

## LOS RANKINGS DE ESCUELAS COMO FORMA DE ENTREGAR INFORMACIÓN SOBRE CALIDAD EDUCATIVA.

1. Introducción.
2. La información es imprescindible.
3. Experiencias y formatos de divulgación de resultados por escuela.
4. La difusión de resultados por escuela, ¿produce mejora educativa?
5. Problemas políticos, técnicos y pedagógicos de la divulgación de resultados por escuela.
6. Propuestas y desafíos.

### 1. Introducción.

Hace ya más de 50 años se iniciaron las evaluaciones nacionales estandarizadas de aprendizajes. Estados Unidos fue el país pionero, a partir del Programa Nacional de Evaluación del Progreso Educativo (NAEP, por la sigla en inglés). Las primeras evaluaciones tuvieron como objetivo ofrecer un panorama de la situación a nivel del conjunto del país, con un énfasis en la evolución a lo largo del tiempo, en sucesivas mediciones. A partir de los años 90, con la creciente preocupación por los malos resultados educativos de los Estados Unidos en las evaluaciones internacionales (y diferentes medidas de política educativa que presionaban a distritos y estados para mejorar sus resultados), la muestra fue ampliada y comenzaron a publicarse resultados de cada estado del país, pero no resultados por escuela.

Esto último, la publicación de resultados por escuela, sí era una práctica común al interior de varios estados. En los orígenes de esta práctica se encuentra la influencia del pensamiento del economista Milton Friedman y sus seguidores sobre educación, principalmente reunidos bajo lo que se conoce como Escuela de Chicago. Desde su perspectiva, el mejor modo de promover la mejora del sistema educativo es hacerlo funcionar en base a mecanismos de mercado y de competencia entre las escuelas. Para ello, son necesarias varias condiciones:

- a) que las familias puedan elegir libremente a qué escuela enviar a sus hijos;
- b) que, para poder hacerlo de manera apropiada, cuenten con información objetiva acerca de la calidad de las mismas;
- c) que los recursos de la escuelas dependan de la cantidad de alumnos que tienen, de modo que perder alumnos les signifique perder recursos (y viceversa).

Chile fue el primer país que instauró este modelo a nivel nacional, a finales de la década de los 80 y de la dictadura del general Pinochet. El instrumento central para informar a los padres sobre la calidad de las escuelas y promover la competencia entre ellas, fue la publicación en la prensa de los resultados del SIMCE, creado también en ese tiempo.

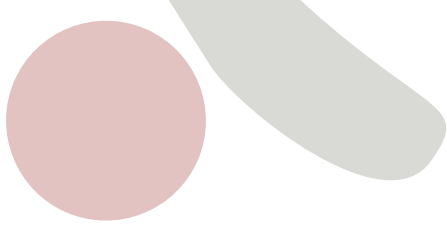
En paralelo con lo anterior, a partir de los años 80 comenzó un proceso de presiones para mejorar la calidad de la educación que, globalización y profundas transformaciones culturales, tecnológicas y económicas mediante, alcanzó a casi todos los países. Este proceso tuvo un origen principalmente económico (la preocupación por la competitividad de las economías), pero también se sustentó en preocupaciones ligadas a la lucha contra la pobreza y la desigualdad, así como a la preocupación por la formación ciudadana y el fortalecimiento de las democracias.

Estas distintas perspectivas confluyeron en generar en la ciudadanía preocupación y demanda por mejorar la calidad de educación y se tradujo, durante la década de los 90, en un fortísimo crecimiento de las actividades de evaluación estandarizada a nivel nacional e internacional.

El propósito de este número especial del boletín es recorrer algunas de las problemáticas vinculadas a la difusión de los resultados de las evaluaciones, en especial las que ponen el énfasis en la divulgación de resultados escuela por escuela con base en puntuaciones promedio resultantes de la aplicación de pruebas estandarizadas y, en algunos casos, de algunos indicadores adicionales.<sup>1</sup>

Como punto de partida se establece el núcleo de la cuestión, que es el derecho ciudadano a contar con información válida, confiable, transparente y entendible sobre los resultados de los sistemas educativos. Se presentan algunos ejemplos de cómo se ofrece esa información, para luego interrogarnos sobre su impacto en la mejora de la educación. A continuación se abordan un conjunto de problemas que contiene la elaboración de rankings de escuelas, para finalmente compartir algunas propuestas alternativas a esta modalidad.

<sup>1</sup> En este punto resulta importante distinguir entre rankings explícitos e implícitos. Los primeros son aquellos en que se publica directamente una lista de países, estados o escuelas, ordenados en función de sus resultados (es el caso de PISA, por ejemplo). Denominamos como rankings “implícitos” a aquellos casos en que los resultados de cada escuela son hechos públicos, aunque ordenados alfabéticamente o simplemente puestos a disposición para quien desee realizar un ordenamiento por resultados.



## **2. La información es imprescindible.**

Probablemente lo más importante a destacar del proceso histórico que recorrió la evaluación educativa y la difusión de sus resultados durante las últimas décadas en sus distintas versiones y enfoques, es la necesidad de contar con información pública confiable y válida acerca del estado de nuestros sistemas educativos y centros de enseñanza.

Esta afirmación, que posee un extendido consenso, se fundamenta en diferentes razones. En primer lugar, en la necesidad de desarrollar y profundizar la participación democrática de la comunidad en la educación de sus integrantes. La disponibilidad de información sobre la situación educativa hace posible un involucramiento social responsable y un mayor compromiso en la mejora de la educación. La educación es un bien social cuyo desarrollo requiere sociedades civiles bien informadas y dispuestas a participar, en un marco democrático.

En segundo lugar, las sociedades democráticas necesitan del control ciudadano sobre el gasto público y sus resultados. Es un derecho ciudadano conocer cómo se gastan los recursos públicos y qué objetivos se logran, además de cuáles son las áreas que requieren mejoras y transformaciones.

En tercer lugar, la difusión de información en forma sistemática y continua, contribuye a generar preocupación y presión ciudadana para transformar el sistema educativo, en base a evaluaciones sucesivas sobre sus procesos y resultados. Por lo general, las instituciones y los sistemas difícilmente se transforman a sí mismos, si no existe algún tipo de presión, demanda o desafío externo. En ausencia de este tipo de elementos externos, lo más probable es que los sistemas y las instituciones se burocraticen, desarrollen dinámicas autocomplacientes y se vuelvan prisioneros de sus propias rutinas, que poco espacio dejan al cambio y a la mejora. La evaluación externa y la información pública permite que la ciudadanía pueda proponer y presionar por acciones de mejora, al tiempo que provee al sistema con información relevante para desarrollar procesos de cambio.

En cuarto lugar, los padres y las madres tienen derecho a conocer los resultados de las escuelas adonde van sus hijos, para ejercer su poder ciudadano y su “derecho” a involucrarse en lo público, para comprometerse con la mejora de la educación que es deber de todos, para proponer mejoras y para poder construir comunidades escolares críticas y comprometidas.

En quinto lugar, las políticas educativas impulsadas por los Estados tienen que fundamentarse/sostenerse en información relevante y significativa, que al mismo tiempo permita a los ciudadanos evaluarlas, para que su participación democrática sea lo más informada y comprometida posible.

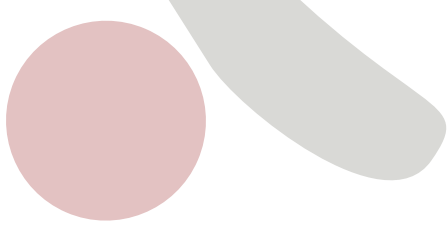
Por último, los docentes también necesitan conocer qué sucede en el sistema educativo del cual son protagonistas, como forma de brindar herramientas para un ejercicio responsable de su autonomía y su profesionalidad. Si bien es cierto que cada docente tiene un conocimiento personal, directo e insustituible de la realidad educativa, también lo es el hecho de que dicho conocimiento (como todo conocimiento) es parcial y restringido al ámbito de actuación del docente. El compromiso con el cambio de la educación y de las propias prácticas requieren, además de dicho conocimiento, una base de información sobre el conjunto del sistema educativo que sea amplia, transparente, accesible, confiable y libre de manipulaciones políticas.

---

## **3. Experiencias y formatos de divulgación de resultados por escuela.**

Como norma general la difusión pública de resultados por centro educativo requiere de evaluaciones de carácter censal, es decir, en las que todos los centros educativos son evaluados. Cuando las evaluaciones son de tipo muestral, los resultados por centro no deberían ser divulgados públicamente (si bien esto ha ocurrido en algunos países de la región). En el caso del NAEP, en los Estados Unidos, en que las muestras son representativas a nivel estatal y la divulgación de resultados se efectúa en dicho nivel de desagregación, está prohibido dar a conocer públicamente resultados por escuela, que son confidenciales. Esto es así porque todo el diseño de la evaluación está orientado a informar a nivel nacional y de estados (a veces a nivel de distritos), pero no para obtener resultados precisos para cada centro educativo, que simplemente cumple una función de formar parte de una muestra más amplia. Este fue también el criterio adoptado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) de México, que también trabaja con evaluaciones de tipo muestral.

En nuestra región, en los últimos años, tres países están llevando adelante una política sistemática de evaluaciones de carácter censal con divulgación pública de resultados escuela por escuela: Chile, a través del SIMCE (el más antiguo, aunque con variaciones en sus formas de trabajo); México, a través de las pruebas ENLACE que dependen directamente de la Secretaría de Educación Pública; y Brasil, a través de la denominada “Prova Brasil”, implementada por el Ministerio de Educación a través del INEP. Otros países, como Perú y Colombia, han realizado evaluaciones censales pero los resultados han sido entregados únicamente a las propias escuelas, con fines formativos.



### **3.1. El caso chileno.**

En Chile la difusión de resultados escuela por escuela se realiza, por mandato legal, desde la década de los 90. El modo de hacerlo ha seguido un itinerario circular y, en estos últimos meses, prácticamente ha vuelto a los errores que tuvo en el punto de partida. A este fenómeno dedicamos el anterior número de este Boletín.

Un rápido repaso del caso chileno muestra que, en los inicios (1995) se publicaban en la prensa simplemente los promedios SIMCE de cada establecimiento, ordenados alfabéticamente. La prensa se encargaba de organizar los rankings, bajo títulos tales como “los colegios top en la región metropolitana” o “los 20 mejores colegios en Matemática”. Como el contexto social no se analizaba, los “mejores colegios” eran casi todos particulares pagados y de élite (RAVELA 2001: 37).

Durante los 15 años siguientes, entre 1995 y 2010, el SIMCE fue mejorando sustantivamente el modo de reportar resultados. Por un lado, se crearon categorías de nivel socioeconómico de los centros educativos y se contextualizaron las comparaciones. Por otro lado, se comenzó a poner el foco en el progreso de cada establecimiento con respecto a sus resultados anteriores, más que en la comparación entre centros. En tercer lugar, se pasó de una prueba normativa que sólo permitía comparar promedios, a pruebas referidas a estándares y mapas de progreso, que permiten apreciar qué proporción de los estudiantes de cada centro educativo están logrando niveles de desempeño satisfactorios (véase los Boletines Nos. 2 y 8 de esta serie).

Recientemente, según se reportó en el Boletín No. 16, en Chile se produjo un fuerte retroceso en esta materia y se ha comenzado a etiquetar a los centros educativos como “verdes”, “amarillos” o “rojos”, según estén por encima o por debajo del promedio bruto nacional.

### **3.2. La prueba ENLACE en México.**

En México, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) realiza la prueba “Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos” (EXCALE). Se trata de una prueba de tipo muestral, cuyo objetivo es ofrecer un panorama evolutivo de la situación de los aprendizajes en ciertos grados y disciplinas, a nivel nacional y estatal. Por lo tanto, en función del propósito, alcances y límites de las evaluaciones que realiza, el INEE entiende que sus resultados no pueden ser empleados para tomar decisiones sobre escuelas singulares y no deben difundirse en ese nivel de desagregación (escuelas individuales), especialmente porque no son resultados confiables en dicho nivel.

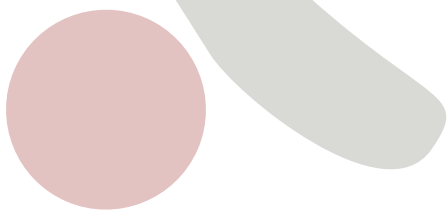
Durante sus primeros años de existencia (desde fines de 2002) el INEE soportó fuertes presiones de algunos sectores para que publicara resultados por escuela. Como estas presiones no tuvieron resultados, a partir de 2006 la Secretaría de Educación Pública (SEP) puso en marcha su propio sistema de pruebas, la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), cuyo objetivo es “contribuir a la mejora educativa desde el salón de clase, desde la escuela e incluso desde los hogares de los niños y jóvenes estudiantes”. Estas pruebas tienen carácter censal y se aplican anualmente en 3°, 4°, 5° y 6° grados de primaria, así como en 3° de secundaria, en centros educativos públicos y privados, urbanos y rurales del país. En el año 2008 se aplicó también en 3° de bachillerato.

En su página web<sup>2</sup> se explica lo siguiente:

“(…) atendiendo a principios de transparencia y rendición de cuentas, la SEP publicará clasificaciones de escuelas, zonas escolares, localidades, ciudades, municipios y estados, en función de puntajes promedio: generales; por disciplina (matemáticas, español o ciencias) y por grado (tercero a sexto)”.

En el sitio es posible acceder a resultados por escuela por dos caminos, uno que aparece explícitamente bajo el rótulo “resultados por escuela” y otro bajo el título “consulta de posiciones de escuelas según diferentes criterios”. Por el primer camino, el usuario debe ingresar una clave de escuela o alumno, y accede a un sector de resultados como el incluido en la Figura 1. El foco está puesto en la comparación de los puntajes promedio y los porcentajes de estudiantes según niveles de logro, entre el grupo al que pertenece el alumno, la escuela elegida y el resto de las escuelas de la entidad y del país. No se incluye ninguna referencia a las condiciones de vida del alumnado de cada escuela. También es posible ingresar a un sector en el que se pueden consultar las preguntas incluidas en la prueba.

<sup>2</sup> <http://www.enlace.sep.gob.mx/gr/>

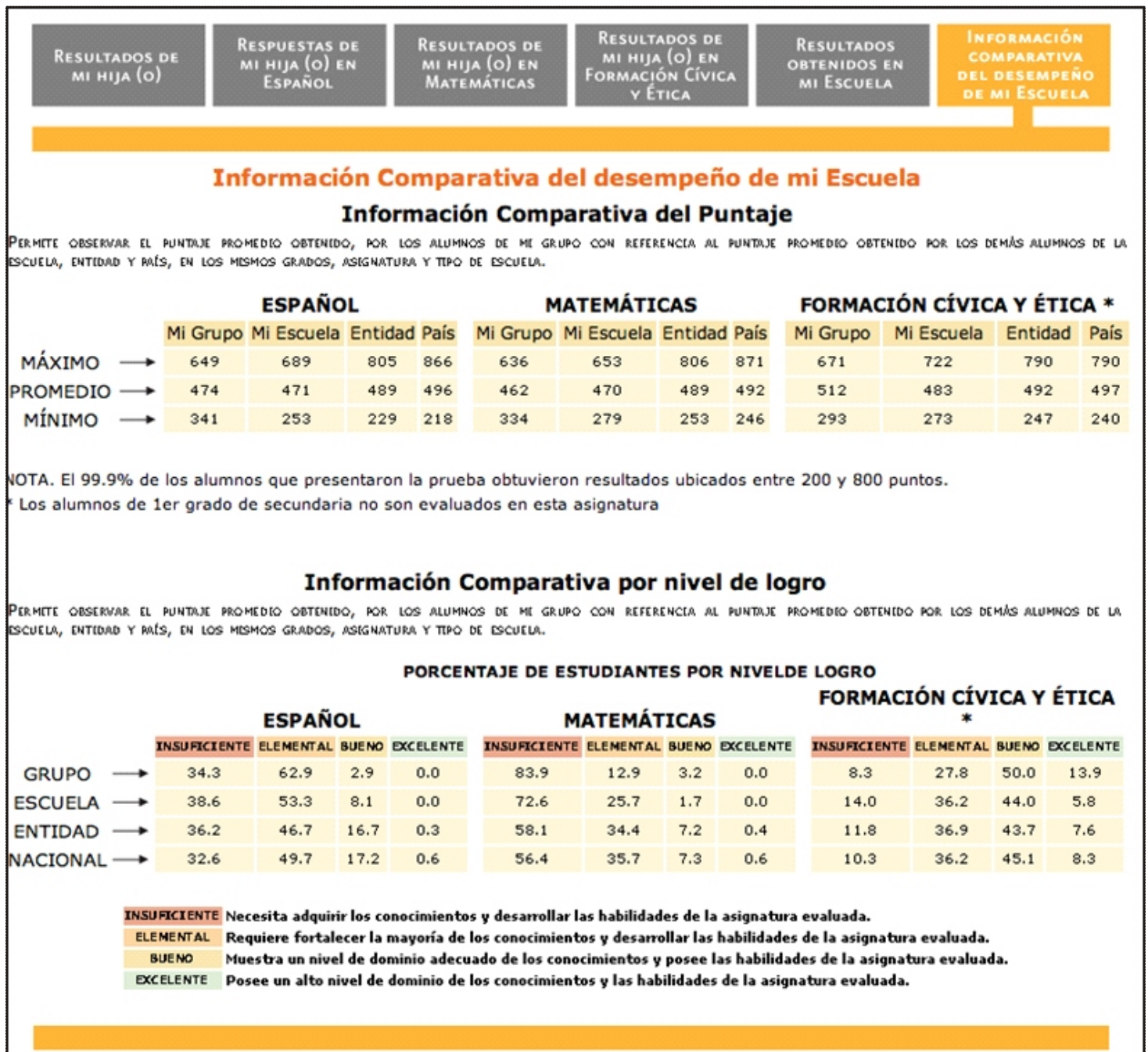


Por el segundo camino antes mencionado, se llega a un conjunto de rankings explícitos, es decir, a listados de escuelas, ordenadas en función de sus promedios o porcentajes de alumnos por nivel de desempeño. Antes de acceder a los rankings, se presenta una extensa nota técnica que plantea varias de las limitaciones que tiene la información que se proporciona. Por ejemplo:

“Al observar los cuadros o la posición que ocupa cada una de las escuelas, es necesario tener en cuenta la cantidad de alumnos de la escuela que presentaron la prueba ENLACE y el porcentaje que ellos representan con respecto a la matrícula de tercero a sexto de primaria y todos los grados de secundaria. Las escuelas con muy pocos niños (por ejemplo con menos de 30), pueden tener puntajes muy altos o muy bajos, independientemente de la modalidad y las características de la escuela. Cuando en la escuela hay muy pocos alumnos, el resultado refleja una característica de los niños y no necesariamente de la escuela. Por ejemplo una escuela con diez alumnos, de los cuales dos obtuvieron muy buenos resultados, puede provocar que la escuela quede en lugares muy altos, cuando en realidad se trata de un resultado atribuible a dos alumnos y no a una estrategia del centro escolar”.

Resulta llamativo que estas advertencias no se formulen en el sitio destinado a las familias.

**Figura 1 - Resultados ENLACE 2009 para familias**





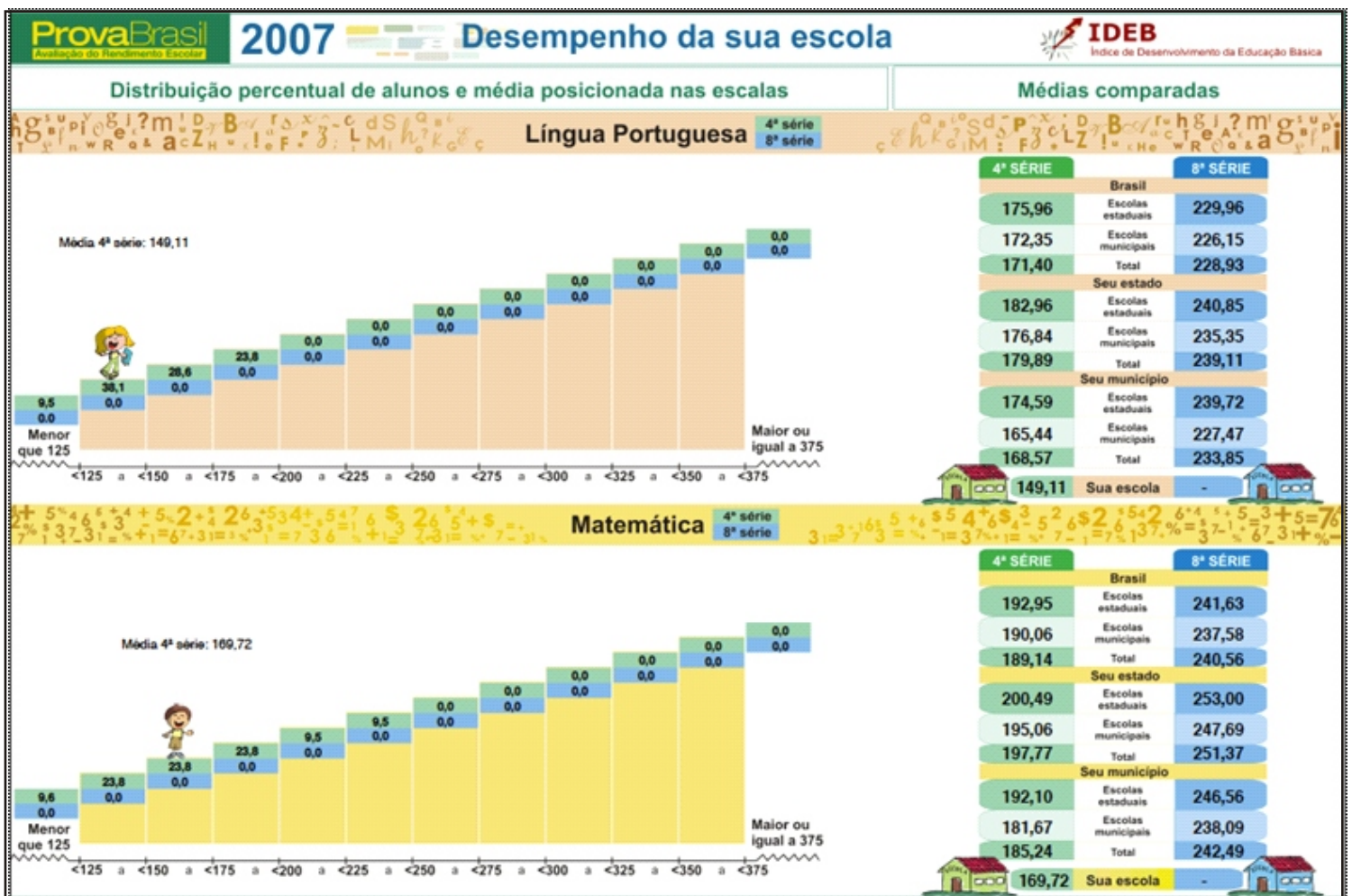
### 3.3. La “Prova Brasil”.

En Brasil el Instituto Nacional de Estudos y Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP), del Ministerio de Educación, aplica la Prova Brasil desde el año 2005 y cada dos años. Esta prueba tiene carácter censal y está alineada con la prueba SAEB (Sistema Nacional de Evaluación de Educación Básica (SAEB, en portugués), que el INEP aplica desde comienzos de la década de los 90, en forma muestral y con resultados por estado.

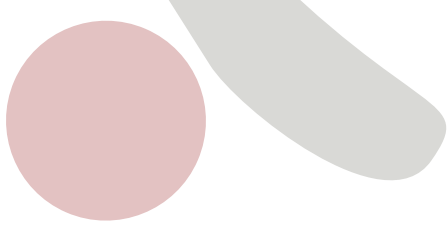
La prueba se aplica en los grados finales de la educación básica (4° y 8°), en Matemática y Lenguaje. A partir de 2005 comenzó a ser aplicada en forma censal, con el objetivo de producir información por municipio y por escuela. Los resultados por escuela pueden ser consultados en Internet (véase la Figura 2). Al igual que en el caso de México, el foco está puesto en la comparación de puntajes y porcentajes de alumnos por nivel de logro, entre la escuela en cuestión y el resto de las escuelas del municipio, el estado y el país. Tampoco en este caso se analizan las relaciones entre los resultados de las pruebas y los contextos socioculturales en que operan las escuelas.

Paralelamente, los resultados de estas pruebas se combinan con otros indicadores para la construcción de un índice de desarrollo de la educación básica (IDEB). Este índice tiene un valor para cada escuela y metas a alcanzar en los años siguientes. Próximamente destinaremos uno de nuestros boletines a analizar con más detalles las características del IDEB.

**Figura 2 - Resultados de la PROVA BRASIL 2007 para familias**



Fuente: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br) consultado el 08 de agosto de 2010.



#### **4. La difusión de resultados por escuela, ¿produce mejora educativa?**

De acuerdo con lo expuesto en las páginas anteriores, la divulgación pública de resultados escuela por escuela puede estar sustentada por tres tipos principales de argumentos.

En primer lugar, los orientados a la creación de un mercado competitivo entre las escuelas, similar al que existe en las actividades comerciales. Quiénes proponen esta modalidad sostienen el derecho de las familias a “votar con los pies”, llevando a sus hijos a las escuelas con mejores resultados. Esto obligaría a las restantes escuelas a esforzarse por mejorar, para evitar quedarse sin alumnos.

Un segundo conjunto de argumentos pone el foco en el derecho de las familias a tener información sobre la educación que están recibiendo sus hijos, lo cual les permitiría exigir mejoras a los directivos y docentes de las escuelas. Los resultados a nivel nacional o estatal son muy generales y, por lo tanto, insuficientes para movilizar a las familias en la demanda de mejor educación. Padres y madres solamente se movilizan cuando ven los problemas de calidad que afectan a la escuela en la que están sus propios hijos.

El tercer conjunto de argumentos se orienta a promover la participación y el control ciudadano en el ámbito del sistema educativo. La difusión pública de los resultados de las escuelas contribuye a generar presión social para la mejora educativa y, del lado de la escuela, preocupación por la imagen pública, de la cual se derivaría una mayor responsabilidad por los resultados y un esfuerzo por mejorar las prácticas de enseñanza.

Si bien estas razones son atendibles, existe evidencia empírica que pone en cuestión su validez. Estudios realizados en Chile (ELACQUA & FÁBREGA 2004, OCDE 2004) muestran que, en general, quiénes más hacen uso de la posibilidad de elección son aquellos padres de mejor situación económica (porque pueden trasladar a sus hijos hasta un centro educativo distante de su domicilio) y mejor nivel cultural (porque pueden acceder a más información sobre los centros educativos). Simultáneamente, los estudios realizados en Chile muestran que, aún cuando las familias de mejor posición económica tienen mayor conocimiento de los resultados del SIMCE, casi no los toman en cuenta a la hora de elegir escuela para sus hijos. Deciden en función de otros criterios, tales como opciones de tipo religioso o el tipo de compañeros que tendrán sus hijos. Para las familias de sectores populares, en cambio, la razón principal para “elegir” una escuela es la cercanía del hogar.

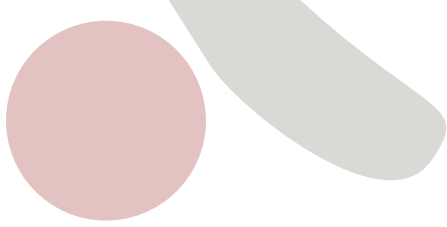
En cuanto a la relación entre divulgación de resultados por escuela y mejora de los mismos, la evidencia en principio indica que la calidad educativa depende de otros factores. En el caso de Chile, sabemos que luego de casi dos décadas implementando esta estrategia, los resultados han mejorado poco. Las experiencias de México y Brasil son todavía demasiado recientes como para evaluar su impacto. En cambio, es notorio que los países con mejores resultados en las evaluaciones internacionales (Finlandia, Corea del Sur, Cuba, Australia, por mencionar algunos de distintos continentes), no apelan al uso de rankings ni a la difusión pública de resultados por escuela. Cuando realizan evaluaciones externa, como en los casos de Cuba y Australia, los resultados son empleados principalmente al interior del propio sistema educativo, como herramienta de análisis para los docentes (FOSTER & VALVERDE, 2003; VALDÉS 1999; GONZÁLEZ y otros, 2008).

Simultáneamente, existe evidencia en el sentido de que la divulgación de los resultados por escuela puede tener efectos contrarios a los buscados. Puede generar desmotivación en los centros educativos que aparecen sistemáticamente en posiciones inferiores (sobre todo si dicha situación se deriva de un inadecuado tratamiento de la información, como ocurre en el caso de los “semáforos” chilenos). Evaluaciones realizadas en Chile de uno de los principales programas de incentivos económicos vinculados a resultados, el SNED, que premia al 25% de los establecimientos con mejores resultados, muestran que el sistema motiva hasta el 40% de la distribución, es decir, a los que ganan el premio y a los que quedan cerca del límite. Pero, simultáneamente, la mitad inferior de la distribución simplemente se

---

#### **5. Problemas políticos, técnicos y pedagógicos de la divulgación de resultados por escuela.**

A pesar de que no existe evidencia fuerte que confirme un impacto positivo de la divulgación de resultados escuela por escuela sobre los logros educativos, esta práctica se ha extendido recientemente en la región, en los dos países más grandes de América Latina. Es necesario entonces profundizar en los problemas políticos, técnicos y pedagógicos que presenta esta práctica.



## **5.1. La calidad educativa no debería ser concebida como igual al resultado de un par de pruebas.**

Un primer problema es que estos rankings, explícitos o implícitos, se presenten como medidas u ordenamientos de la calidad de la educación, sin más aclaraciones, cuando “calidad” es un concepto complejo y de carácter multidimensional. No debería, por tanto, asociarse únicamente al nivel promedio de aprendizaje alcanzado por los estudiantes de una escuela o sistema educativo en una prueba de matemática y otra de lenguaje. Hay otra cantidad importante de factores que forman parte de la calidad educativa, que también deberían reportarse a las familias: el contexto sociocultural de la escuela, su infraestructura y recursos didácticos, la disponibilidad y calidad de sus docentes, el aprovechamiento del tiempo escolar, etc. Asimismo, hay otros objetivos educativos valiosos, como la formación cívica, que no deberían ignorarse. Ciertamente, no es posible evaluar todos los propósitos educativos. Pero, por lo menos, deberían ser mencionados y, sobre todo, evitar la asociación entre calidad y promedio en una o dos pruebas estandarizadas.

En el mismo sentido, ya vimos que los rankings no consideran, en general, las características socioculturales de los estudiantes y de los contextos sociales y económicos de las escuelas. No suelen considerar o no controlan el peso de los factores del entorno, y por lo tanto no permiten valorar los procesos internos de cada centro. Pero sobre todo, dejan de lado la composición social del grupo (clase): esto es lo que incide en los resultados, y no tanto el origen social de cada alumno. Las comparaciones deberían realizarse entre escuelas que atienden poblaciones más o menos similares.

## **5.2. Los promedios brutos, sin consideración del contexto sociocultural, constituyen comparaciones injustas para las escuelas y docentes que trabajan con las poblaciones más desfavorecidas.**

Este problema es ya antiguo y resulta un tanto sorprendente que se continúe publicando ordenamientos de escuelas a partir de promedios de puntajes brutos. Incluso en países sumamente afectos a los rankings, como el Reino Unido y los Estados Unidos, hace ya bastante tiempo que han abandonado la práctica de hacerlos sobre la base de puntuaciones brutas y han pasado a tomar como medida de la efectividad de la escuela lo que se denomina “valor agregado”. Con esta expresión se designa a diversas formas de medir lo que la escuela aporta al aprendizaje de sus estudiantes, controlando los puntos de partida diferentes en que pueden estar, tanto en el plano académico como en el sociocultural. Para ellos se suelen realizar dos mediciones, una inicial y otra final, y, simultáneamente, controlar el efecto del contexto social y otros factores externos que inciden fuertemente sobre los aprendizajes de los alumnos.

Esto no implica, en absoluto, establecer expectativas diferentes para el aprendizaje de los estudiantes según su origen social. Si implica tener en cuenta, a la hora de formular valoraciones sobre la calidad de las escuelas, el contexto sociocultural en el que desarrollan su labor. Sobre este tema el GTEEPREAL ha venido escribiendo e insistiendo desde hace diez años (ARREGUI 2006). Es, por otro lado, un aspecto en que abunda la evidencia empírica (véanse los resultados de PISA, TIMSS y SERCE, por mencionar los principales estudios internacionales y regionales).

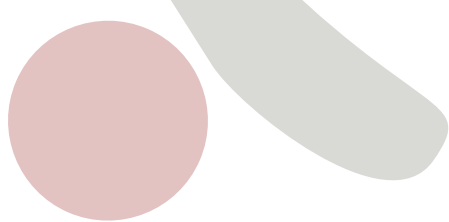
## **5.3. Las posiciones en los rankings son sumamente volátiles.**

Otro aspecto a tener en cuenta es que los rankings no consideran que a nivel de escuela los resultados son muy volátiles. Un centro puede obtener buenos resultados un año y no tan buenos en los siguientes, y viceversa. Esto depende de las características de cada grupo (cohorte) de estudiantes, entre otras cosas.

La buena ubicación de una escuela y su ascenso en el ranking de un año para el otro, produce la ilusión de una gran mejora educativa, cuando en realidad no es así. El cambio de posición es percibido e interpretado por el público como un gran avance que tiene que difundirse y, en base al cual, hasta se puede realizar una campaña de marketing promoviendo una escuela.

Veamos este problema a través de un ejemplo que proviene del campo del deporte. La siguiente noticia fue publicada en la web de la FIFA<sup>3</sup> y alude al cambio de lugar en el ranking internacional de la selección de fútbol de Jamaica, debido a dos triunfos en sendos partidos amistosos:

<sup>3</sup> [www.fifa.com](http://www.fifa.com), consultado el 13/12/07.



### **Jamaica resurge de sus cenizas**

“Jamaica, una selección de ilustre pasado, regresa a lo grande tras una profunda crisis de juego y resultados, que afectó negativamente a su reputación en la Zona Norteamericana, Centroamericana y Caribeña. Los Reggae Boyz se han metido entre los 100 mejores equipos del mundo tras su escalada de cinco puestos (hasta el 98°) en la Clasificación Mundial FIFA/Coca-Cola de noviembre (...)

Aunque muy lejos de su mayor logro en la clasificación internacional: el 27° puesto alcanzado en agosto de aquel memorable 1998, el salto del combinado jamaicano hasta la 98ª plaza que ocupa en la actualidad es consecuencia de sus imponentes actuaciones en dos partidos amistosos disputados el pasado noviembre. En sus victorias contra El Salvador y Guatemala, la selección insular no recibió ningún gol y anotó nada menos que cinco tantos”....

El título de la nota, que anuncia cambios significativos, apenas alude a un cambio en cinco puestos en un ranking, quedando entre los 100 mejores combinados nacionales de fútbol. Y esto solamente por dos resultados deportivos positivos en partidos amistosos. Uno no puede dejar de preguntarse si realmente hubo algún tipo de cambio relevante en la calidad del fútbol jamaicano en relación con este cambio de posición en el ranking.

En el caso de la publicación de ordenamientos simples por escuelas sucede algo similar: la distancia entre ellas es tan pequeña, que existe una alta probabilidad de que las diferencias en las posiciones no reflejen diferencias reales y relevantes en la vida de las escuelas e, incluso, en los aprendizajes de sus alumnos. Muchas veces estas diferencias se encuentran dentro de los márgenes de error de la medición, por lo que ni siquiera puede considerarse que realmente existan. Y, sin embargo, los rankings se difunden y generan impactos tales como glorificar a quiénes están en los primeros lugares y condenar a los del final de la tabla.

Al respecto, Martínez Rizo (2005) sostiene que aún cambios importantes en la posición de una escuela pueden no tener un correlato relevante en la realidad de dicha escuela:

“Cuando se ordena un número grande de escuelas (como en el caso mexicano: 2,290 y 4,863 en este caso) es probable que la diferencia que separa los resultados de decenas o centenas de planteles sea demasiado pequeña para ser significativa, por lo que los ordenamientos son engañosos. En este caso es seguro que no hay diferencia entre los planteles que ocupan los diez primeros lugares de los ordenamientos difundidos, por lo que el manejo mediático del top ten de escuelas carece de sentido. Es probable incluso que la diferencia entre la escuela del primer puesto y la del lugar 100° o la que separa el lugar 100° del 250°, por ejemplo, tampoco sea significativa; la difusión de este tipo de ordenamientos lleva al lector no especializado a hacer interpretaciones incorrectas (...) En el mismo sentido debe reflexionarse sobre los cambios de los ordenamientos de un año a otro, que pueden variar mucho sin reflejar cambios reales en la calidad de la escuela de que se trate. El hecho de que un plantel suba o baje cien lugares en el ranking no es significativo, si la diferencia que los separa no lo es”.

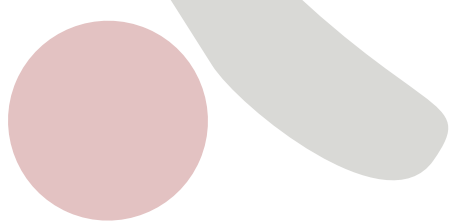
#### **5.4. Mejor no es lo mismo que bueno y peor no es lo mismo que malo.**

Una confusión importante, vinculada con el tema anterior, es creer que las escuelas que están “mejor” en un ranking son buenas. Pero en realidad se trata de dos conceptos distintos. “Mejor” es un término relativo. Una escuela puede tener una puntuación “mejor” que otra, pero ambas pueden estar mal. Por ejemplo, en los casos de Chile, Brasil y México, sus mejores escuelas no aparecen como buenas cuando se analiza qué porcentaje de sus alumnos logran estar en los niveles de desempeño más altos en las pruebas PISA. Esto significa que una escuela puede ocupar el 2do lugar en un ranking y otra el lugar 45 y, simultáneamente, en ambas puede ocurrir que un porcentaje muy reducido de alumnos logre los aprendizajes que deberían alcanzar.

El problema que está detrás debería ser bastante sencillo de comprender. Cuando se calculan promedios, siempre una parte de las unidades de análisis (alumnos o escuelas en este caso) estarán por debajo del promedio, en tanto otra parte estará por encima del mismo. No hay forma de que esto no ocurra. Lo importante, por tanto, no es si una escuela está por encima o por debajo del promedio estatal o nacional, sino qué proporción de sus alumnos está logrando los niveles de aprendizaje esperados. Este tema también ha sido largamente analizado y explicado en los trabajos del GTEEPREAL (ARREGUI 2006, RAVELA y otros 2008).

#### **5.5. La difusión de resultados escuela por escuela puede tener, como efecto colateral, eximir de responsabilidad a las autoridades políticas.**

La responsabilización de los centros por sus resultados es un proceso necesario pero complejo, por lo que varios riesgos deben ser tenidos en cuenta. Un primer riesgo es que las cosas se presenten de manera tal que los problemas de la educación aparezcan como un problema privado entre las familias y las escuelas. Las familias deben controlar la calidad del servicio y las escuelas deben hacerse cargo de mejorar. Si bien lo anterior es una parte del fenómeno educativo, planteado en forma aislada puede esconder la también imprescindible responsabilidad de las autoridades públicas por las políticas e inversiones educativas, así como por el control de la calidad del servicio y la entrega de recursos y apoyos técnicos. En otras palabras, las familias no pueden reemplazar el rol de los sistemas de supervisión que en muchos países han dejado de funcionar debidamente.



Asimismo, colocar el problema de la mejora de la educación exclusivamente en el nivel del centro educativo y del aula, deja a cada escuela librada a sus posibilidades, que nunca son las mismas debido a los desiguales contextos. Quedan de lado las dimensiones de justicia, igualdad de oportunidades y equidad en la disponibilidad de infraestructura y recursos. Como lo muestra la experiencia del Reino Unido (a la que destinaremos próximamente un número de este boletín), no basta con establecer exigencias y presión sobre las escuelas. Es necesario un esfuerzo similar y paralelo de apoyo en la creación de nuevas capacidades, tanto en materia de gestión como en materia pedagógica. Esta tarea es responsabilidad de las autoridades y sus equipos.

## **5.6. Reducción de la enseñanza en función de pruebas insuficientemente complejas.**

Colocar los resultados de pruebas estandarizadas en el centro de la escena educativa, sin otra información relativa a la calidad de las escuelas, puede tener como consecuencia una reducción de los contenidos a enseñar. El docente, en vez de considerar los intereses de sus alumnos, se enfoca en aquello que tiene más utilidad para lograr mejores resultados promedio en las pruebas. Una forma de elevar los promedios es mejorar los resultados de algunos alumnos, aquellos con más posibilidades. Esto puede ser más fácil y tener efectos más rápidos sobre los promedios, que trabajar con los alumnos que tienen más dificultades con el fin de asegurar a todos un nivel de desempeño aceptable.

Según Hamilton, Stecher y Klein (2002), citado por Martínez Rizo (2005), los maestros y los directivos escolares tienden a modificar el tiempo dedicado a la enseñanza, priorizando los temas cubiertos por las pruebas porque de ello depende la imagen pública de la escuela y, en algunos casos, su remuneración y el avance en su carrera profesional.

Focalizarse excesivamente en las áreas que serán evaluadas puede llevar a descuidar otros objetivos de la escuela que no serán evaluados, como la construcción de ciudadanía, la capacidad crítica del alumnado y la educación en valores, entre otros.

Toda prueba o evaluación condiciona la enseñanza y el esfuerzo de docentes y estudiantes. Esto es cierto tanto para las pruebas externas como para las que elaboran los propios docentes. El problema con las pruebas censales es que, generalmente, sólo pueden incluir preguntas de elección múltiple. Si las pruebas no son suficientemente complejas en términos de los procesos cognitivos necesarios para resolver las actividades que proponen, se corre el riesgo de promover el fortalecimiento de las prácticas didácticas más tradicionales, aquellas que se focalizan en la memorización de informaciones y en la ejercitación mecánica de procedimientos y operaciones.

Un estudio reciente realizado en ocho países de la región muestra que las pruebas externas pueden tener efectos positivos sobre las prácticas de los docentes cuando son suficientemente complejas, cuando sus marcos conceptuales son explicados a los maestros y cuando el contexto de aplicación no es amenazador para el docente. En estos casos, el maestro puede aprender sobre nuevas formas de evaluar en el aula. Sin embargo, cuando las pruebas tienen consecuencias fuertes, como la publicación de los resultados, se verifica una mayor tendencia a usar las pruebas externas para entrenar a los alumnos para la siguiente aplicación (RAVELA 2010).

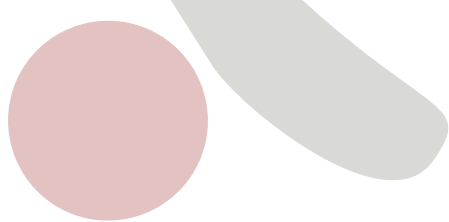
---

## **6. Propuestas y desafíos.**

Como forma de cierre del tema planteado, interesa proponer dos tipos de desafíos en relación a la difusión de información sobre las escuelas, teniendo en cuenta que dicha información puede ser útil para la mejora educativa y para el involucramiento de la ciudadanía con la educación. El foco de la discusión no es si se debe evaluar a las escuelas y difundir información, sino cómo y para qué hacerlo. Desde esta perspectiva interesa, por un lado, formular un conjunto de criterios relacionados con la publicación de rankings explícitos o implícitos. Por otro lado, es importante ampliar la mirada hacia formas de divulgación de información que vayan más allá de la comparación de las puntuaciones de las escuelas en pruebas referidas a dos o tres disciplinas.

Cuando se toma la decisión política de realizar difusión pública de resultados por escuela, deberían tenerse en cuenta los siguientes criterios básicos (RAVELA y otros 2008), con el fin de evitar, o al menos atenuar, los impactos negativos:

- Centrarse en el porcentaje de alumnos que están logrando los aprendizajes que deberían alcanzar o en la distribución de los alumnos según niveles de desempeño, más que en las posiciones relativas de las escuelas con respecto a sus promedios.
- Evitar identificar los resultados en dos o tres pruebas con “calidad de la escuela”. Explicar cuidadosamente que se trata de información relevante pero incompleta, que no da cuenta de todo lo que una escuela hace y que cada escuela puede estar haciendo muchas otras cosas bien, que no están siendo evaluadas.
- Enfocarse en el progreso de la escuela con respecto a sus propios resultados en años anteriores, más que en su posición relativa a otras escuelas.
- Considerar la composición social del alumnado de cada escuela y emplear medidas de “valor agregado”. Una opción es realizar ordenamientos por separado para escuelas que trabajan en contextos socioculturales similares (sin ocultar, por cierto, las diferencias existentes entre los grupos y explicando las posibles causas de dichas diferencias).



- 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 hace que se relativicen las posiciones en un ranking, ya que una escuela no tiene una única posición posible sino varias posibles. Por ello, es mejor trabajar con agrupamientos de escuelas por resultados -muy buenos resultados, buenos resultados, inferiores, etc.- que con un ranking general.
- Prever de antemano estrategias de apoyo a los centros educativos con peores resultados y comenzar a implementarlas en forma inmediata a la publicación de los resultados. También se debería pensar en la estrategia llevada adelante por la Inspección Nacional de Escuelas, que establece un plazo entre una evaluación externa (que no se realiza mediante pruebas estandarizadas sino mediante visitas de supervisión combinadas con autoevaluación) y la difusión pública de sus resultados, de modo que la escuela tenga tiempo para elaborar un plan de mejora (véase el Boletín No. 1 de esta serie).

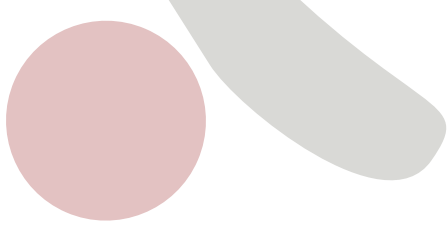
Por otro lado, si se desea llevar adelante una política integral para promover la participación de los padres y su involucramiento en la mejora de la educación, además de informar sobre resultados en pruebas estandarizadas debería, por lo menos:

- Producir y difundir indicadores relacionados con otros factores que son integrales a la calidad educativa y en torno a los cuales las familias pueden expresar sus demandas, tanto ante la escuela como ante las propias autoridades educativas. Por ejemplo, acerca de los recursos didácticos y el estado de la infraestructura de la escuela (y, aquí sí, la comparación con otras escuelas o con estándares mínimos de calidad en materia de infraestructura y equipamiento), la dotación de personal docente, el ausentismo y el aprovechamiento del tiempo escolar, por mencionar algunos. Lo importante es que las familias reciban información amplia y variada, por un lado, y que puedan ejercer sus derechos ciudadanos frente a los poderes públicos (autoridades de la enseñanza, autoridades políticas locales y nacionales) y no solamente ante los docentes y directivos de la escuela de sus hijos.
- Entregar a las familias información y orientaciones acerca de cómo ellas pueden participar y colaborar en la labor escolar de sus hijos, a través de hábitos simples y rutinarios como interesarse por la tarea escolar y establecer horarios y disciplina de estudio.
- Propiciar el acercamiento y la participación de las familias en las escuelas, no en términos de “cliente” que reclama por la calidad de un servicio, sino de corresponsables en la educación de niños y niñas y colaboradores con la labor de los maestros.

---

## Referencias

- ARREGUI, P. (ed) (2006): Sobre estándares y evaluaciones en América Latina. Santiago de Chile, Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación (GTEEPREAL).
- CARNOY, M. & McEWAN, P. (2003): “Does Privatization Improve Education? The Case of Chile’s National Voucher Plan”. En D. Plank y G. Sykes (Eds.) *Choosing Choice* (pp.24-44). New York and London, Teachers College Press.
- CORNEJO, R. (2006): “El Experimento Educativo Chileno 20 años Después: Una Mirada Crítica a los Logros y Falencias del Sistema Escolar”. En: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), pp. 118-129.
- ELACQUA, G. & FABREGA, R. (2004): *El consumidor de la educación: el actor olvidado de la libre elección de colegios en Chile*. Santiago de Chile, Escuela de Gobierno de la Universidad Adolfo Ibáñez.
- FOSTER, M. & VALVERDE, G. (2003): *La experiencia internacional en sistemas de medición: estudio de casos*. Anexo en: *Comisión para el desarrollo y uso del sistema de medición de la calidad de la educación: Evaluación de aprendizajes para una educación de calidad. Informe final*. Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- GARCIA HUIDOBRO, J. & BELLEI, C. (2003): *Desigualdad educativa en Chile*. Santiago de Chile, Departamento de Educación, Universidad Alberto Hurtado.
- GONZÁLEZ, D. (ed.) y otros (2008): *Evaluaciones externas en América Latina. El caso de Cuba*. Cali, Universidad San Buenaventura.
- HAMILTON, LAURA S., BRIAN M. STECHER y STEPHEN P. KLEIN Eds. (2002): *Making Sense of Test-Based Accountability in Education*. Santa Monica CA, Rand Education.
- MARTÍNEZ RIZO, FELIPE (2005): “Sobre la difusión de resultados por escuela”. *Cuadernos de Investigación*, No. 15. México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- MC MEEKIN, R. (1999): *Chile's System of Merit Awards to Schools*. Documento PDF sin datos.



Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2004): Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile. París, OCDE y Santiago de Chile, Ministerio de Educación.

RAVELA, P. (2001): ¿Cómo presentan sus resultados los sistemas nacionales de evaluación educativa en América Latina?. Santiago de Chile, PREAL.

RAVELA, P. (2006): “¿Por qué los rankings son modos inapropiados de valorar la calidad de las escuelas? Hacia nuevos modos de utilizar los resultados por escuela”. Fichas Didácticas. Para comprender las evaluaciones educativas. Ficha No.10. Santiago de Chile, PREAL.

RAVELA, P. (ed.) y otros (2008): Las Evaluaciones Educativas que América Latina necesita. Santiago de Chile, PREAL, Documento de Trabajo No. 40.

SLEE, R., WEINER, G, Y TOMLINSON, S. (eds.) (2001): ¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar. Madrid, Akal.

TORRES SANTOMÉ, J. (2006): “Los indicadores de rendimiento como estrategia y medida contrarreformista en las reformas educativas”, en GIMENO SACRISTÁN, J. (comp.): La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar. Madrid, Morata.

"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."