

## EDICIÓN ESPECIAL: DATOS DEL SERCE

En junio del pasado año se presentó el Primer Reporte del SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo), llevado adelante por UNESCO/OREALC en el año 2006, con la participación de 16 países de la región. En dicho informe se presentaron los resultados en las distintas disciplinas y grados evaluados: Lectura y Matemática en 3° y 6° grados de Primaria, Ciencias en 6° sólo en algunos países. El estudio involucró a 3.065 escuelas primarias y alrededor de 200.000 estudiantes. Está pendiente aún la publicación de los resultados de Escritura, otra área evaluada.

Resumiendo de un modo muy rápido los resultados, tomando como referencia los correspondientes a Matemática y Lectura en 6° grado de Primaria, es posible distinguir cinco grupos de países. El primero lo integra solamente Cuba, el segundo incluye a Chile, Costa Rica, México y Uruguay, en el tercero se ubican Argentina, Brasil y Colombia, en el cuarto Ecuador, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Paraguay y Perú y, finalmente, República Dominicana constituye en forma solitaria un quinto “grupo”.

Cuba tiene logros educativos muy por encima de todos los demás países de la región. Tres cuartas partes de sus estudiantes están en los niveles de desempeño III y IV en ambas pruebas, lo que significa que han adquirido en forma ampliamente satisfactoria los conocimientos y capacidades evaluados. Por otra parte, lo que distingue a Cuba del resto es que más del 50% de sus estudiantes están en el nivel IV. En el resto de los países con buenos resultados, en ningún caso se registra más de un 35% de alumnos en dicho nivel.<sup>1</sup> En Cuba, por otro lado, apenas un 5% de los estudiantes se ubica en niveles de desempeño francamente insuficientes (nivel I o por debajo del mismo).

	MATEMATICA		LECTURA	
	Nivel I y bajo I	Niveles III y IV	Nivel I y bajo I	Niveles III y IV
<b>CUBA</b>	4,6	77,5	5,6	74,9
<b>URUGUAY</b>	4,9	72,7	10,1	59,1
<b>COSTA RICA</b>	4,6	62,7	5,2	71,3
<b>MÉXICO</b>	8,9	58,7	12,5	54,1
<b>CHILE</b>	11,2	50,9	8,3	61,6
<b>ARGENTINA</b>	13,4	48,6	19,7	44,7
<b>BRASIL</b>	15,5	40,5	15,4	49,9
<b>COLOMBIA</b>	14,3	38,1	13,6	48,2
<b>PERÚ</b>	22,0	38,2	26,3	32,0
<b>PARAGUAY</b>	24,9	28,7	37,4	25,8
<b>EL SALVADOR</b>	21,1	27,3	22,4	33,5
<b>ECUADOR</b>	29,1	25,8	38,2	22,4
<b>GUATEMALA</b>	27,7	21,5	35,9	20,7
<b>NICARAGUA</b>	26,1	21,2	23,1	26,3
<b>PANAMA</b>	30,5	20,0	30,9	30,3
<b>R. DOMINICANA</b>	47,5	7,1	51,9	10,6

Fuente: UNESCO/OREALC, 2008, Resumen Ejecutivo del SERCE

<sup>1</sup> Los datos del nivel IV por separado no están en la Tabla 1. Todos los datos están disponibles y han sido tomados del Resumen Ejecutivo del SERCE (UNESCO/OREALC, 2008).

"El Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe - PREAL - es un proyecto conjunto del Diálogo Interamericano, con sede en Washington, y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo, con sede en Santiago de Chile. Su objetivo central es contribuir a mejorar la calidad y equidad de la educación en la región mediante la promoción de debates informados sobre temas de política educacional y reforma educativa, la identificación y difusión de buenas prácticas y la evaluación y monitoreo del progreso educativo.

Sus actividades se realizan a través de Centros Asociados de Investigación y Políticas Públicas en diversos países de la región y comprenden la realización de estudios, la organización de debates y la promoción de diálogos públicos sobre temas de política educacional y reforma educativa.

El Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación del PREAL fue creado con el propósito de informar, legitimar y utilizar espacios de la labor de medición de resultados del aprendizaje y promover un debate informado sobre el tema de la formulación de estándares. Se coordina desde el Grupo de Análisis para el Desarrollo -- GRADE -- de Lima, Perú, y cuenta con una amplia red de participantes con los que se vincula a través de un sitio virtual desde el cual también divulgan los resultados de estudios realizados en el marco de sus actividades y promueven foros y debates sobre su contenido. Ver: [http://www.preal.org/Grupo2.asp?Id\\_Grupo=3](http://www.preal.org/Grupo2.asp?Id_Grupo=3)

Las actividades del PREAL son posibles gracias al apoyo de la United States Agency for International Development (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), GE Foundation, The Tinker Foundation, entre otros."

Los países del segundo grupo se caracterizan por tener a más de la mitad de sus estudiantes en los niveles III y IV en ambas pruebas, y en el entorno del 10% o menos en el nivel I o por debajo del mismo. Los países del tercer grupo tienen entre un 40% y un 50% de sus estudiantes en niveles de desempeño satisfactorio en ambas pruebas, y menos del 15% en los niveles bajos. Los países del cuarto grupo tienen a lo sumo un tercio de sus alumnos en niveles de desempeño satisfactorio en ambas pruebas y más del 20% en niveles de desempeño muy bajos (con algunos pequeños matices en Colombia y Perú). Finalmente, República Dominicana exhibe resultados muy por debajo del resto de los países.

El capítulo 7 del Primer Reporte está destinado a realizar una primera exploración de los denominados “factores asociados” a los resultados, es decir, aquellos aspectos de la realidad escolar, susceptibles de ser medidos con este tipo de instrumentos, que tienen incidencia sobre los aprendizajes. A cuenta de un estudio más minucioso, que se espera será publicado en el correr de este año, en el capítulo 7 se señala que “el clima escolar” es la variable con mayor incidencia sobre los resultados, lo cual está en línea con los hallazgos del Primer Estudio (1997), en que el “clima del aula” había resultado la principal variable explicativa. Se señala también que la satisfacción de los docentes con sus condiciones de trabajo incide positivamente sobre los aprendizajes de los alumnos y se constata nuevamente la importante influencia del nivel sociocultural de las familias.

En anteriores publicaciones y documentos del Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación, se ha indicado el cuidado con el que estos estudios deben ser leídos. Muchas veces existe una visión ingenua que espera que de dichos estudios se desprenderán las medidas de política educativa que es necesario implementar para mejorar los aprendizajes. Sin embargo, los estudios de “factores asociados”, tal como vienen realizándose en buena parte del mundo cuando van asociados a pruebas a gran escala, tienen algunas limitaciones, entre las que cabe destacar las siguientes:

- Trabajan únicamente con datos que pueden ser recogidos a través de cuestionarios, con lo cual muchas variables relevantes quedan fuera del foco de estudio (por ejemplo, pueden incluir en el análisis los años de experiencia del docente, pero no la calidad de la formación de los docentes).
- El modo de medición de buena parte de dichas variables es limitado (por ejemplo, se puede analizar la existencia de libros de texto pero, aún existiendo textos, puede haber diversidad de formas de utilizarlos en el aula).
- Los estudios no dan cuenta de la heterogeneidad entre países y aún dentro de ellos, ni de la diversidad de modos en que distintas variables pueden operar en contextos sociales, históricos y culturales diversos (por ejemplo, una misma variable puede tener efectos diferentes en escuelas rurales de Perú y en escuelas privadas de Brasil).

Teniendo conciencia de estas limitaciones, los datos generados por estos estudios sí pueden ser de utilidad para una aproximación descriptiva a algunos aspectos relevantes de la realidad de los sistemas educativos y para construir una mirada comparada.

De allí que, en las páginas que siguen, ofreceremos una selección de preguntas de los cuestionarios aplicados a familias, estudiantes y maestros de 6° (se optó por este grado porque los estudiantes son mayores y la información ofrecida en los cuestionarios es más confiable). Los datos permiten apreciar la diversidad existente en la región en aspectos relativos al sentimiento de pertenencia institucional, al clima de trabajo en las escuelas, a los materiales y actividades de aprendizaje, a las situaciones de violencia en las escuelas y a la satisfacción de los maestros con su trabajo. Por cierto, ninguna variable por sí misma explica los resultados, sino que es la combinación de ellas -así como de otras que no han sido medidas-, la que lo hace. En cualquier caso, el propósito de este boletín no es explicar los resultados, sino simplemente observar las diferencias existentes entre las escuelas en los países de la región.

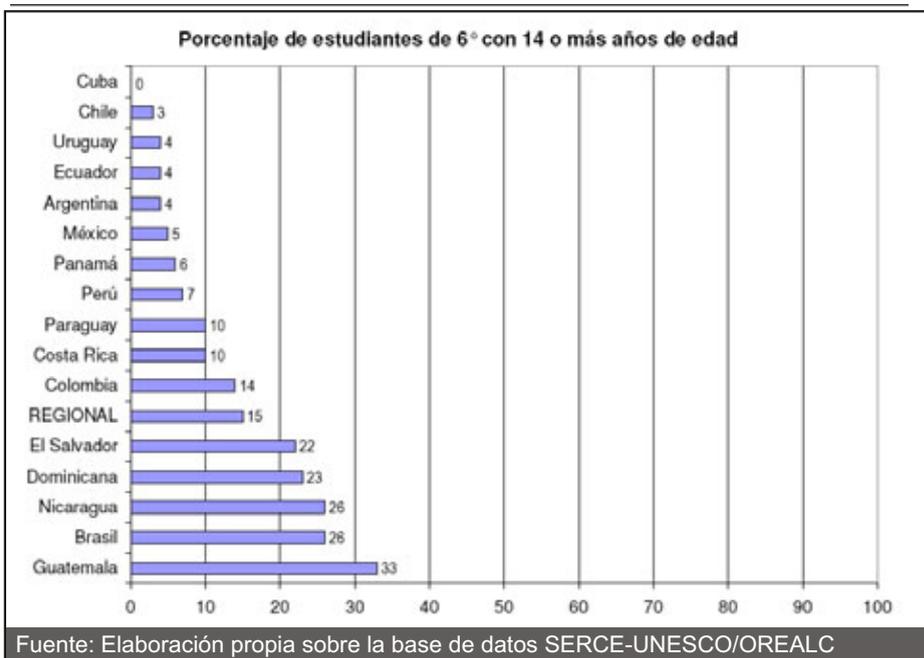
Los datos han sido procesados especialmente para este boletín a partir de las bases de datos que el LLECE puso a disposición de países e investigadores en el mes de febrero. El Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación de PREAL y el Instituto de Evaluación Educativa de la Universidad Católica del Uruguay han considerado interesante comenzar a explorar estas bases de datos, con las cuales es posible construir nuevas miradas sobre nuestros sistemas educativos que enriquezcan una visión comparada de la educación en la región.

## ALGUNAS CARACTERÍSTICAS RELEVANTES DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS EN AMÉRICA LATINA

### Algunas características de los estudiantes de 6° grado

Antes de comenzar a analizar variables propiamente escolares, hemos elegido llevar la atención del lector hacia tres datos relativos a los estudiantes que concurren a las escuelas en 6° grado. En el gráfico 1 se informa sobre la proporción de estudiantes de 6° con 14 o más años de edad, lo cual - dada la estructura graduada que tienen las escuelas de nuestros países- es indicador de un importante rezago y lleva implícitos problemas para el clima y la gestión escolar, dado que son estudiantes con una importante marca de “fracaso escolar”, en la medida en que han repetido más de un grado o han ingresado tardíamente a la escuela y conviven con estudiantes menores.

**Gráfico 1**



Es interesante notar que en Cuba no existen alumnos con extraedad en 6°, posiblemente como resultado de las políticas para evitar la repetición y apoyar a los estudiantes con dificultades. La baja extraedad puede también estar vinculada con el ingreso oportuno a la escuela primaria, fijado a los 6 años de edad en la mayoría de los países.

Por el contrario, es llamativamente alta esta cifra en El Salvador, República Dominicana, Nicaragua, Brasil y Guatemala (varía entre un cuarto y un tercio de los escolares).

Por supuesto, una situación peor podría ser la de algunos países que tienen altos niveles de deserción con primaria incompleta.

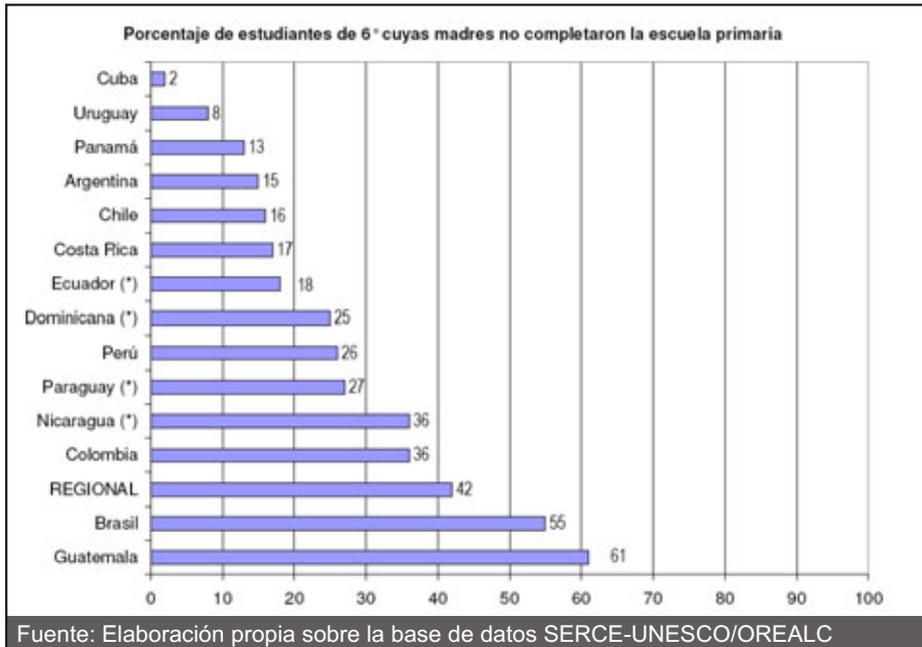
**Gráfico 2**



Cuba, Uruguay y Chile son los países en que la mayor proporción de estudiantes de 6° había iniciado su escolarización a los 5 años o antes, seguidos por República Dominicana, Panamá y Colombia. Costa Rica, Guatemala, Perú y El Salvador son los países con menor proporción de estudiantes en esta situación. Debe tenerse en cuenta que los datos reflejan la situación de acceso a educación preescolar antes del 2001, año en que la mayoría de estos alumnos ingresaron a la escuela primaria, situación que puede haber cambiado desde entonces. México no aparece en este gráfico porque no aplicó la encuesta a las familias.

Una tercera variable relevante acerca de los estudiantes, que incide sobre el ambiente escolar, es el nivel educativo de las madres de los estudiantes. Esta variable se ha mostrado como fuertemente influyente en múltiples estudios nacionales e internacionales, en tanto constituye un indicador que condensa muchas realidades: el clima educativo en el hogar, la posibilidad de la familia de apoyar al estudiante en las tareas escolares, el acceso a otros bienes culturales, la complejidad en el uso del Lenguaje, entre otros.

**Gráfico 3**



Según se puede apreciar en el gráfico, Cuba se distingue del resto de los países, ya que prácticamente la totalidad de las madres completaron al menos la educación primaria. Le sigue un grupo de países integrado por Uruguay, Panamá, Argentina, Chile y Costa Rica, aquellos con mayor tradición educativa. De este grupo, Panamá es el único cuyos resultados en las pruebas estuvieron por debajo del promedio regional.

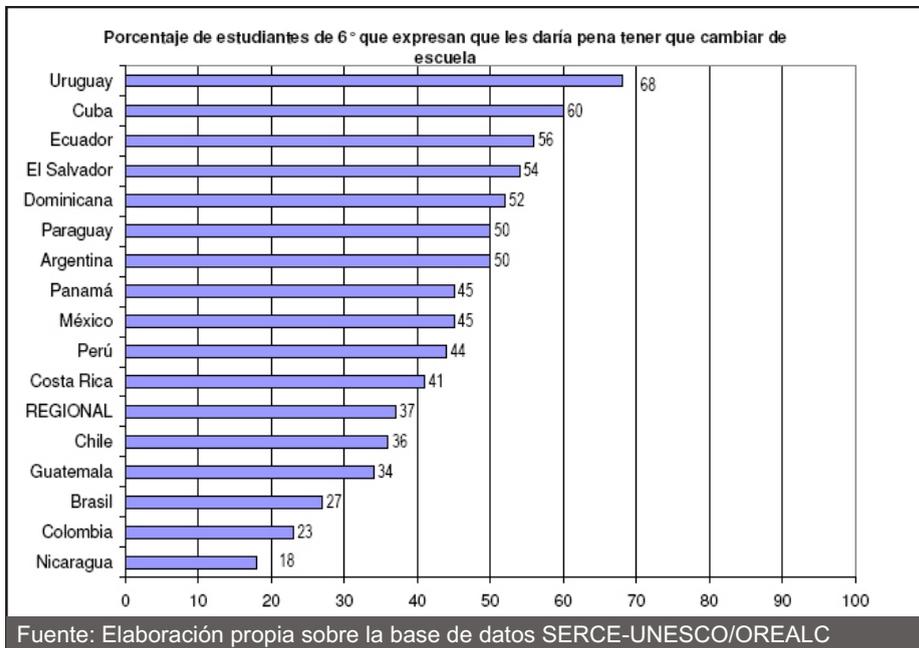
En Brasil y Guatemala más de la mitad de las madres no terminaron la escuela primaria, lo cual obviamente crea un clima distinto y más difícil para la labor docente.

Debe tenerse en cuenta que algunos países, como Chile y Brasil, han tenido históricamente una educación fundamental o básica de 8 años, dividida en dos ciclos de 4 años cada uno. Es probable que en estos países esta pregunta haya sido formulada de distintas maneras que en el resto, en que se preguntó por educación primaria. México no aparece en este gráfico porque no aplicó la encuesta a las familias. Ecuador, Dominicana, Paraguay y Nicaragua, que aparecen marcados con un asterisco, son países en los que la tasa de respuesta a la pregunta fue baja (inferior al 88%, por lo que sus datos podrían no ser suficientemente representativos ni comparables).

### Sentido de pertenencia y clima institucional

Un segundo conjunto de preguntas que hemos seleccionado están relacionadas con el clima escolar. En la primera de ellas se pregunta al estudiante cómo se sentiría si tuviese que cambiar de escuela.

**Gráfico 4**



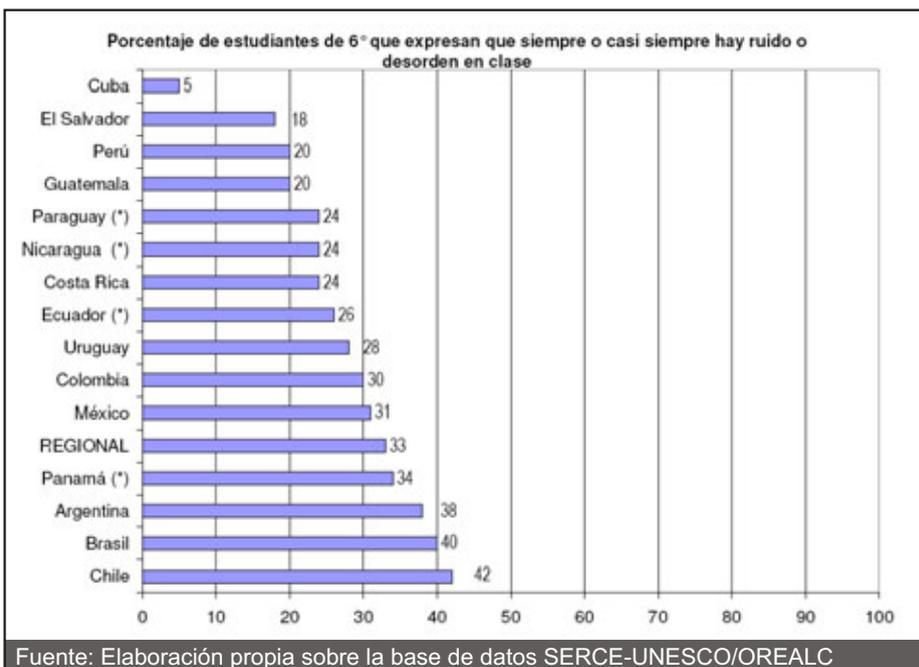
En el gráfico 4 se incluyen los porcentajes de estudiantes que respondieron que sentirían “mucho pena”, lo cual constituye un indicador del sentido de pertenencia a la institución a la que concurren.

Según se puede apreciar en el gráfico, los sentimientos más fuertes de identificación con su escuela se verifican en Uruguay y Cuba.

Nicaragua, Colombia y Brasil son los países en los que se registra la menor proporción de alumnos que sentirían pena si tuviesen que cambiar de escuela.

En el siguiente gráfico se muestra en qué medida los estudiantes perciben que “siempre” o “casi siempre” existe ruido o desorden en clase, condiciones adversas para el trabajo escolar. Según se puede apreciar, Cuba se distingue claramente del resto de los países, dado que muy pocos niños (5%) reportan ruido y desorden en clase.

**Gráfico 5**

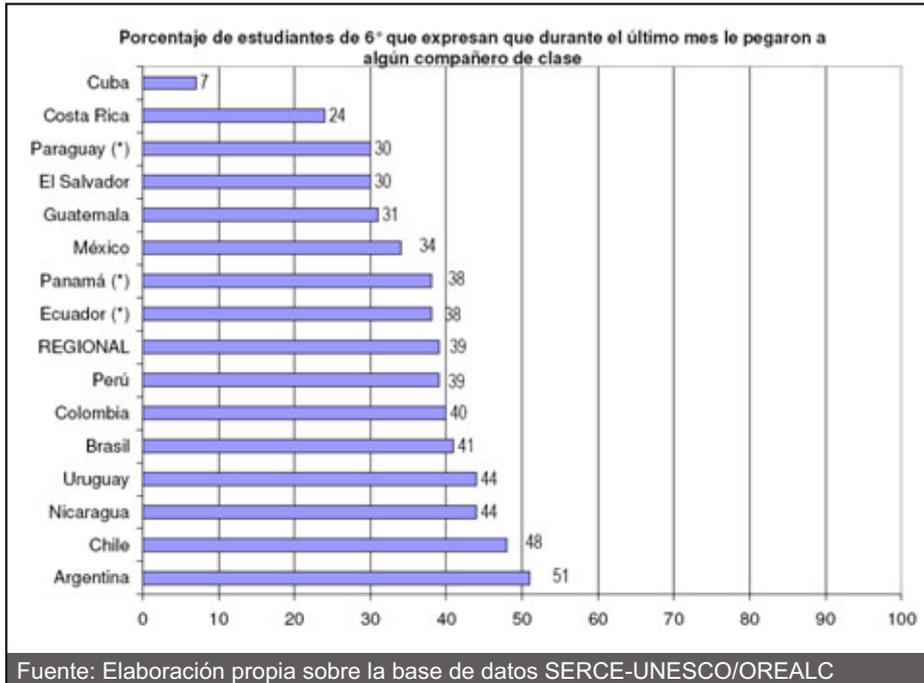


Le siguen El Salvador, Perú y Guatemala, pero con una cifra importante: en torno a un quinto de los alumnos expresan esta situación. En Chile, Brasil y Argentina la cifra alcanza el entorno del 40%.

Los países marcados con asterisco tienen tasas de respuesta demasiado bajas, que hacen que sus datos puedan no ser comparables. República Dominicana no aparece en este y otros cuadros, porque sus tasas de respuesta en algunas preguntas son inferiores al 75%.

Otro indicador relevante sobre el clima institucional es la ocurrencia de episodios de agresión física entre los estudiantes. En el gráfico 6 se puede observar los porcentajes de estudiantes de 6° que respondieron que en el mes previo a la realización del estudio, algún compañero de clase había sido agredido físicamente.

**Gráfico 6**



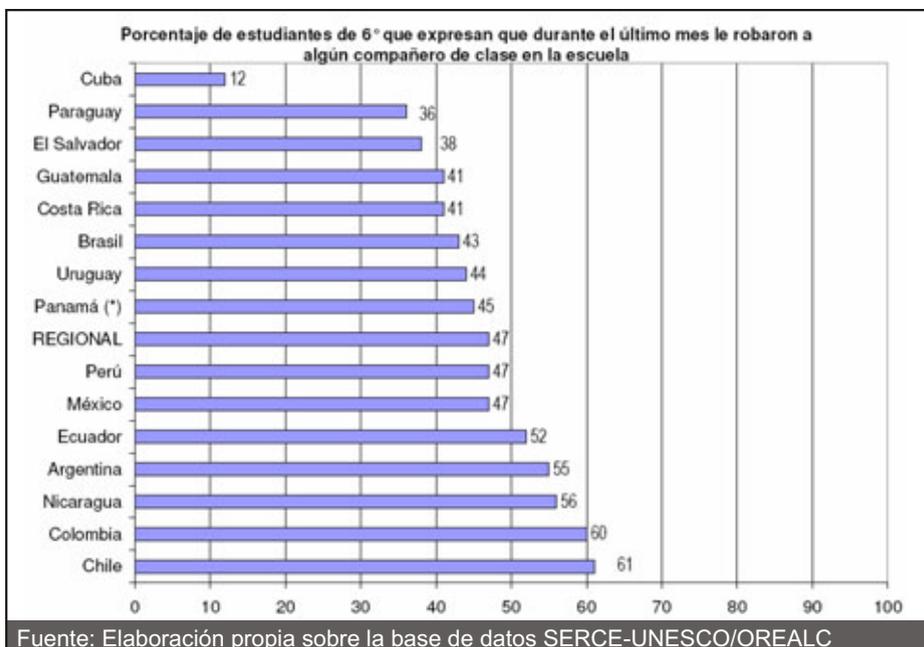
Nuevamente, las diferencias son notorias entre Cuba y el resto de los países. Apenas un 7% de los estudiantes cubanos expresan que esto ha ocurrido.

El país que le sigue es Costa Rica, pero ya con una cuarta parte de los estudiantes reportando situaciones de agresión física durante el último mes.

Argentina, Chile, Nicaragua y Uruguay son los países en que se registra un mayor índice de agresiones físicas.

Otra pregunta del cuestionario del estudiante indaga por situaciones de robo en el grupo de clase, también durante el último mes. Nótese que esta pregunta, al igual que la anterior, está muy acotada en el tiempo. No se pregunta por un período indefinido (alguna vez le robaron) ni por la totalidad del año lectivo, sino por el mes previo a la aplicación de la encuesta. La pregunta es un indicador de situaciones que implican, al igual que la anterior, cierto grado de violencia, así como la pérdida de ciertos valores en el tejido social, situación que afecta al clima interno de las escuelas.

**Gráfico 7**



Nuevamente destaca Cuba por el bajo índice de robos, que son reportados por el 12% de los estudiantes, es decir, poco más de uno de cada diez.

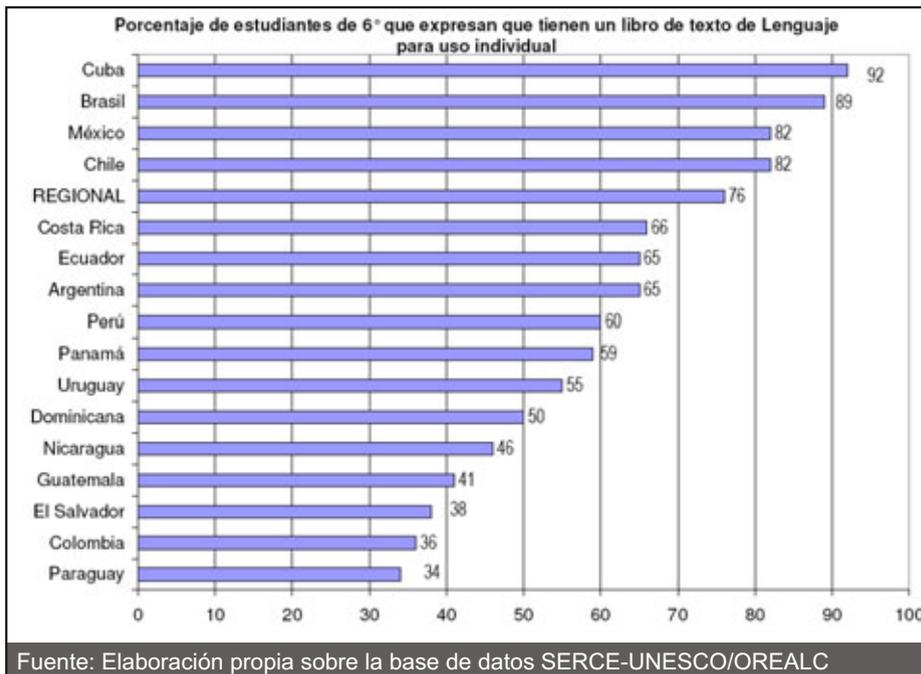
En todos los demás países la cifra es superior al tercio.

En Ecuador, Argentina, Nicaragua, Colombia y Chile más de la mitad de los estudiantes reporta situaciones de robo a compañeros de su clase durante el último mes.

## Materiales y actividades de aprendizaje

Veremos a continuación algunas preguntas específicamente relacionadas con los materiales y actividades de aprendizaje en las aulas de 6° grado. Se trata de una selección acotada de un conjunto más amplio de preguntas. La primera de ellas está referida a la posesión de un libro de texto para uso individual. Por cierto, tener libro de texto de uso individual es un elemento importante para el aprendizaje, aunque no es condición suficiente para el mismo. El aprendizaje depende también de la calidad del contenido de los textos y del uso que los maestros hagan de ellos.

**Gráfico 8**



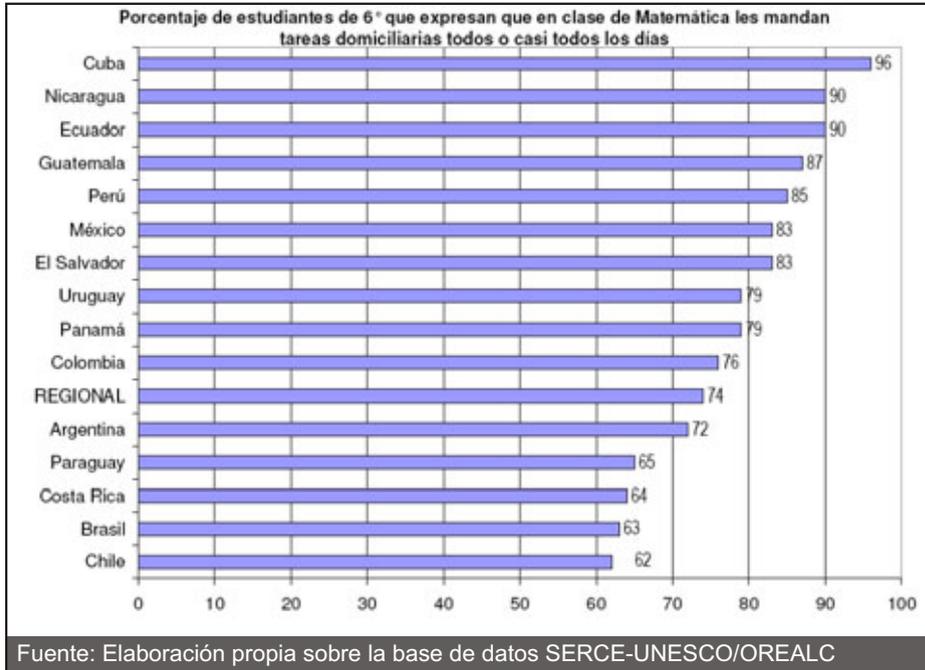
Si bien los datos incluidos en el gráfico 8 refieren al texto de Lenguaje, los correspondientes al de Matemática son prácticamente idénticos (no los incluimos para no cansar al lector).

El rango de variación en la región es amplio. En Cuba y Brasil alrededor del 90% de los alumnos de 6° manifiestan contar con un libro de texto de Lenguaje de uso personal, seguidos de México y Chile con el 82%.

El promedio regional es alto (76%): tres de cada cuatro estudiantes posee un libro de texto. En Nicaragua, Guatemala, El Salvador, Colombia y Paraguay, menos de la mitad de los alumnos lo tienen.

Un segundo dato interesante, en relación con las experiencias de aprendizaje, es el relativo a las tareas domiciliarias. También en este caso los datos para Lenguaje y Matemática son muy similares, por lo que optamos por incluir solamente los correspondientes a esta última. La realización de tareas domiciliarias contribuye a ampliar el tiempo destinado a las actividades de aprendizaje y puede contribuir a involucrar a las familias en la labor escolar. Obviamente, puede existir una gran variedad en la calidad de las tareas, desde algunas muy simples y rutinarias hasta otras complejas y demandantes. De modo que su mera existencia no es condición suficiente para producir un aprendizaje de calidad. Su impacto depende también de cómo las empleen los maestros y del tipo de corrección y devolución que realicen a partir de las mismas. Los datos incluidos en el gráfico 9 muestran que a la mayoría de los estudiantes de la región sus maestros les dan tareas para realizar en su casa “todos” o “casi todos los días” (74% es el promedio regional).

**Gráfico 9**

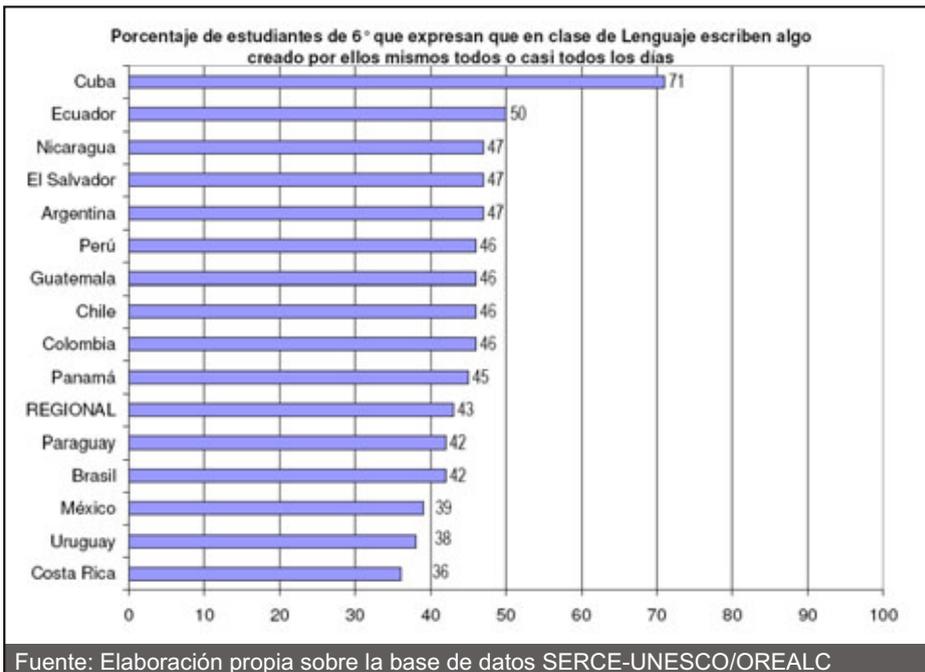


En Cuba la casi totalidad de los estudiantes responde que recibe tareas domiciliarias casi a diario. Debe tenerse en cuenta, además, que Cuba es el único país en que todas las escuelas primarias funcionan en régimen de jornada completa.

Le siguen Nicaragua, Ecuador y Guatemala, en el entorno del 90%. En el otro extremo, Chile, Brasil, Costa Rica y Paraguay se ubican por debajo de los dos tercios. De cualquier modo, los datos muestran que la práctica de las tareas domiciliarias está muy extendida en la mayoría de las escuelas primarias.

Una tercera pregunta interesante indaga acerca de actividades relacionadas con la escritura. Se preguntó a los estudiantes con qué frecuencia en clase de Lenguaje escriben algo creado por ellos mismos.

**Gráfico 10**



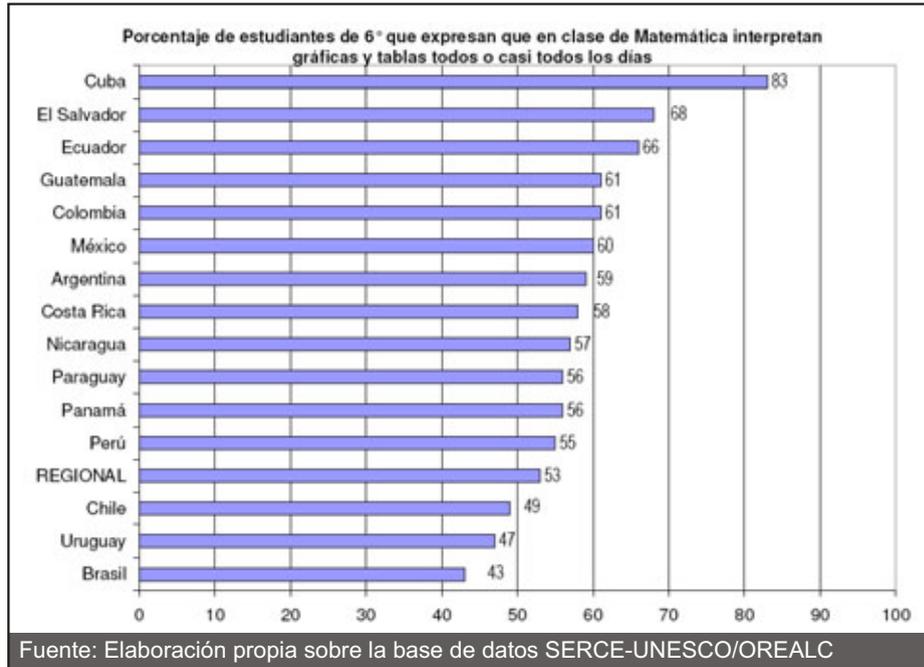
Por cierto, el término “creado” puede haber sido interpretado por los estudiantes de distintas maneras. Algo creado por los estudiantes puede incluir desde una “redacción” sobre “la vaca” hasta un informe de una pequeña investigación. Es necesaria una indagación más profunda en torno a esta variable.

Los datos incluidos en el gráfico 10 muestran otra vez a Cuba en la primera posición, con un 71% de estudiantes que escriben algo creado por ellos todos o casi todos los días. Costa Rica, Uruguay y México aparecen al pie de la tabla. Probablemente la variedad de propuestas de escritura de los maestros tenga relación con estos resultados.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> En estos momentos el Instituto de Evaluación Educativa está finalizando, con el apoyo del GTEE/PREAL, un estudio sobre las consignas de evaluación de lectura, escritura y matemática que los maestros de 6° proponen a sus alumnos en las aulas en 8 países de la región. Seguramente este estudio arrojará alguna luz en torno a estos datos.

En el área de Matemática, una de las preguntas interesantes con relación a las actividades de aprendizaje es la relativa a la frecuencia con que se plantea a los estudiantes tareas en las que deben interpretar gráficos y tablas. La pregunta es relevante porque muchas veces la actividad matemática en las escuelas primarias se limita a la realización de operaciones numéricas y a la resolución de problemas simples y típicamente escolares, con baja exigencia cognitiva. De todos modos, al igual que con las demás variables, el rango de complejidad de las tablas y gráficos que se propongan a los estudiantes puede ser muy amplio y sería necesario observar cuadernos de los estudiantes para afinar el análisis.

**Gráfico 11**



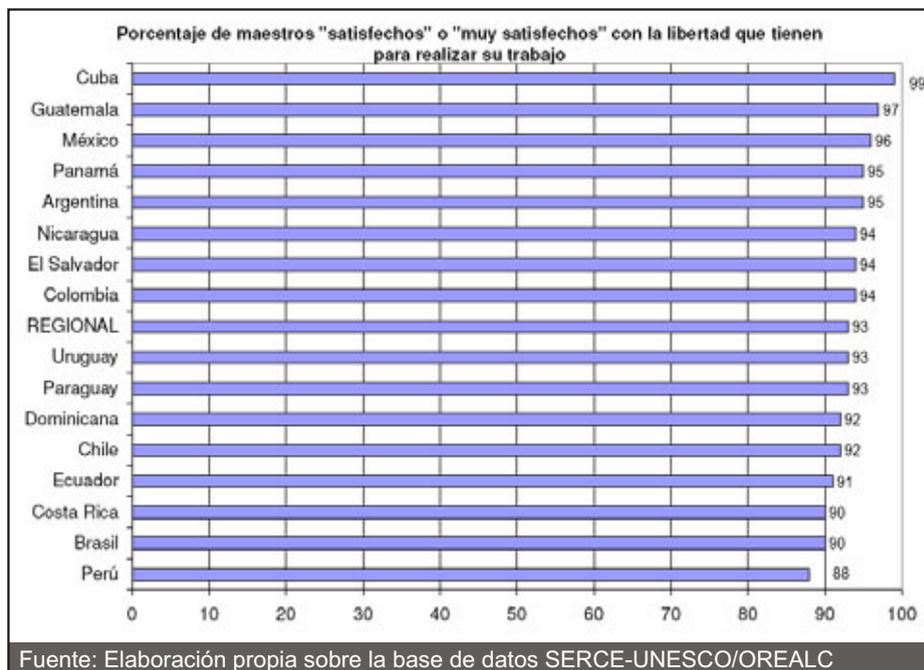
Alrededor de la mitad de los estudiantes de 6° de la región señalan que realizan este tipo de actividad “todos” o “casi todos” los días. La más alta proporción se verifica en Cuba, con un 83% de estudiantes que dan esta respuesta. Siguen más abajo El Salvador y Ecuador, países en los que alrededor de dos tercios de los estudiantes dan esta respuesta.

Por debajo del promedio regional, con algo menos de la mitad de los estudiantes, se ubican Brasil, Uruguay y Chile.<sup>4</sup>

### Grado de satisfacción de los maestros

Otro conjunto de datos interesantes relacionados con el clima institucional en las escuelas de la región, es el relativo al grado de satisfacción de los maestros con sus condiciones de trabajo. Seleccionamos cuatro preguntas del cuestionario de docentes sobre este aspecto.

**Gráfico 12**

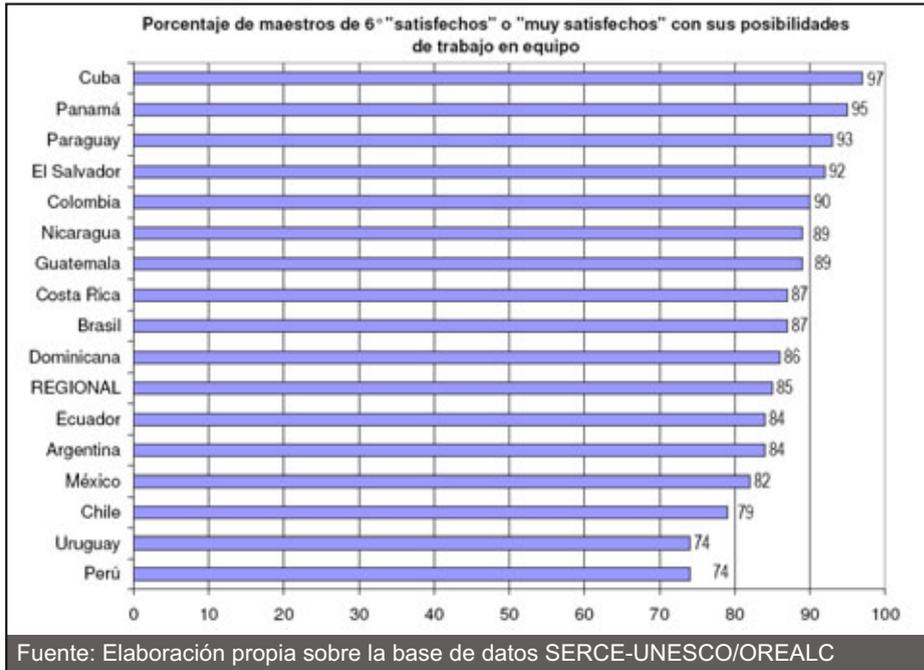


La primera refiere al grado de libertad que los maestros consideran tener para realizar su trabajo. Según se puede apreciar en el gráfico 12, en toda la región los maestros sienten que gozan de dicha libertad. Este dato es importante, porque pone en discusión el mito de que las prácticas de enseñanza están fuertemente controladas desde los niveles centrales y desde los diseños curriculares. Los maestros no parecen sentir presión en este sentido. Con la excepción de Perú, en todos los países el 90% o más de los maestros expresa sentirse libre para realizar su labor.

<sup>4</sup>Nuevamente, la revisión de las propuestas de evaluación de los maestros en Matemática podrá arrojar algo de luz sobre estos datos.

Un segundo aspecto, sobre el que suele insistirse en la literatura pedagógica, es el relativo a la importancia del trabajo en equipo. Este aspecto es importante porque permite el intercambio de experiencias, materiales y concepciones educativas entre los maestros. Constituye una fuente de aprendizaje profesional y un espacio para construir visiones y proyectos educativos compartidos. Por cierto, el hecho de que los maestros expresen satisfacción con sus posibilidades de trabajo en equipo es también una variable que contiene cierto grado de ambigüedad.

**Gráfico 13**

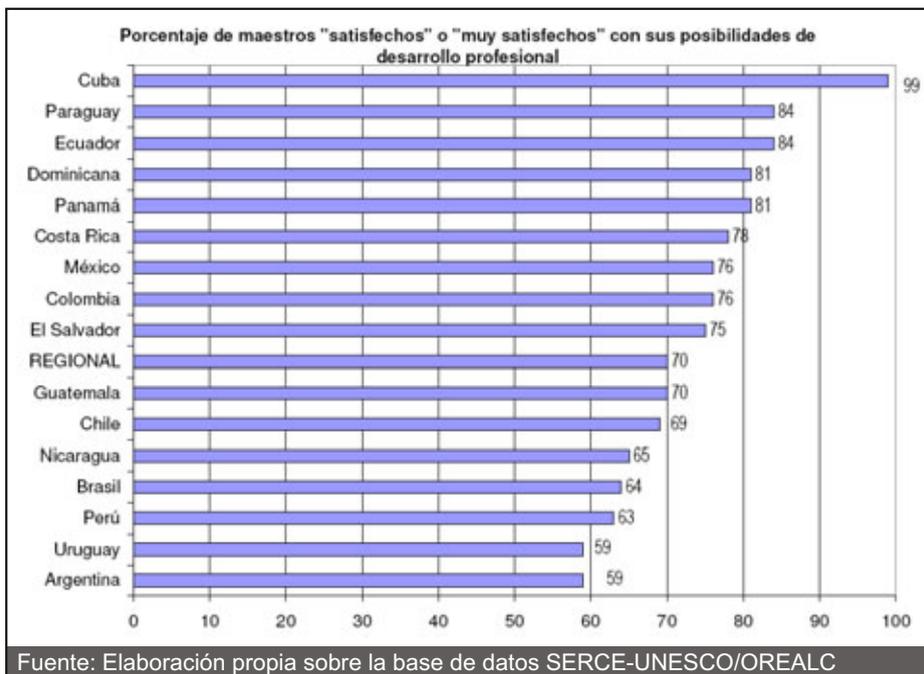


Algunos maestros pueden sentirse satisfechos con muy poco. Por otro lado, la calidad y el contenido de los espacios de trabajo en equipo pueden variar mucho.

Los datos incluidos en el gráfico 13 muestran un grado de satisfacción alto, aunque no tanto como en la pregunta anterior. En el ámbito regional el 85% de los maestros se muestra satisfecho. Perú, Uruguay y Chile presentan los índices más bajos, con porcentajes de satisfacción que se ubican entre el 74% y el 79% (que de todos modos son altos).

Cuando se pregunta por las posibilidades de “desarrollo profesional” que tienen los maestros, los niveles de satisfacción comienzan a bajar. La pregunta en realidad admite interpretaciones diversas. Desarrollo profesional puede incluir tanto las oportunidades de formación en servicio, las posibilidades de mejorar los ingresos a lo largo de la carrera u otras formas de mejorar la propia situación. Por otra parte, se debe tener presente que la satisfacción de los maestros depende en parte de sus expectativas o “nivel de exigencia” en cuanto a desarrollo profesional. Los maestros que esperan más pueden sentirse menos satisfechos.

**Gráfico 14**

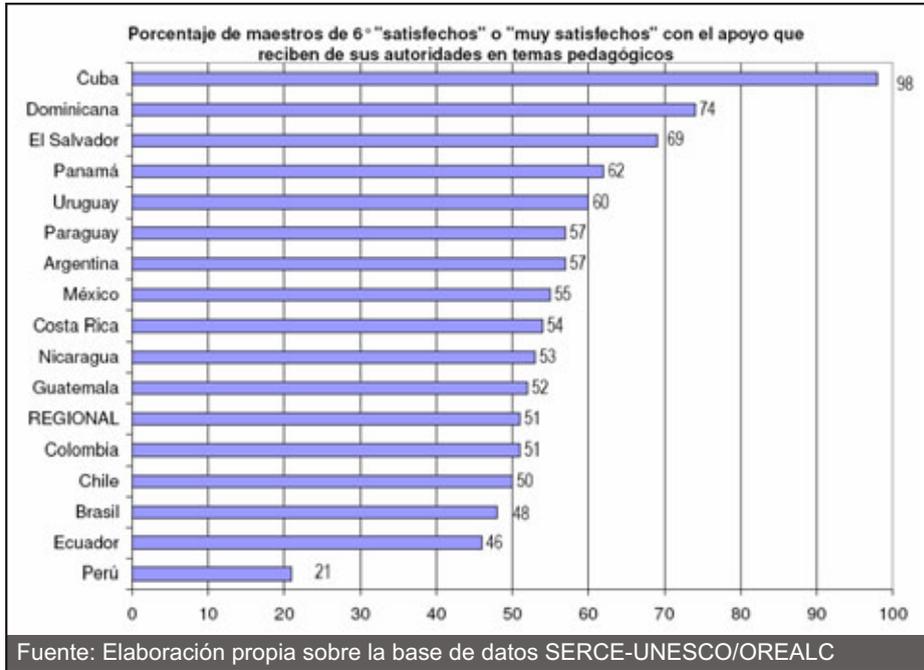


Cuba se mantiene, al igual que en las preguntas anteriores, con porcentajes de satisfacción cercanos al 100%. El promedio regional se ubica ahora en el 70%, lo cual sigue siendo alto, pero relativamente inferior a lo registrado en los aspectos relativos a la libertad y al trabajo en equipo.

Mientras en Paraguay, Ecuador, República Dominicana y Panamá la satisfacción está por encima del 80%, en Argentina, Uruguay, Perú y Brasil se ubican por debajo del 65%.

Por último, en lo que refiere a satisfacción de los maestros, es interesante notar que el nivel más bajo se verificó en relación con el apoyo que reciben de sus autoridades en temas pedagógicos. Si bien en Cuba los niveles de satisfacción continúan siendo muy elevados, en todos los demás países bajan. El promedio regional se ubica ahora cerca del 50%, con Perú, Ecuador, Brasil y Chile por debajo de dicho promedio.

**Gráfico 15**

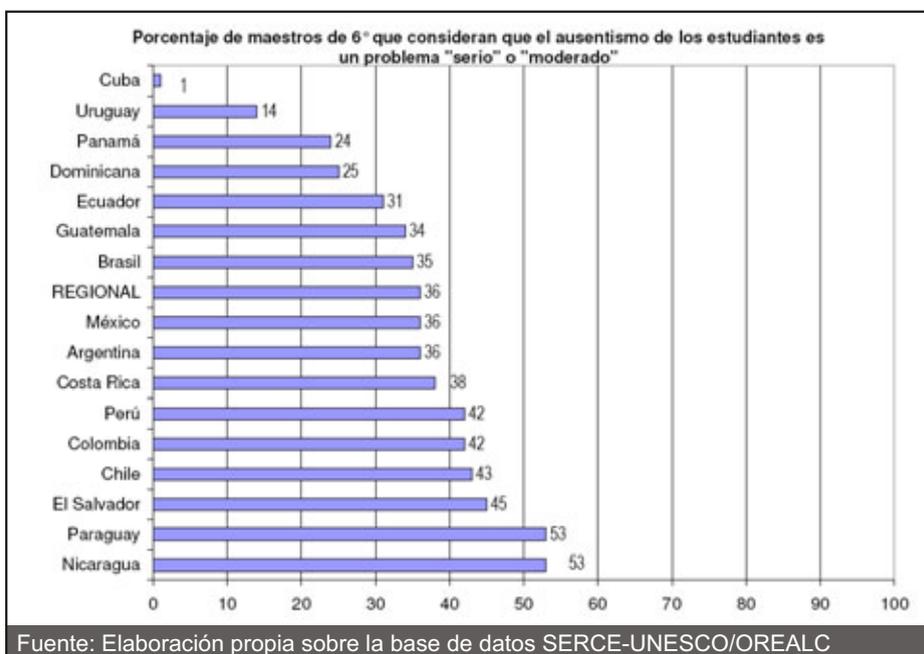


Estos datos constituyen una señal muy fuerte para las políticas educativas y para sus responsables, en la medida que implican un reclamo de mayor apoyo en temas pedagógicos. Sumado a la percepción de libertad para realizar su tarea, esto muestra que el problema central de los maestros no es la autonomía, sino el apoyo. Una hipótesis a proponer es que los maestros, en la mayoría de los países de la región, están librados a su suerte a la hora de realizar su trabajo. Uno de los principales desafíos para los sistemas educativos, sería la implementación de sistemas efectivos de apoyo y mejora profesional.

## Problemas percibidos por los maestros en las escuelas

Tres gráficos finales en este rápido recorrido por los contextos escolares refieren a la percepción de problemas en las escuelas por parte de los maestros. Se les preguntó, en primer lugar, si consideraban al ausentismo de los estudiantes como un problema. A nivel regional más de un tercio de los maestros de 6° (36%) expresó que el ausentismo es un problema “serio” o “moderado”. No es necesario justificar la relevancia de este dato, aunque sí llamar la atención acerca de la relatividad de los juicios de los maestros. Los niveles de “tolerancia” al ausentismo de los estudiantes pueden variar entre países, en función del nivel de exigencia en cada país, así como del grado en que los propios maestros faltan a clase.

**Gráfico 16**

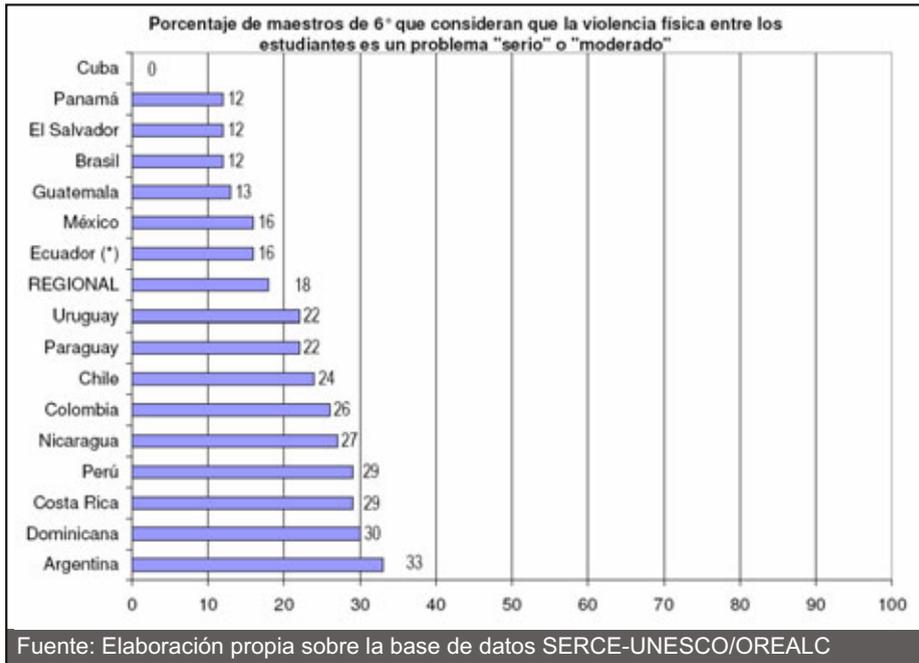


Según es posible apreciar en el gráfico 14, en Cuba los maestros no consideran que el ausentismo de los alumnos sea un problema, seguido por Uruguay (14%), Panamá (24%) y República Dominicana (25%). Nicaragua y Paraguay, con el 53%, son los países en los que los maestros se muestran más preocupados por el ausentismo.

Por cierto, un ejercicio interesante para profundizar el análisis, sería cruzar estas percepciones con los datos reales de ausentismo de estudiantes y maestros en cada país.

Un segundo aspecto sobre el que se preguntó a los maestros fue el relativo a la violencia física entre los estudiantes. En el ámbito regional, el 18% de los maestros considera esto como un problema serio o moderado. Cabe recordar que, según se consignó en el gráfico 6, el 39% de los estudiantes a nivel regional respondieron que algún compañero de clase había sido agredido físicamente durante el último mes. Si bien los datos difieren, debe tenerse en cuenta que a los estudiantes se les preguntó por algún evento de violencia física, lo cual no implica que esta situación sea un problema instalado en la escuela.

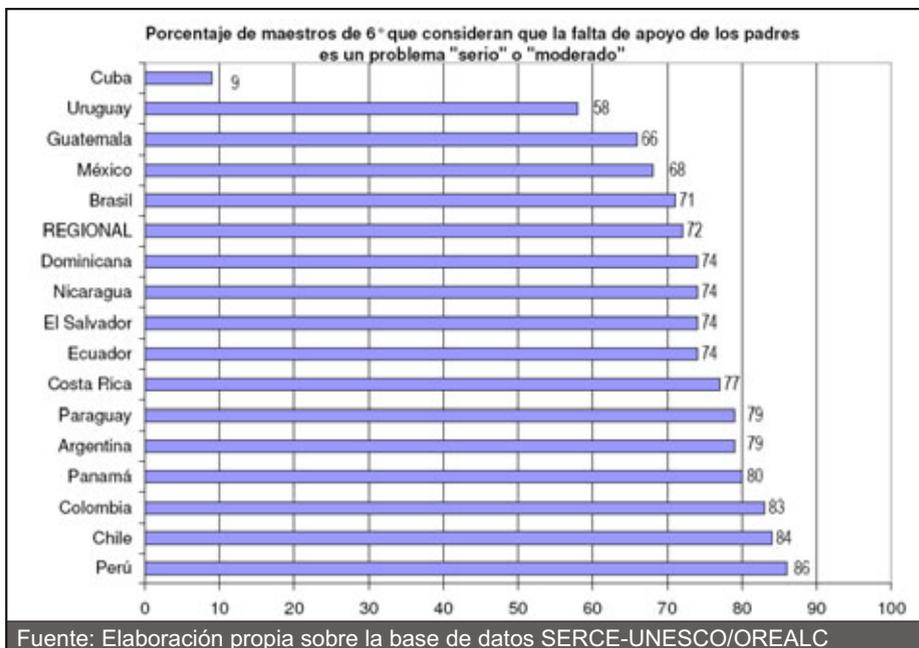
**Gráfico 17**



Si se miran los datos por país, en Cuba coinciden los puntos de vista de estudiantes y maestros. Mientras que apenas el 7% de los alumnos reportó algún incidente de agresión en el último mes, ningún maestro consideró que esto constituya un problema serio o moderado. En el otro extremo, Argentina aparece en ambos cuadros en la peor situación. 51% de los estudiantes reportó incidentes de agresión física a compañeros, al tiempo que un tercio de los maestros consideran que la violencia entre estudiantes es un problema en su escuela.

Para terminar, es interesante observar la percepción de los maestros acerca del apoyo de los padres a la labor escolar. Éste puede concretarse en el acompañamiento en las tareas escolares o, en términos más generales, a través de las valoraciones que los padres transmiten a sus hijos acerca de la escuela y de la actividad educativa. Ambos son elementos clave en el proceso educativo. La familia es la principal instancia educadora y la escuela, si bien tiene un rol que cumplir, difícilmente pueda sustituir la ausencia de una familia que eduque.

**Gráfico 18**



Con la sola excepción de Cuba, la falta de apoyo de los padres es percibido como un problema serio o moderado por la mayoría de los maestros de 6° grado de toda la región (72%). Esta percepción es algo menos generalizada en Uruguay (58%), en tanto que alcanza al 80% o más de los maestros en Perú, Chile, Colombia y Panamá.

Por cierto, esta percepción puede ser interpretada como una actitud defensiva de los maestros, que trasladan la responsabilidad de los problemas educativos a los padres. Si bien algo de esto puede estar detrás de los datos, no cabe duda de que también son el reflejo de un debilitamiento del rol educativo familiar en todos los sectores sociales.

Probablemente, esta situación constituye también una señal de que las instituciones educativas no han logrado construir un nuevo tipo de relación con las familias.

## **Algunas conclusiones preliminares:**

El rápido recorrido que acabamos de realizar en este boletín tuvo como propósito ilustrar la diversidad existente en la región, en relación con algunas situaciones y variables escolares relevantes para la experiencia educativa de los estudiantes y para promover el aprendizaje.

A lo largo del texto se intentó mostrar cómo, en este tipo de estudios a gran escala, cada variable muestra un aspecto de la realidad pero, al mismo tiempo, deja una zona ciega, relacionada con la calidad y/o la implementación práctica de los factores en cuestión. Para lograr una mirada y un análisis más comprehensivo, es indispensable complementar este tipo de estudios macro con miradas cualitativas, que estudien cada aspecto con mayor profundidad. Por otro lado, nunca debe olvidarse que cuando se trabaja con variables que recogen opiniones subjetivas de los actores, éstas pueden estar sesgadas de distintas maneras en cada país, de acuerdo a la cultura profesional y a las expectativas existentes entre los maestros.

Si hay una conclusión fuerte que puede extraerse a partir de este recorrido, es una referida al caso cubano. El conjunto de los datos analizados muestra un sistema educativo que funciona: alta motivación de estudiantes y maestros, poco desorden, poca violencia, buena asistencia y mucho trabajo y tarea. El hecho de que Cuba aparezca con los valores más positivos en la casi totalidad de las variables analizadas, no puede sino vincularse a la enorme distancia existente entre los logros educativos de sus estudiantes y los del resto de América Latina.

Una segunda cuestión interesante a notar es que los países que estuvieron en el segundo grupo de resultados altos en las pruebas de aprendizaje (Uruguay, Costa Rica, Chile y México) tienen valores bajos en varias de las variables analizadas. Una hipótesis razonable es que justamente esa es la razón por la cual, aún estando por encima del promedio regional, se encuentren tan lejos de Cuba. Probablemente estos países tienen algunas escuelas que funcionan muy bien, al igual que las cubanas, pero tienen también escuelas y sectores del sistema educativo que funcionan mal. Elaborar un perfil de cada país, con éstas y otras variables disponibles en la base de datos del SERCE, puede ser una tarea interesante para pensar en políticas educativas.

Por otra parte, es posible observar que algunos países con resultados pobres en las pruebas muestran buenos valores en algunas de las variables escolares presentadas en este boletín. En estos casos, como se dijo antes, es probable que la explicación pase por la calidad del contenido de dichas variables, algo que no puede ser abordado en un estudio de gran escala y que requiere estudios de tipo cualitativo. Por ejemplo, las tareas domiciliarias en Matemática pueden consistir en resolver problemas de cierta complejidad, que impliquen investigar e interactuar con su familia, o, como constató Santiago Cueto en un relevamiento de cuadernos de alumnos en Perú, puede tratarse simplemente de ejercicios de escasa exigencia cognitiva, como escribir un número a partir de la lectura del enunciado escrito del mismo (dos mil ochocientos uno = 2801).<sup>5</sup>

En otros casos, puede ocurrir que las actividades o materiales estén adecuadamente orientados, pero que existan otras variables que operan en sentido contrario. En Brasil, por ejemplo, podría ocurrir que los libros de textos sean muy buenos, pero las situaciones de pobreza material y cultural en que viven los estudiantes podrían estar contrarrestando en parte el efecto de los textos. Podría estar ocurriendo también que la mayoría de los maestros no sepa utilizarlos en forma apropiada.

En todo caso, según se señaló al inicio de este texto, el conjunto de datos presentados es ilustrativo de la diversidad existente en la región y de que, para lograr una mejora en los aprendizajes, es necesario alinear múltiples factores y variables. Ningún factor por sí mismo tiene una incidencia decisiva. Es necesario pensar siempre la política educativa como algo complejo y multidimensional, que exige actuar de manera adecuada en muchos frentes al mismo tiempo. Cada país necesita definir una estrategia propia, que le permita actuar sobre una selección de variables y factores apropiados a su historia y contexto educativo, así como a los sectores del sistema sobre los que se pretende incidir.

<sup>5</sup> Cueto, Santiago y otros (2003); Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en matemática en una muestra de estudiantes de sexto grado de primaria en Lima. GRADE, Documento de Trabajo N° 43, Lima.