnos en gran medida en términos de variables socio-económicas, en parte debido a la propia segregación por razones de residencia y factores económicos, pero también debido a las características del sistema de escolarización. La política educativa en tales países podría intentar moderar el impacto del entorno social sobre el rendimiento de los alumnos, bien reduciendo la magnitud de la segregación basada en patrones socioeconómicos o bien asignando de modo diferencial los recursos a las escuelas".*

En términos de comparaciones entre escuelas, lo anterior implica que las mismas deberían efectuarse entre escuelas que atienden poblaciones más o menos similares en cuanto al origen social de su alumnado (sin omitir una referencia a los resultados generales del país).

## Dos enfoques para el uso de ordenamientos de escuelas

Más allá de los problemas descritos en las páginas anteriores, ordenar a las escuelas según sus resultados en pruebas estandarizadas puede ser útil para muchos efectos. La primera cuestión a dilucidar es cuál es el propósito de tal ordenamiento.

Existen dos grandes tipos de propósitos.

Uno es dar a publicidad esos ordenamientos como forma de generar un mercado educativo o para establecer un sistema simbólico de premios y castigos a las escuelas en función de sus resultados.

El otro es establecer programas de apoyo a las escuelas con dificultades y aprender de las escuelas con buenos resultados.

Si bien estos dos tipos de propósitos teóricamente no son incompatibles, en la práctica muchas veces lo son, porque cuando se establece un sistema de incentivos y sanciones externas, se torna difícil que los docentes se apropien de la función formativa de las evaluaciones. Más bien tienden a generarse comportamientos de rechazo, de cumplimiento burocrático de lo que las evaluaciones exigen e, incluso, conductas directamente reñidas con la ética profesional como hacer que los malos alumnos no asistan el día de la prueba.

Por detrás de esta disyuntiva de propósitos existe una cuestión central para la política educativa contemporánea: ¿cuál es la llave del cambio en las prácticas de enseñanza de los profesores: el establecimiento de incentivos externos o la creación de oportunidades de desarrollo profesional? ¿O alguna combinación de ambos?.

Este tema será abordado en la ficha 11. Pero cabe adelantar que la experiencia internacional muestra que los sistemas de rankings públicos generan más problemas que mejoras (véase el recuadro 2).

En América Latina, Chile es el único país que sistemáticamente ha publicado rankings de escuelas durante una década. Sin embargo un reciente estudio de la demanda educativa en Chile muestra que en realidad los resultados del SIMCE no son usados por las familias como elemento de decisión (véase el recuadro 3).

Simultáneamente, un estudio de la OCDE sobre el sistema educativo chileno señala que la apuesta al mercado no ha tenido impactos relevantes en la mejora de los aprendizajes y que, en cambio, sí lo han tenido programas como el conocido P-900 ("Programa de las 900 escuelas"), dirigido a apoyar a las escuelas con mayores dificultades (véase el recuadro 4).

## Recuadro 2

### ¿Vale la pena concentrar la atención en producir rankings de escuelas?

*"En el Reino Unido, por ejemplo, donde las políticas gubernamentales recientes han centrado la atención en la rendición de cuentas y el monitoreo de estándares, el uso de indicadores de rendimiento ha tenido un impacto notable sobre las escuelas. En ese marco ocupa un lugar destacado la implementación, desde 1990, de un currículo nacional, evaluaciones igualmente nacionales, un sistema de inspección externa… y la publicación de los puntajes promedio no ajustados obtenidos por los alumnos de cada escuela en las pruebas… Las tablas de posiciones consisten en rankings de las escuelas basados en los puntajes promedio (crudos y sin ajuste) obtenidos en las pruebas nacionales por los alumnos de 7, 11 y 14 años… La intención es que esas tablas sean utilizadas por los padres para seleccionar la escuela a la que enviarán a sus hijos…*

*Las consecuencias para las escuelas que reciben la etiqueta de "deficiente" o "no efectiva" pueden ser catastróficas… El impacto de los rankings, a partir de la experiencia reciente del Reino Unido, ha sido evidente en ataques políticos y de los medios contra las escuelas y los maestros; un currículo dominado por las pruebas…; cabildeo por parte de los directores para que se les permita aplicar criterios selectivos para la admisión de hasta el 20% de su alumnado… en algunos casos rechazo abierto de inscribir niños de bajo rendimiento…; en algunas escuelas concentración de los esfuerzos en los mejores alumnos; algunos padres de familia han llegado a cambiar su domicilio…* (Rowe, 2003)

El texto de Rowe añade que incluso en donde no se publican puntajes crudos, sino medidas más refinadas de valor agregado, el uso de *rankings* hace inevitable que haya ganadores y perdedores, y una vez que una escuela es etiquetada como deficiente es difícil encontrar la manera de ayudarla en un ambiente en el que prevalece la postura de vergüenza y recriminación, que no lleva a la formulación de estrategias de mejora".

**Fuente:** Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), 2004; **Plan Maestro de Desarrollo;** México D.F., INEE, Anexo B.

## Recuadro 3

### Los criterios de los padres para elegir la escuela de sus hijos en Chile

*"La Escuela de Gobierno de la Universidad Adolfo Ibáñez investigó el modo en que los padres seleccionan la escuela a la que irán sus hijos en primero básico. Se encontró con resultados sorprendentes, como que los padres privilegian el ambiente por sobre la calidad, al menos la que se mide en el SIMCE y que obsesiona a los expertos...*

*Las razones más importantes de los padres para escoger la escuela de sus hijos fueron su cercanía, la calidad (como un concepto amplio), las referencias, la instrucción religiosa y el currículo. A diferencia de los resultados que se obtienen en otros países, **menos del 1% nombró la prueba estandarizada (SIMCE)** y el tamaño del curso como las más importantes.*

*Hay diferencias según niveles sociales. **El 68% de los padres con menos educación escogió la escuela de sus hijos por razones prácticas (cercanía y gratuidad)**, mientras sólo el 27% de los padres con educación superior lo hizo por esta razón. Las familias con hijos en escuelas particulares (subvencionadas y pagadas) ponen más énfasis en los valores y el currículo. Pero este grupo no prioriza la calidad más que el otro, aunque puede deberse a razones distintas. Tal vez los padres con más recursos dan por descontada la calidad de sus opciones, y por eso pueden "darse el lujo" de escoger según otros aspectos, como los valores.*

*La interpretación más positiva es que las escuelas particulares tienden a inculcar ciertos valores en sus alumnos y tienen un currículo más innovador, que les permite distinguirse de las escuelas municipales. Investigadores menos optimistas han concluido que lo que distingue básicamente a una escuela particular de una pública en Chile es su religión y su exitoso marketing.*

***En este estudio, sólo 4 de 536 padres supo (al menos aproximadamente) el resultado SIMCE de la escuela donde estudia su hijo**. Esto es menos del 1% de la muestra. Un poco mejor les fue cuando se les pidió ubicar al colegio en un ranking comunal: cerca del 46% sabía si el establecimiento estaba sobre el promedio, en él o bajo él".*

Marcela Aguilar - El Mercurio - La Revista Sabado – 30 de octubre de 2004 / (subrayados añadidos).

http://diario.elmercurio.com/2004/10/30/el_sabado/reportajes/noticias/FBFEB518-09AD-467D-9516-6D415213C716.htm

**Recuadro 4**

**Conclusiones del Informe OCDE sobre el sistema educativo en Chile**

*"El equipo de revisión comprendió que aún cuando el sistema de subvenciones y otras políticas asociadas con una visión de mercado de la educación demostraran no mejorar el aprendizaje de los estudiantes, éstas serían difíciles de terminar... no fue obvio para el equipo de revisión que la teoría subyacente de aumentar la efectividad a través de la competencia funcione en la práctica...*

*"...las mejoras en rendimientos son mayores que las del promedio en el caso de las escuelas básicas que han sido objeto de programas focalizados, como el P-900 y el Programa Rural...*

*"...para mejorar la calidad de la educación y el rendimiento de los estudiantes se necesita centrar la atención a largo plazo en las destrezas y roles del profesor. La importancia del SIMCE en la medición del rendimiento de los estudiantes en la educación chilena destaca la urgencia de asegurar que todos los profesores tengan "cultura de evaluación" en la sala de clases...*

*"El gobierno debería pensar en proporcionar perfeccionamiento en servicio adicional a los profesores en el tema de evaluación de estudiantes , los profesores se beneficiarían con un vínculo más estrecho entre la información recogida a través del SIMCE y sus evaluaciones de la sala de clases"*

OCDE, 2004; **"Revisión de Políticas Nacionales de Educación"**
Publicado en: http://biblioteca.mineduc.cl/documento/Texto_Libro_OCDE1.pdf

Los análisis y conclusiones consignadas en los recuadros anteriores constituyen evidencia de que el uso de ordenamientos de escuelas para la toma de decisiones de apoyo a las escuelas con dificultades tendría mayor impacto que su uso público como información para el "mercado educativo".

La experiencia de Uruguay apoya esta idea.

En este país los resultados de cada escuela primaria, producidos en 1996, no fueron divulgados públicamente, pero se emplearon para establecer programas de compensación económica y de capacitación en servicio para los maestros de las escuelas de los contextos sociales más desfavorecidos.

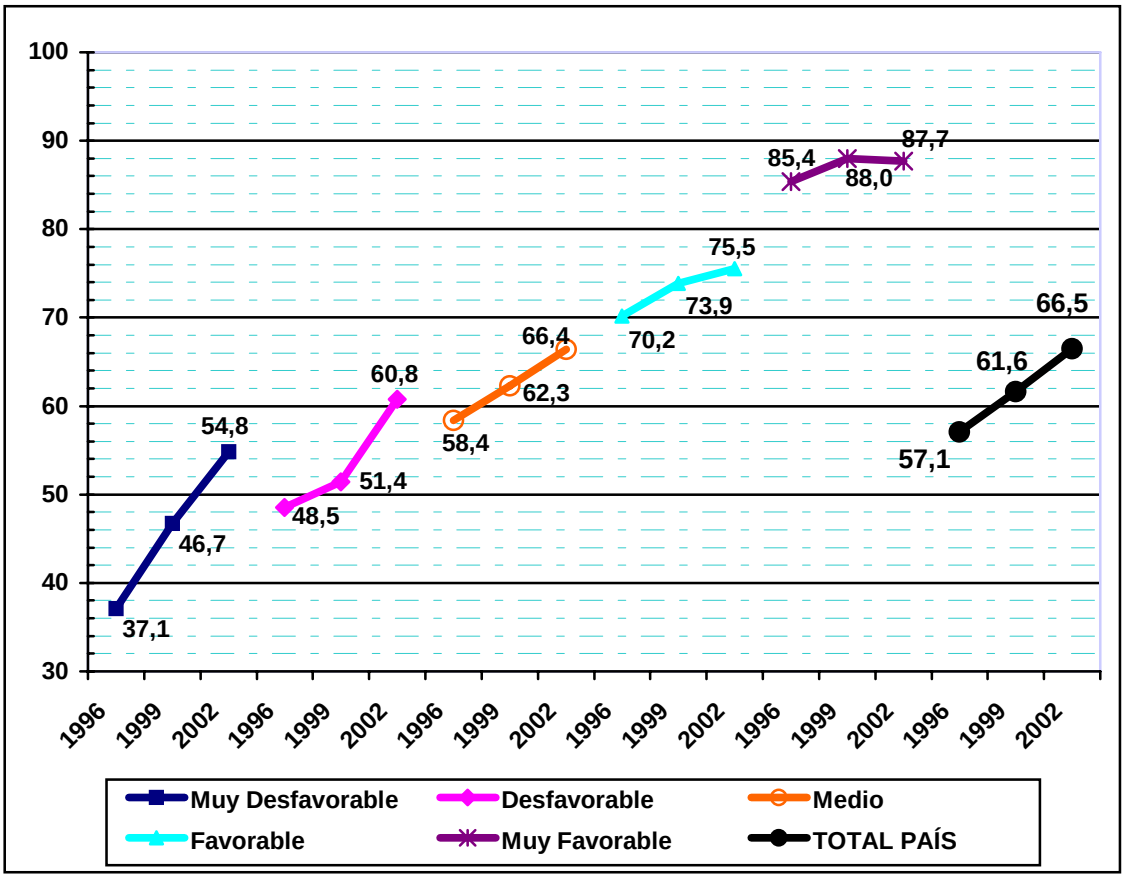
Estos programas implicaron la participación voluntaria de equipos los docentes (no de docentes individuales) de las escuelas de contextos desfavorecidos en programas de capacitación en servicio que se desarrollaban en días sábado, fuera del horario escolar, durante todo el año lectivo. Los maestros participantes percibían una compensación en su remuneración normal.

Como consecuencia de este enfoque –así como de otras políticas de apoyo a dichas escuelas y de la creación de escuelas de tiempo completo en sectores populares-, en los años subsiguientes se produjo un incremento en los porcentajes de alumnos que alcanzaron un nivel de suficiencia en las pruebas estandarizadas, incremento que estuvo marcadamente focalizado en las escuelas de los contextos más desfavorecidos (véase la figura 6).

Según se puede apreciar en el Gráfico de la figura 6, los resultados mejoraron notoriamente en las escuelas de contextos desfavorecidos y se mantuvieron estables en las de contextos favorables, reduciéndose de este modo la inequidad en el acceso a los aprendizajes al final de la enseñanza primaria.

Lo interesante de esta experiencia radica en que se establece un estímulo económico que no está asociado a los resultados de las pruebas sino al contexto social de las escuelas y a la voluntad de los maestros de capacitarse colectivamente para desarrollar mejor su tarea.

**Figura 6**
**Porcentajes de alumnos que alcanzan el nivel de suficiencia en la Prueba de Lenguaje según contexto sociocultural de la escuela. Uruguay, 1996 - 2002.**




Fuente: ANEP/Gerencia de Investigación y Evaluación, 2003; **Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lenguaje y Matemática. 6° año enseñanza primaria - 2002. Segundo Informe.**

## Síntesis final

Esta ficha tuvo como propósito explicar al lector los problemas que presenta el uso público de rankings con resultados de escuelas. Se ha intentado mostrar que ordenar las escuelas en función de sus resultados puede ser útil para la toma de decisiones de política educativa, fundamentalmente en términos de inversión, apoyo y capacitación en los sectores más desfavorecidos del sistema, pero que el uso de rankings públicos como instrumento para introducir competencia entre las escuelas no parece favorecer la mejora del sistema educativo. Sobre estos temas se volverá en las fichas 11 y 12.

Más allá de la discusión sobre la conveniencia o inconveniencia de los rankings, a lo largo de la ficha se explicó los principales problemas técnicos que tiene la elaboración de los mismos.

De los cuatro grandes tipos de problemas analizados se desprenden algunos criterios fundamentales que debieran tenerse en cuenta al efectuar comparaciones entre escuelas:

a. Utilizar diversos indicadores de calidad y no uno solo, lo que probablemente dará lugar a diversos ordenamientos, dado que unas escuelas destacarán en ciertos aspectos y otras en otros.

b. Cuando se ordena a las escuelas por un único indicador como, por ejemplo, sus resultados en una prueba de Matemática, evitar denominar "calidad" a este único indicador. Es legítimo ordenar a las escuelas en función de un determinado resultado o indicador, pero es importante explicitar que ello no da cuenta de todo lo que las escuelas realizan.

c. Tener en cuenta la composición social del alumnado de cada escuela. Si esto no se hace, lo que se está comparando principalmente es la selección social del alumnado. Esto implica que es preferible realizar varios ordenamientos o rankings por separado, para escuelas de similar composición social.

d. Utilizar datos de varios años o varias mediciones para evitar ofrecer imágenes falsas que obedecen a factores aleatorios, dado que los resultados de escuelas individuales son altamente volátiles y cambiantes.

e. Controlar la significación estadística de las diferencias, tanto en la comparación entre escuelas en un mismo momento del tiempo, como en la comparación de los resultados de una misma escuela a lo largo del tiempo. Esto necesariamente llevará a relativizar las posiciones en el ranking, dado que cada escuela no tiene una única posición sino varias posibles. Por este motivo, es preferible trabajar con agrupamientos de escuelas -escuelas de muy buenos resultados, escuelas de resultados intermedios, escuelas de resultados inferiores, etc.- más que con un ranking u ordenamiento individualizado.

f. Focalizar las comparaciones en la proporción de alumnos que están logrando los aprendizajes que deberían lograr, más que en las posiciones relativas de las escuelas en función de sus promedios. Recuérdese al respecto que una escuela puede tener un promedio superior a otra, pero ambas ser malas en términos de lo que sus alumnos están logrando.