

1er ENCUENTRO
de **METODOLOGÍAS**
para la **EVALUACIÓN**
de la **EDUCACIÓN**



PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA

Lenín Moreno Garcés

MINISTRO DE EDUCACIÓN

Fander Falconí Benítez

Viceministro de Educación

Álvaro Sáenz Andrade

Subsecretaria de Fundamentos Educativos

Ruthy Intriago

Director Nacional de Investigación Educativa

Jorge Yépez

Elaboración

Andrea Cadena

Talleres de validación y apoyo

Sofía Chávez

María Ángeles Cevallos

Marcelo Drouet

Javier Prado

Rocío Soria

Fausto Tingo

© Ministerio de Educación del Ecuador (MinEduc),

2017

Av. Amazonas N34-451 y Atahualpa

Quito, Ecuador

www.educacion.gob.ec

La reproducción parcial o total de esta publicación, en cualquier forma y por cualquier medio mecánico o electrónico, está permitida siempre y cuando sea autorizada por los editores y se cite correctamente la fuente.

Las opiniones expresadas en esta publicación pertenecen a los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista de las instituciones co-organizadoras del Encuentro.



1er ENCuentRO
de **METODOLOGÍAS**
para la **EVALUACIÓN**
de la **EDUCACIÓN**



**MEMORIAS DEL PRIMER ENCuentRO DE
METODOLOGÍAS PARA LA EVALUACIÓN
DE LA EDUCACIÓN**

PANELISTAS

Josette Arévalo, Augusto Barrera, Carlos Concha Albornoz,
Montserrat Creamer, Yyannú Cruz-Aguayo, Ernesto Espíndola,
Fander Falconí, Priscila Hermida, Miguel Herrera, Jairo Rivera,
Juan Samaniego, Juan Ponce, Ruthy Intriago, Alan Sánchez.

Quito, 29 y 30 de noviembre del 2017



GOBIERNO
DE LA REPÚBLICA
DEL ECUADOR



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN



SECRETARÍA
DE EDUCACIÓN SUPERIOR,
CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN



CLACSO



FLACSO
ECUADOR

Contenido

| | |
|---|-----------|
| Introducción..... | 6 |
| Presentación | 7 |
| Expositores..... | 8 |
| Josette Arévalo..... | 8 |
| Carlos Concha Albornoz | 8 |
| Augusto Barrera | 9 |
| Montserrat Creamer..... | 9 |
| Yyannú Cruz-Aguayo | 10 |
| Ernesto Espíndola..... | 10 |
| Fander Falconí..... | 11 |
| Priscila Hermida | 11 |
| Miguel Herrera..... | 12 |
| Jairo Rivera | 12 |
| Juan Samaniego..... | 13 |
| Juan Ponce..... | 13 |
| Ruthy Intriago | 14 |
| Alan Sánchez..... | 14 |
| Paneles..... | 15 |
| Evaluación basada en la evidencia. Experiencia Latinoamericana..... | 15 |
| Josette Arévalo: Pertinencia cultural y evaluación de servicios de parto intercultural en Ecuador: lecciones para el diseño de evaluaciones en el sector educativo | 16 |
| Alan Sánchez: Cambiando la mentalidad de los estudiantes. Evaluación de impacto de ¡Expande tu mente! sobre el rendimiento académico en tres regiones del Perú. | 22 |
| Jairo Rivera: Palo y Zanahoria: La Administración como Fuente de Efectividad en la Escuela | 32 |
| Evaluaciones educativas con enfoque integral. Procesos de mejoramiento escolar | 42 |

| | |
|--|------------|
| Carlos Concha: Desarrollo de estándares de directores escolares en Chile y la medición de la brecha existente entre las prácticas y habilidades directivas actuales y las definidas en los estándares..... | 43 |
| Miguel Herrera: La evaluación estandarizada de aprendizajes en Ecuador, sus limitaciones y la necesidad de plantear alternativas..... | 49 |
| Montserrat Creamer: La evaluación basada en evidencias para fomentar la equidad y la calidad educativa. Comunidades de Aprendizaje como política pública para fomentar prácticas innovadoras | 61 |
| Ernesto Espíndola: Panorama de la Educación Técnica Profesional en América Latina y el Caribe.... | 66 |
| Políticas públicas con impacto en educación. Experiencia Ecuador | 75 |
| Juan Ponce, Ruthy Intriago: Evaluaciones de Impacto de 5 programas del Ministerio de Educación | 76 |
| Priscila Hermida: ¿Quién se beneficia de la eliminación de la contribución voluntaria en el Ecuador? | 87 |
| Yyannú Cruz-Aguayo: Calidad del maestro y resultados del aprendizaje en la preprimaria..... | 90 |
| Políticas educativas a largo plazo | 95 |
| Juan Samaniego..... | 96 |
| Augusto Barrera..... | 98 |
| Fander Falconí..... | 100 |
| Talleres | 102 |
| Taller 1: Evaluación de impacto en política educativa | 102 |
| Taller 2: Implementación de política pública en América Latina para el mejoramiento de la calidad educativa | 104 |
| Taller 3: Intervenciones en educación y su impacto en Ecuador | 105 |
| Taller 4: Políticas públicas y sus efectos en educación..... | 108 |
| Agenda..... | 110 |
| Instituciones participantes..... | 111 |

Introducción

El Ecuador, así como otros países de la región, ha realizado importantes esfuerzos y compromisos con el objetivo de desarrollar políticas educativas que incrementen las oportunidades y mejoren la calidad, cobertura y equidad del sistema educativo, especialmente hacia quienes se encuentran en condiciones vulnerables.

Por otro lado, la coyuntura en la cual se encuentra la política pública en el país invita a una profunda reflexión sobre la importancia de tomar decisiones basadas en la evidencia. Son indiscutibles los importantes avances en términos de acceso y cobertura que ha tenido la política educativa en el Ecuador los últimos años; sin embargo, sigue en debate cuán efectivos han sido esos avances en términos de calidad, desde una perspectiva integral: logros de aprendizaje, matrícula, asistencia, infraestructura, tecnología, entre otros aspectos.

Siguiendo esas reflexiones, es importante construir espacios de debate académico, consenso y disenso sobre diferentes metodologías de evaluación de políticas, programas y proyectos; que se fortalecen a través del aporte de actores de decisión pública, sociedad civil, agencias de cooperación, academia, entre otros participantes interesados en la política educativa. Estos espacios se enriquecen con el aporte que proviene de estudios sólidos que utilizan metodologías rigurosas, literatura y enfoques académicos robustos.

Por lo cual, el Ministerio de Educación, a través de la Dirección Nacional de Investigación Educativa, organizó el Primer Encuentro de Metodologías para la Evaluación de la Educación, llevado a cabo en Quito, los días 29 y 30 de noviembre de 2017. El encuentro contó con la co-organización de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Ecuador; el Banco Interamericano de Desarrollo y el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Agradecemos la participación de los investigadores expositores en este Primer Encuentro de Metodologías para la Evaluación de la Educación, e invitamos a todos a seguir construyendo aportes significativos para el desarrollo de nuestro país a través de la investigación.

Fander Falconí
Ministro de Educación

Presentación

El **Primer Encuentro de Metodologías para la Evaluación de la Educación** se organizó a través de cuatro paneles temáticos que abordaron diferentes temas priorizados para esta primera edición. Así también, con el objetivo de retroalimentar los aportes de las intervenciones de los asistentes, se desarrollaron talleres relacionados a las temáticas de cada día.

Estos talleres constituyen un importante insumo para la construcción de la Agenda Nacional de Investigación Educativa, enriquecida a través del aporte de investigadores que en este primer Encuentro participaron con la exposición de sus estudios y principales conclusiones. También se destaca la participación de diferentes actores de la comunidad educativa como docentes, estudiantes, representantes y líderes de organizaciones de la sociedad civil, así como Organismos Internacionales que han estudiado el desarrollo y el impacto de diferentes políticas educativas en el Ecuador en los últimos años.

Los cuatro paneles realizados en el Encuentro, contaron con importantes investigadores del ámbito educativo nacional e internacional, los temas tratados fueron:

- ***Evaluación basada en la evidencia, experiencia latinoamericana***
- ***Evaluaciones educativas con enfoque integral***
- ***Políticas públicas con impacto en educación***
- ***Políticas educativas a largo plazo***

Por su parte, las mesas de trabajo abordaron temas como:

- ***Evaluación de impacto en política educativa***
- ***Implementación de política pública en América Latina para mejoramiento de la calidad educativa***
- ***Intervenciones en educación y su impacto en Ecuador***
- ***Políticas públicas y sus efectos en educación retos en la política educativa en Ecuador.***

El documento inicia con la presentación de la biografía de los panelistas. Posterior a ello, se presentan las investigaciones relacionadas a cada panel y se concluye con los talleres elaborados junto con la agenda del evento.

Expositores

Josette Arévalo



Josette Arévalo tiene un título de PhD en Políticas Públicas y Administración Pública, con especialización en evaluación de programas en la universidad George Washington, en Washington DC. Adicionalmente obtuvo un título de maestría en políticas públicas en la misma universidad a través de una beca Fulbright. Antes de viajar a EEUU, Josette obtuvo un título de maestría en economía del desarrollo en FLACSO- Ecuador.

Cuenta con varios años de experiencia laboral en temas de seguimiento y evaluación tanto en el sector público como en organismos internacionales como el Banco Mundial. Se mantiene participando activamente en roles de liderazgo de iniciativas enfocadas a fortalecer las capacidades de los evaluadores jóvenes y emergentes a nivel global y regional. Recientemente fue premiada en el Foro Global de la Evaluación en Kirguistán por sus contribuciones como evaluadora joven y emergente. Actual directora del Instituto Nacional de Evaluación Educativa en Ecuador (INEVAL).

Carlos Concha Albornoz



Magister en Administración Educacional de la Universidad de Chile, trabajó en el Ministerio de Educación de Chile desde 1990 hasta el año 2000 desempeñando las funciones de Coordinador de Supervisión Técnico-Pedagógica, Coordinador de Educación Básica, Coordinador Proyectos de Mejoramiento Educativo Liceos (MECE Media) y como responsable del Programa de Educación y Capacitación, Chile Califica.

Desde el 2004 hasta el 2015 trabajó en la Universidad Alberto Hurtado en Chile, dirigiendo la Maestría en Gestión y Dirección Educacional y al Departamento de Educación Continua para Directivos, Docentes y Asistentes de la educación. Desde 2016 hasta septiembre de 2017 fue Secretario Ejecutivo de Educación Pública del Ministerio de Educación de Chile.

Ha apoyado al desarrollo de políticas de educación general, permanente y vocacional, de tiempo escolar y de liderazgo educativo en Argentina, Bolivia, Ecuador, Guatemala, Paraguay, Uruguay y Vietnam.

Augusto Barrera



Es máster internacional en estudios contemporáneos de América Latina, de la Universidad Complutense de Madrid; máster en ciencias políticas en Ibero América, de la Universidad Internacional de Andalucía. Candidato a doctor en sociología, ciencias políticas y relaciones internacionales, de la Universidad Complutense de Madrid. Y, doctor en Medicina y Cirugía, de la Universidad Central del Ecuador.

Fue Alcalde del Distrito Metropolitano de Quito y concejal, Secretario de Planificación y Diálogo social de la Presidencia de la República, Coordinador de contenidos entre la Asamblea Nacional Constituyente y la Presidencia de la República. Se ha desempeñado como investigador y catedrático en varias universidades ecuatorianas y extranjeras; además, ha sido consultor de organismos internacionales y nacionales; conferencista en seminarios y foros internacionales y nacionales; así como, autor y coautor de 19 publicaciones.

Montserrat Creamer



Candidata a Doctora en Educación, Master en Educación y Master en Docencia. Lic. En Filosofía. Actualmente coordinadora de Comunidades de Aprendizaje-Grupo FARO. Experiencia en función pública en el Ministerio de Educación como Subsecretaria de Desarrollo Profesional (2013), de Fundamentos Educativos (2012) y asesora en el proyecto de la Universidad Nacional de Educación.

En educación superior, como Coordinadora del Programa de Educación en la Universidad San Francisco de Quito (2002-2010), y Directora para la Excelencia de Enseñanza y Aprendizaje de la Universidad de las Américas- UDLA (2014-2015). Ha sido profesora de bachillerato, y docente universitaria de pregrado, posgrado y formación continua; y autora de publicaciones periodísticas, técnicas y académicas en educación. Asesora y consultora en temas educativos, integrante de Conexiones: Ciencias del Aprendizaje.

Yyannú Cruz-Aguayo



Economista Senior en la oficina de la gerencia del Sector Social en el Banco Interamericano de Desarrollo. Ella es especialista en evaluaciones de impacto de programas sociales y actualmente co-lidera la agenda de investigación sobre el impacto de la calidad docente en los resultados del aprendizaje en escolaridad temprana. Entre su trabajo destaca la implementación del estudio longitudinal sobre calidad docente en Ecuador “Cerrando Brechas”. Su trabajo ha sido publicado en el American Economic Journal (AER) y Quarterly Journal of Economics (QJE), entre otros. Es autora y co-autora de capítulos de libros sobre la efectividad de los programas sociales y desarrollo infantil temprano, entre otros. Su agenda de investigación se centra en calidad de la enseñanza y desarrollo infantil temprano.

Antes de unirse al BID, Yyannú trabajó como investigadora en el Banco Mundial y en el Banco Central en México enfocada en las áreas de mercados laborales, productividad y educación. Tiene una licenciatura en economía del Instituto Tecnológico Autónomo de México, en donde fue profesora de la asignatura de macroeconomía, y una maestría y doctorado de la Universidad de Maryland, College Park.

Ernesto Espíndola



Sociólogo, magíster en Ciencias Sociales del Trabajo, diplomado en Gestión de Recursos Humanos, analista-programador de computadoras. Ingresó en 1996 a CEPAL y es experto en información social de su División de Desarrollo Social. Especializado (con enfoque regional / cuantitativo) en temas de juventud, cultura, educación (indicadores de eficiencia interna y externa / desempeño, indicadores fiscales), pobreza multidimensional (infantil), entre los temas más recientes y recurrentes, y forma parte del equipo permanente de la publicación Panorama social de América Latina. Ha sido docente de pregrado y postgrado en diversas universidades chilenas, en el área de metodológicas cuantitativas de investigación y en la de análisis de datos.

Fander Falconí



Es doctor en Ciencias Ambientales, con especialización en Economía Ecológica y Gestión Ambiental, por la Universidad Autónoma de Barcelona (España), cursó una maestría en Economía Ecológica y Gestión Ambiental en la misma universidad. Estudió Economía en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Acerca de su trayectoria laboral, Fander Falconí es docente investigador de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y fue miembro académico del Consejo de Educación Superior (CES) por concurso público.

Ejerció el cargo de secretario nacional de Planificación y Desarrollo de la República del Ecuador (Senplades) en 2011 y en 2007, fue coordinador del Doctorado en Economía del Desarrollo en FLACSO, en 2010 y en 2008 ocupó el cargo de ministro de Relaciones Exteriores, Comercio e Integración de la República del Ecuador. Además, se ha desempeñado como coordinador de investigaciones de FLACSO en 2004.

Priscila Hermida



Profesora de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Quito. Es Economista por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Master en Política Pública por la Universidad de Georgetown en EEUU, y PhD en Economía por la Universidad de Essex en el Reino Unido. Ha realizado actividades de docencia e investigación en las Universidades de Bristol y Oxford, y en la Universidad Andina. Su experiencia docente incluye las cátedras de Microeconomía, Política Social, Economía de la Educación y Estadística. Su principal línea de investigación es la Economía del Capital Humano y la Econometría Aplicada.

Miguel Herrera



Su desarrollo profesional se ha dado, principalmente, en el ámbito de la educación y la cooperación internacional. Es psicopedagogo y doctor en Sociedad de la Información y el Conocimiento. Ha trabajado como gestor, profesor e investigador en diversas instituciones públicas y privadas, nacionales e internacionales; incursionando en los campos de la evaluación, del currículo, del e-learning, de la educación bilingüe intercultural, de la formación del profesorado, de la inclusión educativa y del género en educación. Ha trabajado en el Ministerio de Educación como Director Nacional de Estándares Educativos, Director Nacional de Currículo, Subsecretario de Fundamentos Educativos y Viceministro de Educación. Actualmente, trabaja como consultor independiente y forma parte del equipo docente del Área de Educación de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador.

Jairo Rivera



Ingeniero en Economía por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Especialista en Finanzas y Máster en Finanzas y Gestión de Riesgos por la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB). Diplomado sobre Economías Latinoamericanas en la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Máster en Economía con mención en Políticas Públicas por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Candidato a Doctor en Políticas Públicas en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Se ha desempeñado como investigador y consultor económico. Tiene varias publicaciones en revistas científicas y capítulos de libros. Actualmente es docente de posgrado en la UASB en las Maestrías de Administración de Empresas y Gestión de Desarrollo Local en las asignaturas de Macroeconomía y Políticas Públicas, y en la FLACSO en las Maestrías de Investigación de Género y Sociología con la asignatura de Análisis de Instrumentos Cuantitativos. Adicionalmente ha sido docente en la Escuela Politécnica Nacional.

Juan Samaniego



Educador con amplia experiencia. Ha realizado sus estudios de doctorado en educación en la UNED, Madrid-España y su maestría en Gestión Educativa en la Universidad Tecnológica Equinoccial, Quito. Ha trabajado en diversas organizaciones como consultor y ha sido profesor de literatura para jóvenes de bachillerato y en la Universidad Católica del Ecuador. Miembro fundador y Director Ejecutivo del Instituto Benjamín Carrión. Actual asesor del Ministro de Educación.

Juan Ponce



Licenciado en Ciencias Públicas y Sociales, Economista, y Doctor en Jurisprudencia, de la Universidad Central del Ecuador. Tiene una maestría en Ciencias Políticas de FLACSO. Cuenta con estudios de especialidad en estadística de la Escuela Politécnica Nacional.

Maestría en Economía del Desarrollo y PhD en Estudios del Desarrollo por el Institute of Social Studies de la Haya. Holanda. Actualmente se desempeña como director de FLACSO-Ecuador, desde el año 2012. Previamente fue subdirector de FLACSO, en el período 2008-2012.

Profesor titular de FLACSO del departamento de Desarrollo, Ambiente y Territorio desde el año 2004. Profesor de Econometría Avanzada y Evaluación de Impacto. Director y consultor del Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador desde el 1997 hasta el 2003.

Ha publicado varios libros y artículos en revistas internacionales de alto impacto como: Review of Income and Wealth; Journal of Development Economics; Economics of Education Review; Labour Economics; International Migration Review; World Bank Economic Review; Public Health Nutrition; entre otros. Es especialista en Economía de la Educación y en Evaluación de Impacto.

Ruthy Intriago



Máster en economía del desarrollo por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Ecuador. Ha trabajado en investigación en el ámbito social, capacitación y formación profesional, propuestas de política pública, disposiciones presidenciales y coordinación de proyectos sociales. Es actualmente Subsecretaria de Fundamentos Educativos en el Ministerio de Educación.

Alan Sánchez



Doctor en economía y magíster en economía para el desarrollo por la Universidad de Oxford, Reino Unido. Obtuvo su Licenciatura en economía de la Universidad de Lima, Perú. En su investigación se ha enfocado en las consecuencias económicas de corto y largo plazo de exposición temprana a choques económicos y de otros tipos (choques climáticos, conflictos armados); formación de habilidades; movilidad laboral en el mercado laboral peruano; y evaluación de impacto de programas sociales. Antes de unirse al estudio Niños del Milenio, trabajó como Economista Senior en el área de Investigación Económica del Banco Central de Reserva del Perú. Actualmente es Investigador Asociado de GRADE.



Paneles

Evaluación basada en la evidencia. Experiencia Latinoamericana

En los últimos años la implementación de políticas públicas en América Latina ha traído consigo un importante debate en cuanto al rol que tiene la evidencia en la toma de decisiones públicas. En ese sentido, este panel tuvo como objetivo exponer importantes experiencias latinoamericanas de evaluación de impacto a diferentes programas implementados en la región.

El propósito del panel fue contribuir al análisis académico sobre importancia de determinar la causalidad y efectos de las intervenciones en un plazo determinado. Para ello, se examinan programas como: i) los servicios de parto intercultural en el Ecuador, ii) el programa “Expande tu Mente” en Perú y iii) el estudio longitudinal “Niños del Milenio”.

Cada estudio detalla cómo el programa se llevó a cabo junto con los beneficiarios de la intervención. Adicional a los resultados de la evaluación de impacto en sí mismo, los autores revisaron a detalle los mecanismos de implementación de cada programa y qué otros factores no observables podrían influir en la variable de resultado. Finalmente, se exponen los principales hallazgos y conclusiones a la metodología y a la política pública efectuada.

1er ENCUENTRO de METODOLOGÍAS para la EVALUACIÓN de la EDUCACIÓN



Josette Arévalo: Pertinencia cultural y evaluación de servicios de parto intercultural en Ecuador: lecciones para el diseño de evaluaciones en el sector educativo

Resumen

La presentación se enfoca en la necesidad de la pertenencia cultural al realizar evaluaciones en contextos diversos que podrían tener un enfoque en el sector educativo. Ecuador debe ir hacia una evaluación transformadora intercultural. En la actualidad en el país existen 14 nacionalidades indígenas con sus propias tradiciones e identidad, por lo que las evaluaciones deben ser contextualizadas dependiendo del lugar donde se las lleve a cabo; la validez multicultural es particularmente relevante al hacer una valoración.

Entre los principales hallazgos del estudio se encuentra que: a) la cultura y las tradiciones se encuentran entre los principales factores que determinan la elección de parto institucional en Ecuador; y b) la disponibilidad de servicios de parto culturalmente adecuados mejora la proporción de partos y percepciones respecto a la atención de salud entre mujeres indígenas en Ecuador.

Introducción y metodología

Ecuador tiene una importante representación de nacionalidades indígenas en todo el país. De acuerdo a la Encuesta de Condiciones de Vida (ECV) 2014, la desigualdad en el acceso al parto en el sistema de salud fue de 97% para mestizos y 60% para indígenas.

En relación a las políticas públicas que abordan el tema, en el 2008 el Ministerio de Salud Pública (MSP), publicó un manual con pautas técnicas para un parto culturalmente adecuado. En el 2015, 17 provincias tenían al menos un centro médico público con infraestructura culturalmente adecuada (51 instalaciones).

La investigación plantea dos preguntas principales: a) ¿Cuáles son los principales factores asociados con la elección de los servicios del sistema de salud en un país en desarrollo multicultural como Ecuador?; y b) ¿En qué medida afecta la disponibilidad de servicios de parto culturalmente adecuados a: i) la proporción de partos en hospitales, ii) la tasa de mortalidad materna, y, iii) las percepciones de la atención de salud en Ecuador?

La metodología utilizada fue la del diseño convergente paralelo, que utiliza al mismo tiempo técnicas cuantitativas y cualitativas durante el proceso de investigación. A continuación un resumen:

Cuadro 1. Métodos de investigación utilizados en el estudio

| Preguntas de investigación | Método | | Fuentes de información |
|--|--|---|---|
| | Cuantitativo | Cualitativo | |
| ¿Cuáles son los principales factores asociados con la elección de los servicios del sistema de salud en un país en desarrollo multicultural como Ecuador? | Análisis transversal no experimental de los determinantes del nacimiento de niños con profesionales capacitados por auto identificación étnica (post-intervención con comparación) | Análisis temático de las entrevistas en diferentes niveles. | -Encuesta de condiciones de vida Ecuador 2013/2014 -Entrevistas |
| ¿En qué medida mejora la disponibilidad de servicios de parto culturalmente adecuados: la proporción de partos institucionales, resultados de salud (tasas de mortalidad materna) y percepciones de la atención de salud en Ecuador? | <ul style="list-style-type: none"> - Análisis longitudinal con grupo de comparación (DID): tasa de mortalidad materna y proporción de partos institucionales, antes y después de la implementación de instalaciones culturalmente adecuadas. - Análisis de regresión segmentada a nivel de cantón y provincia. - Modelo de probabilidad lineal para evaluar los efectos sobre la probabilidad de entrega institucional. | Análisis temático de las entrevistas en diferentes niveles. | <ul style="list-style-type: none"> - Estadísticas vitales INEC 2002-2014 - Encuesta de condiciones de vida Ecuador 2013/2014. - Base de datos sobre políticas de implementación en hospitales del MSP - Entrevistas |

Limitaciones

- Validez de medición:
RMM: Exposición a nivel provincial
Implementación del estudio: solo captura una dimensión de competencia cultural, diferencias en la implementación en todas las localidades.
- Validez de conclusión estadística: Pocos puntos de datos posteriores al estudio.
- Validez interna: Sesgo de selección.
- Validez externa: Los resultados de las entrevistas pueden no ser transferibles a otras poblaciones indígenas.

Procedimiento cualitativo

Como parte de la investigación se realizaron 14 entrevistas con personas Shuar en Morona Santiago (Macas, Mendez y Sucua). En relación al lugar de parto se obtuvieron 3 mujeres cuyo lugar era la casa, 4 mujeres en hospital y 7 en ambos. El 57% de mujeres concibe su primer hijo antes de los 18 años de edad, el promedio fue de 5 hijos, solamente 1/3 completó estudios de bachillerato.

Adicional a ello, se realizaron 7 entrevistas adicionales con personal de salud en los 3 sitios, 3 entrevistas adicionales con el personal de gestión de la salud en MSP.

Principales resultados y conclusiones

La cultura y las tradiciones se encuentran entre los principales factores que determinan la elección de parto institucional en Ecuador. Las mujeres indígenas tienen menor probabilidad que las mujeres mestizas de dar a luz a sus bebés en un hospital o centro de salud, incluso después de controlar por varios otros factores. La cultura juega un papel importante en la decisión de dónde dar a luz.

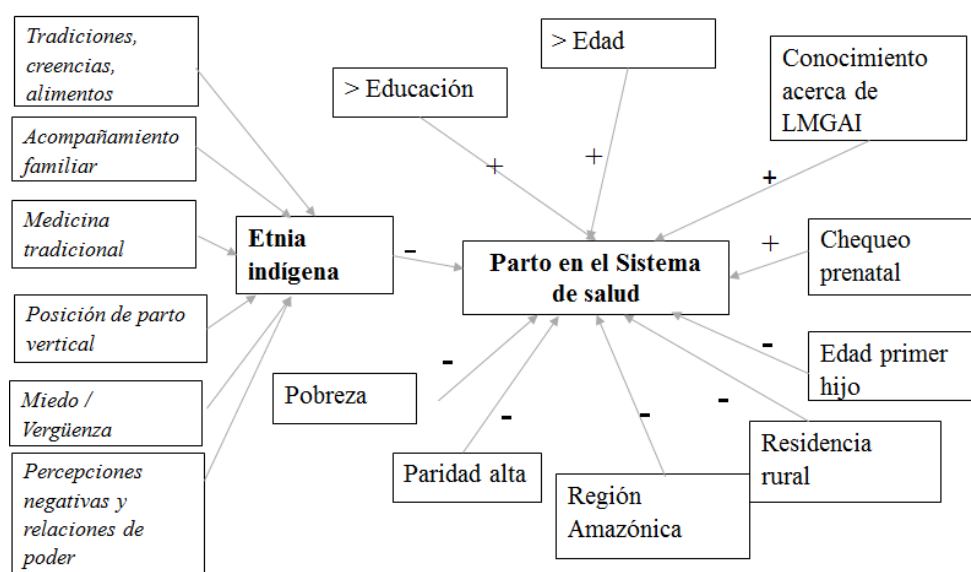
Cuadro 2. Resultados

| Variable | Regresión de OLS | Probit |
|-------------------|------------------|----------|
| Indígena | -0.264** | -0.146** |
| Afro ecuatorianos | -0.011 | -0.029 |
| Otra etnia | 0.037** | 0.025** |
| Logro educativo | 0.003** | 0.005** |
| Casado | -0.013 | -0.011* |
| Edad | 0.006** | 0.003** |
| # hijos | -0.042** | -0.018** |

| | | |
|--|----------|----------|
| Cabeza de hogar | 0.015 | 0.003 |
| Pobreza | -0.047** | -0.040** |
| Edad primer hijo | -0.005** | -0.001 |
| Año del último parto | 0.008** | 0.007** |
| Rural | -0.039** | -0.046** |
| Sierra | -0.026 | -0.026 |
| Amazonía | -0.076** | -0.061* |
| Galápagos | -0.086 | -0.078 |
| Seguro público | 0.002 | 0.004 |
| Seguro privado | 0.023 | 0.037** |
| Conoce sobre la Ley de Maternidad Gratuita | 0.051** | 0.037** |
| Chequeo OBGYN | 0.114** | 0.069** |
| # de hospitales en la provincia | 0 | 0.000 |
| Tasa de obstetras en la provincia | 0.006 | 0.002 |
| Tasa de médicos en la provincia | 0.004 | 0.003 |
| N | 10803 | 10803 |
| R-cuadrado ajustado | 0.322 | |

Modelo integrado de determinantes institucionales

Gráfico 1. Determinantes institucionales



La disponibilidad de servicios de parto culturalmente adecuados mejora la proporción de partos y percepciones respecto a la atención de salud entre mujeres indígenas en Ecuador.

Cuadro 3. Satisfacción con la experiencia del parto

En el hogar: 4.9/5

| |
|---|
| "Feliz porque nadie me tocó" (54 años, Macas) |
| "más seguro en casa porque es una tradición Shuar" (31 años, Sucúa) |
| "Más privacidad" (52 años, Sucúa) |

En hospital:

| Ciudad | Servicios culturalmente adecuados en el hospital | |
|--------------|--|------------|
| | No Disponible | Disponible |
| Sucúa | 4.3 | 4.5 |
| Méndez | 4 | 4 |
| Macas | 3.3 | |
| Total | 3.9 | 4.3 |

Se pidió a los entrevistados que calificaran su satisfacción con su experiencia de parto en una escala de 1-5

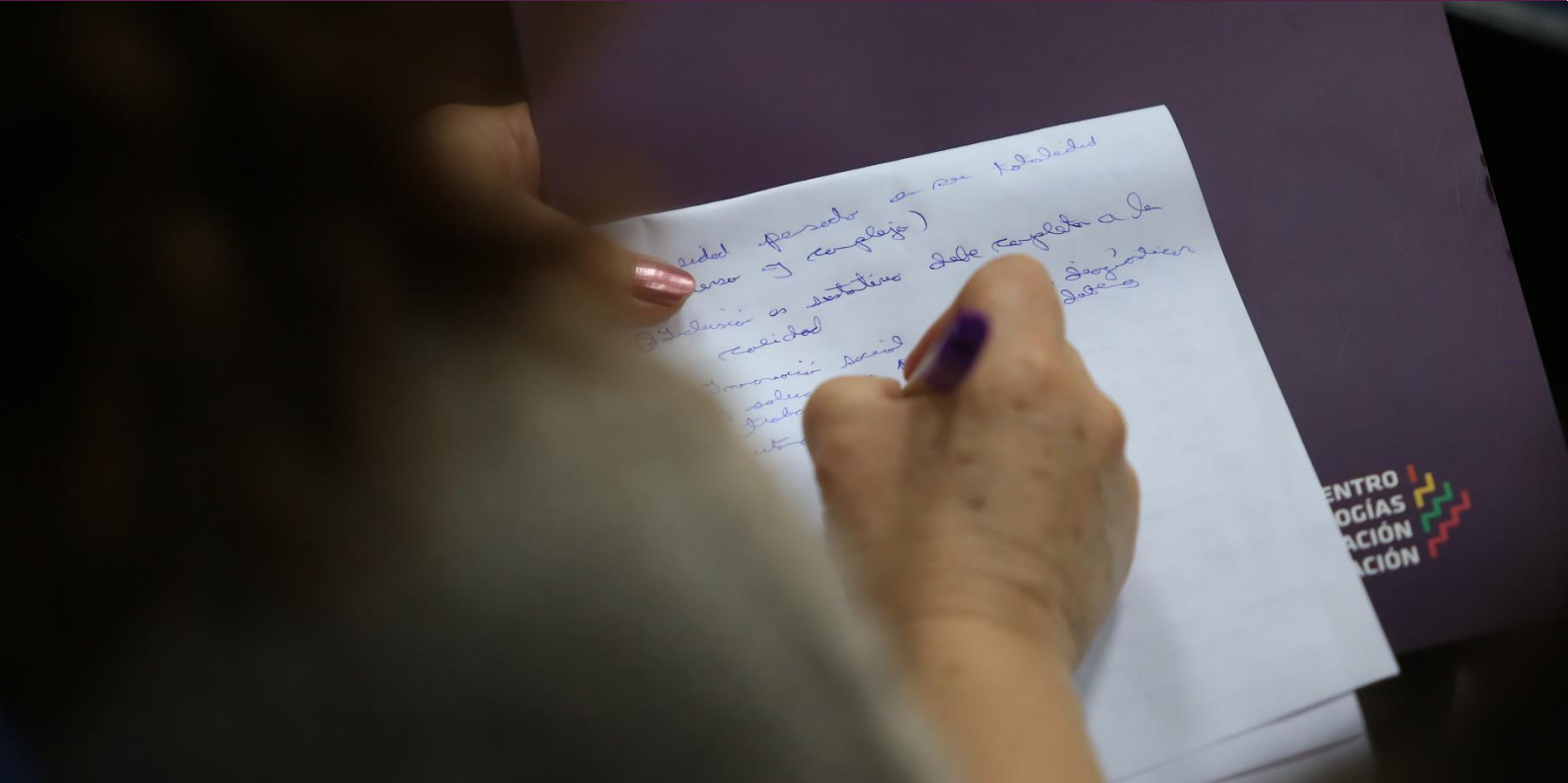
Cuadro 4. Efecto sobre el porcentaje de partos institucionales a nivel de cantón

| Variable | Porcentaje de población indígena | |
|---|----------------------------------|----------------------------------|
| | Por debajo del promedio nacional | Por encima del promedio nacional |
| Cantón de "Implementación" | -1.836 (1.747) | 2.994** (1.406) |
| Tasa de acceso al hospital público (por cada 10.000 habitantes) | 1.162** (0.544) | 0.118 (0.341) |
| Porcentaje de nacimientos registrados un año después | -0.004 (0.047) | -0.014 (0.050) |
| Constante | 62.567** (2.659) | 40.812** (2.942) |
| N | 1488 | 669 |
| R-cuadrado ajustado | 0.886 | 0.928 |

Modelo integrado de determinantes institucionales

- Más allá de construir una buena relación, las experiencias compartidas extremas pueden ayudar a superar las barreras culturales para obtener una comprensión intercultural profunda.
- Los métodos mixtos permiten una comprensión más profunda.

- El uso de la evaluación se puede mejorar si somos culturalmente competentes.
- La validez multicultural es particularmente relevante.
- Considerar la aplicabilidad de las sugerencias de (CRE) para las etapas de evaluación.
- Dificultades y limitaciones prácticas en:
 - involucrar a las partes interesadas,
 - identificar el propósito de la evaluación, y
 - enmarcar las preguntas de evaluación.
- Se debe ir hacia la evaluación transformadora intercultural.



Alan Sánchez: Cambiando la mentalidad de los estudiantes. Evaluación de impacto de ¡Expande tu mente! sobre el rendimiento académico en tres regiones del Perú.

Resumen

El estudio muestra evidencia del impacto de ¡Expande tu Mente! (EtM), una innovación de corta duración y bajo costo (0.2 USD por estudiante), diseñada para cambiar la mentalidad de los estudiantes hacia una mentalidad de crecimiento (*growth mindset*).

Se encuentra que hasta después de tres meses de llevada a cabo la intervención, el puntaje en Matemática de los estudiantes aumentó en 0,05 desviaciones estándar en las escuelas asignadas al programa, mientras que el puntaje promedio aumentó en 0,12 desviaciones estándar. Más aún, para las escuelas que cumplieron con llevar a cabo la innovación fuera de Lima, el impacto causal de EtM en Matemática y Comprensión Lectora fue de 0,35 y 0,23 desviaciones estándar.

Esta evidencia resalta no solo la importancia de invertir en las competencias socioemocionales como medio para mejorar los logros de aprendizaje, sino de que es posible hacerlo de manera efectiva, a bajo costo y apoyándose en las capacidades de los docentes.

Introducción y metodología

A pesar de los avances considerables en estudios relacionados a la efectividad de distintas intervenciones educativas, existe aún muy poca evidencia sobre la efectividad de intervenciones diseñadas para mejorar las competencias socioemocionales de los estudiantes, especialmente en

países en desarrollo. La importancia de este tipo de competencias radica en que pueden ser tanto o más importantes para los aprendizajes que las habilidades cognitivas (Cunha y Heckman 2008).

Asimismo, las competencias socioemocionales juegan un papel en otras dimensiones del bienestar, puesto que reducen la prevalencia de comportamientos de riesgo y de embarazo adolescente (Favara y Sánchez 2017, Favara y otros 2016), e incrementan la probabilidad de obtener mejores resultados socioeconómicos durante la vida adulta (Heckman y otros 2006).

De acuerdo a la literatura consultada por los autores, EtM podría tener un impacto en la formación de habilidades mediante dos canales. Primero, el tener una “mentalidad de crecimiento” puede llevar a una mejora de competencias socioemocionales, tales como la motivación, la perseverancia, las aspiraciones y las expectativas. A su vez, este incremento en las competencias socioemocionales puede conducir a una mejora en habilidades cognitivas, puesto que ambos tipos de habilidades se refuerzan entre sí. Segundo, EtM podría tener un efecto inmediato en habilidades cognitivas, por ejemplo, el estudiante puede escoger invertir más en el desarrollo de sus habilidades cognitivas, estudiando más horas y/o estudiando con más calidad.

EtM es una innovación psicosocial, de bajo costo y corta duración, que busca cambiar las percepciones que los estudiantes tienen sobre su propio nivel de inteligencia y, de esa manera, influir de manera positiva tanto en sus prácticas académicas como en su rendimiento académico. Específicamente, el objetivo de EtM es transmitir a los estudiantes la idea de que la inteligencia puede “crecer” mediante la práctica constante, y de que los retos académicos no deben ser vistos como un problema sino como una oportunidad para desarrollar la inteligencia —a esto se le denomina “mentalidad de crecimiento”—.

Con el fin de evaluar el impacto de la innovación en distintos ámbitos, el piloto se aplicó en tres regiones del Perú: Áncash, Junín y Lima. De las tres regiones, Lima es la más desarrollada en términos de condiciones de vida de la población, infraestructura educativa y resultados educativos. En el caso de Áncash y Junín las diferencias son menos marcadas. Por un lado, Junín muestra mejores resultados educativos que Áncash. Por otro lado, Áncash se caracteriza porque la infraestructura de sus escuelas públicas es superior y los hogares gozan de servicios básicos de mayor calidad.

Si bien es importante tener en cuenta esta heterogeneidad regional, cabe precisar que en el diseño muestral utilizado para fines del despliegue de EtM solo se tomaron en cuenta distritos considerados urbanos según la definición del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), y se excluyeron del universo de interés las escuelas ubicadas en el quintil de distritos menos pobres. Asimismo, el estudio se llevó a cabo únicamente en escuelas públicas.

| Características | Áncash | Junín | Lima | Total nacional | Diferencias | | |
|--|--------|--------|--------|----------------|--------------|--------------|--------------|
| | | | | | Lima-Áncash | Lima-Junín | Áncash-Junín |
| Indicadores socioeconómicos | | | | | | | |
| Hogares en el ámbito urbano (%) | 60% | 65% | 98% | 76% | 37 p. p.*** | 33 p. p.*** | -4 p. p.** |
| Hogares pobres (%) | 21% | 15% | 8% | 18% | -12 p. p.*** | -7 p. p.*** | 5 p. p.*** |
| Hogares pobres extremos (%) | 3% | 3% | 0% | 3% | -3 p. p.*** | -2 p. p.*** | 0 p. p. |
| Gasto anual promedio de los hogares (\$/.) | 22 148 | 22 071 | 37 391 | 26 592 | 15 243*** | 15 321*** | 77 |
| Índice de GINI | 0,391 | 0,389 | 0,346 | 0,392 | - | - | - |
| Hogares con material de techo adecuado ^{1/} (%) | 81% | 97% | 94% | 92% | 13 p. p.*** | -2 p. p.*** | -15 p. p.*** |
| Hogares con material de pared adecuado ^{2/} (%) | 41% | 50% | 89% | 61% | 48 p. p.*** | 39 p. p.*** | -10 p. p.*** |
| Hogares con material de piso adecuado ^{3/} (%) | 56% | 63% | 92% | 70% | 37 p. p.*** | 29 p. p.*** | -8 p. p.*** |
| Hogares con adecuado acceso a agua ^{4/} (%) | 91% | 86% | 93% | 86% | 1 p. p.* | 7 p. p.*** | 5 p. p.*** |
| Hogares con adecuado acceso a desagüe ^{5/} (%) | 81% | 82% | 95% | 83% | 14 p. p.*** | 13 p. p.*** | 0 p. p. |
| Hogares con adecuado acceso a electricidad ^{6/} (%) | 94% | 91% | 99% | 94% | 5 p. p.*** | 8 p. p.*** | 3 p. p.*** |
| Número de miembros en el hogar | 3,74 | 3,64 | 3,72 | 3,72 | -0,02 | 0,08 | 0,10 |
| Jefes de hogar con secundaria completa o superior (%) | 38% | 43% | 67% | 50% | 30 p. p.*** | 24 p. p.*** | -6 p. p.*** |
| Jefes de hogar que saben leer y escribir (%) | 60% | 66% | 75% | 64% | 15 p. p.*** | 9 p. p.*** | -6 p. p.* |
| Jefes de hogar cuya lengua nativa es español (%) | 60% | 67% | 83% | 74% | 23 p. p.*** | 16 p. p.*** | -7 p. p.*** |
| Desnutrición crónica infantil (%) | 19% | 21% | 6% | 14% | -13 p. p.*** | -15 p. p.*** | -2 p. p. |
| Hogares según región natural (%) | | | | | | | |
| Costa | 46% | 0% | 98% | 55% | 52 p. p.*** | 98 p. p.*** | 46 p. p.*** |
| Sierra | 54% | 75% | 2% | 34% | -52 p. p.*** | -73 p. p.*** | -21 p. p.*** |
| Selva | 0% | 25% | 0% | 12% | 0 p. p.*** | -25 p. p.*** | -25 p. p.*** |

^{1/} Techo de concreto, cemento, madera, tejas o planchas de calamina.

^{2/} Pared de ladrillo, cemento, piedra, sillar con cal o madera.

^{3/} Piso de parqué, madera pulida, láminas asfálticas, vinílicos, losetas, terrazos, madera o cemento.

^{4/} Acceso a red pública de agua, dentro o fuera de la vivienda, o a pilón de uso público.

^{5/} Acceso a red pública de desagüe, dentro o fuera de la vivienda, a letrina o a pozo séptico.

^{6/} Hogar alumbrado con electricidad.

Cuadro 5. Diferencias en las características socioeconómicas por región

| Características | Áncash | Junín | Lima ^{1/} | Total nacional |
|--|--------|-------|--------------------|----------------|
| Indicadores de insumos educativos | | | | |
| Gasto público en educación secundaria (S/. por alumno) | 3026 | 3328 | 5445 | 3673 |
| Gasto público en educación (% del gasto público) | 25% | 24% | 10% | 16% |
| Colegios en buen estado (%) | 15% | 10% | 25% | 16% |
| Colegios con acceso a agua potable (%) | 82% | 58% | 90% | 59% |
| Colegios con acceso a red de desagüe (%) | 76% | 57% | 95% | 62% |
| Colegios con acceso a red de electricidad (%) | 86% | 72% | 94% | 71% |
| Colegios de secundaria con acceso a internet (%) | 61% | 49% | 85% | 60% |
| Profesores de secundaria titulados (%) | 90% | 85% | 78% | 84% |
| Número de alumnos por docente en secundaria | 10 | 11 | 14 | 12 |
| Resultados educativos | | | | |
| <i>Estudiantes con un nivel satisfactorio (%)</i> | | | | |
| Comprensión lectora, segundo de primaria | 43% | 52% | 61% | 50% |
| Comprensión lectora, segundo de secundaria | 11% | 13% | 24% | 15% |
| Matemática, segundo de primaria | 25% | 32% | 29% | 27% |
| Matemática, segundo de secundaria | 7% | 12% | 14% | 10% |
| <i>Otros indicadores educativos</i> | | | | |
| Tasa de matrícula en secundaria (%) | 90% | 85% | 88% | 84% |
| Tasa de repetición de grado en secundaria (%) | 4% | 3% | 3% | 3% |
| Tasa de atraso escolar en secundaria (%) | 16% | 12% | 5% | 11% |

Resultados de la ECE 2015. ^{1/} En el caso de Lima, los resultados se refieren a Lima Metropolitana.

Fuente: Portal web del ESCALE del MINEDU.

Cuadro 6. Diferencias en las características socioeconómicas por región

El piloto, llevado a cabo en el marco del MineduLAB, de la Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica del Minedu, consistió en la administración de una sesión de tutoría de 90 minutos por parte del tutor-docente de cada sección. Se consideró una muestra de 800 instituciones educativas de gestión pública de nivel secundaria, 400 de las cuales fueron aleatoriamente asignadas para recibir esta innovación en primer y segundo grado de secundaria.

Cada escuela recibió todos los materiales necesarios para llevar a cabo la sesión, así como instrucciones (el paquete de EtM). El costo de implementación fue de aproximadamente 0,2 USD por alumno. Los resultados de la intervención en el rendimiento académico de los alumnos se midieron entre dos y tres meses después de la intervención, mediante la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) para el segundo grado de secundaria, en los ámbitos de Matemática y Comprensión Lectora, aplicada en el 2015.

Este estudio tiene tres objetivos: i) documentar el impacto de corto plazo de EtM en el rendimiento académico de los alumnos en las áreas de Matemática y Comprensión Lectora, ii) comprender los mecanismos mediante los cuales EtM podría alcanzar un impacto en el corto plazo, y iii) entender la posible existencia de heterogeneidad regional en los impactos del programa.

| | |
|--|--|
| Objetivo: Enseñar a estudiantes de 1er y 2do grado de secundaria el concepto de mentalidad de crecimiento – Growth Mindset. | Método: <ul style="list-style-type: none"> Sesión de tutoría de 90 minutos a cargo de los tutores docentes. Envío de paquetes EtM a los colegios con el contenido, instrucciones y todo el material requerido para llevar a cabo la sesión. |
| Contenido de paquete EtM: 1. Set de instrucciones para el tutor docente; Material complementario para el docente con ideas de como incentivar una mentalidad de crecimiento entre sus alumnos. 2. Copias del artículo “¿Sabías que puedes hacer crecer tu inteligencia?”. 3. Poster a ser colocado en el mural del salón por el resto del año académico. | Sesión de tutoría: 1. Lectura individual del artículo (20 min). 2. Debate grupal (20 min). 3. Debate abierto (20 min). 4. Preparación individual de carta a un amigo o familiar, explicando lo aprendido (30 min). |

Cuadro 7. Intervención EtM

Diseño muestral

- 800 escuelas en las regiones de Lima, Ancash y Junín fueron muestreadas para el estudio.
- El muestreo se restringió a escuelas ubicadas en distritos en los cuatro primeros quintiles de pobreza y con un número mínimo de estudiantes por sección (según Censo Escolar 2014).
- El tratamiento se asignó aleatoriamente dentro de 12 estratos, identificados según región y quintil de pobreza del distrito.

| IE | Ancash | Junín | Lima | Total regiones |
|--------------|--------|-------|------|----------------|
| IE control | 104 | 101 | 195 | 400 |
| IE elegibles | 102 | 102 | 196 | 400 |
| Total IE | 206 | 203 | 391 | 800 |

Tabla 1. Diseño muestral EtM

Implementación

- Los Paquetes de EtM enviados a los colegios en agosto 2015, la mayoría de sesiones se llevaron a cabo en Septiembre de 2015.
- Para verificar que sesiones se llevaran a cabo, se solicitó a los docentes que tomen una foto de la sesión y que la envíen por e-mail. Además, las escuelas fueron contactadas por teléfono y por e-mail para verificar que recibieron el paquete y que la sesión se llevó a cabo.

Análisis

- Se utiliza información de la Evaluación Censal de Estudiantes.
- Variables de resultado: Puntaje en pruebas de matemática y comprensión lectora.
- Mecanismos observables: expectativas, actitudes del estudiante, actitudes del docente.
- Estrategia empírica: se estima la siguiente ecuación (ITT)

$$y_{ie} = \alpha + \beta EtM_e + \gamma_s + \epsilon_{ie}$$

En donde; y_{ie} es el puntaje en la ECE del estudiante i de la escuela e .

EtM_e toma el valor de 1 si la escuela fue asignada a EtM, 0 de otra manera.

γ_{ie} son los efectos fijos del estrato.

- Además de lo anterior, se presentan estimaciones IV/LATE para corregir por cumplimiento imperfecto.

Principales resultados o conclusiones

Considerando el total de escuelas asignadas a EtM (400), el 60% llevó a cabo al menos una sesión de EtM, y el 45% envió evidencia de haber llevado a cabo todas las sesiones en el segundo grado de secundaria. Por su parte, el tiempo de exposición promedio fue de 2,2 meses.

- Estudiantes en escuelas asignadas a EtM (ITT) mejoraron su rendimiento en matemática en 0,05 de.
- En No-Lima, estudiantes en escuelas asignadas a EtM mejoraron su rendimiento en matemática y comprensión lectora en 0,13 de y 0,09 de, respectivamente.
- El Lima, la asignación a EtM no tuvo ningún impacto.
- El impacto causal en las escuelas que llevaron a cabo todas las sesiones es aún mayor (0,34 de y 0,22 de).

| Matemática | | | | | | |
|------------------------|----------------|---------------------|------------------------------|--------------------------------|---|--------------------------------|
| Ámbito de intervención | | Puntaje en la ECE | | | Rendimiento satisfactorio o en proceso de serlo | |
| | | Comprensión lectora | | | | |
| Ámbito de intervención | | Puntaje en la ECE | | | Rendimiento satisfactorio o en proceso de serlo | |
| | | Coef. | | | | |
| | | Puntaje promedio | Bruto (IV) | Estandarizado (V) | Promedio (en %) | Coef. (VI) |
| Bloque A: ITT | Total | 558 | 2.532 (1.799) [54,526] | 0.040 (0.028) [54,526] | 34% | 0.015 (0.012) [54,526] |
| | Bloque A: ITT | Lima | 566 | 0.503 (2.275) [32,826] | 0.008 (0.036) [32,826] | 38% (0.015) [32,826] |
| | | | No Lima | 5.625* (2.892) [21,700] | 0.088* (0.045) [21,700] | 0.035** (0.018) [21,700] |
| | Bloque B: LATE | Total | 558 | 7.170 (5.203) [54,526] | 0.112 (0.081) [54,526] | 0.043 (0.033) [54,526] |
| | | | Lima | 1.532 (6.948) [32,826] | 0.024 (0.109) [32,826] | 0.006 (0.046) [32,826] |
| | | | No Lima | 14.409* (7.776) [21,700] | 0.225* (0.122) [21,700] | 0.091* (0.048) [21,700] |

Cuadro 8. Resultado intervención EtM en Matemática

| Ámbito de intervención | | Comprensión lectora | | | | | | |
|------------------------|----------------|---------------------|------------------------------|-------------------------------|---|-------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|
| | | Puntaje en la ECE | | | Rendimiento satisfactorio o en proceso de serlo | | | |
| | | Puntaje promedio | Coef. | | Promedio (en %) | Coef. (VI) | | |
| | | | Bruto (IV) | Estandarizado (V) | | | | |
| Bloque A: ITT | Total | 558 | 2.532 (1.799) [54,526] | 0.040 (0.028) [54,526] | 34% | 0.015 (0.012) [54,526] | | |
| | Lima | 566 | 0.503 (2.275) [32,826] | 0.008 (0.036) [32,826] | 38% | 0.002 (0.015) [32,826] | | |
| | | | No Lima | 5.625* (2.892) [21,700] | 0.088* (0.045) [21,700] | 27% | 0.035** (0.018) [21,700] | |
| | Bloque B: LATE | Total | 558 | 7.170 (5.203) [54,526] | 0.112 (0.081) [54,526] | 34% | 0.043 (0.033) [54,526] | |
| | | | Lima | 566 | 1.532 (6.948) [32,826] | 0.024 (0.109) [32,826] | 38% | 0.006 (0.046) [32,826] |
| | | | No Lima | 546 | 14.409* (7.776) [21,700] | 0.225* (0.122) [21,700] | 27% | 0.091* (0.048) [21,700] |

Cuadro 9. Resultado intervención EtM en Comprensión Lectora

| | | | Expectativa por educación superior universitaria | |
|----------------|---------|-----|---|---------------------------------|
| | | | Expectativa promedio | (I) |
| | | | | (a) (b) |
| Bloque A: ITT | Total | 80% | 0.011* (0.006) [51,896] | 0.014** (0.006) [51,896] |
| | Lima | 81% | 0.007 (0.007) [30,899] | 0.008 (0.007) [30,899] |
| | No Lima | 80% | 0.018* (0.011) [20,997] | 0.027*** (0.010) [20,997] |
| | Total | 80% | 0.032* (0.018) [51,896] | 0.041** (0.018) [51,896] |
| | Lima | 81% | 0.021 (0.023) [30,899] | 0.023 (0.022) [30,899] |
| | No Lima | 80% | 0.046 (0.029) [20,997] | 0.071** (0.030) [20,997] |
| Bloque B: LATE | | | | |

Cuadro 10. Mecanismo - expectativas

| | | Autopercepción acerca de la capacidad matemática | | Autopercepción acerca de la capacidad lectora | |
|----------------|---------|--|-------------------------------|---|-------------------------------|
| | | (II) | | (III) | |
| | | (a) | (b) | (a) | (b) |
| Bloque A: ITT | Total | -0.002 (0.016) [48,890] | -0.003 (0.016) [48,890] | -0.008 (0.017) [48,914] | -0.004 (0.017) [48,914] |
| | Lima | -0.007 (0.020) [29,192] | -0.006 (0.020) [29,192] | -0.022 (0.022) [29,151] | -0.019 (0.022) [29,151] |
| | No Lima | 0.004 (0.027) [19,698] | -0.000 (0.026) [19,698] | 0.012 (0.028) [19,763] | 0.017 (0.026) [19,763] |
| | Total | -0.007 (0.045) [48,890] | -0.009 (0.046) [48,890] | -0.024 (0.048) [48,914] | -0.011 (0.048) [48,914] |
| | Lima | -0.021 (0.061) [29,192] | -0.018 (0.061) [29,192] | -0.067 (0.065) [29,151] | -0.059 (0.066) [29,151] |
| | No Lima | 0.011 (0.068) [19,698] | -0.000 (0.071) [19,698] | 0.030 (0.072) [19,763] | 0.044 (0.069) [19,763] |
| Bloque B: LATE | | | | | |

Cuadro 11. Mecanismo – actitudes del alumno

| | | Esfuerzo pedagógico de los docentes | | Apoyo socio-emocional de los docentes | |
|----------------|---------|--|------------------------------|--|------------------------------|
| | | (IV) | | (V) | |
| | | (a) | (b) | (a) | (b) |
| Bloque A: ITT | Total | 0.030 (0.020) [44,464] | 0.028 (0.019) [44,464] | 0.012 (0.019) [47,661] | 0.009 (0.019) [47,661] |
| | Lima | 0.037 (0.026) [26,471] | 0.037 (0.026) [26,471] | 0.014 (0.025) [28,515] | 0.014 (0.024) [28,515] |
| | No Lima | 0.020 (0.029) [17,993] | 0.013 (0.030) [17,993] | 0.008 (0.029) [19,146] | 0.001 (0.030) [19,146] |
| | Total | 0.085 (0.056) [44,464] | 0.079 (0.056) [44,464] | 0.033 (0.053) [47,661] | 0.026 (0.054) [47,661] |
| | Lima | 0.111 (0.081) [26,471] | 0.114 (0.080) [26,471] | 0.042 (0.075) [28,515] | 0.043 (0.075) [28,515] |
| | No Lima | 0.052 (0.075) [17,993] | 0.034 (0.080) [17,993] | 0.022 (0.075) [19,146] | 0.002 (0.080) [19,146] |
| Bloque B: LATE | | | | | |

Cuadro 12. Mecanismo – actitudes del docente

- Considerando el resultado más conservador, el impacto de EtM es de 0,05 de en matemática, por una inversión de 0,2 USD por estudiante.
- También se detectan impactos positivos en comprensión lectora a nivel sub-regional.
- ¿Mecanismos? Encuestas a estudiantes y docentes.
- ¿Replicabilidad en Perú y a nivel global?

En 2016, se llevó a cabo la fase 2 del estudio en 6 nuevas regiones (JER y JEC, urbano y rural).

Se hizo variantes al paquete básico (EtM versión video; más información para los docentes).

EtM también se está llevando a cabo en otros países (Indonesia, Sudáfrica).



Jairo Rivera: Palo y Zanahoria: La Administración como Fuente de Efectividad en la Escuela

Resumen

Este trabajo analiza la importancia del director en la efectividad de la escuela, y tiene como objetivo contribuir a la creciente literatura en esta área. La investigación se centra en un país en desarrollo y utiliza datos extraídos del Programa Niños del Milenio en el Perú y su Encuesta Escolar. Mediante el uso de funciones de producción educativas se estima el efecto del director sobre el puntaje en matemáticas y lenguaje de los alumnos de cuarto de primaria. Los resultados de este trabajo confirman la evidencia internacional acerca de la importancia de los directores en la efectividad de la escuela, específicamente la supervisión y monitoreo.

Introducción y metodología

A partir de la publicación del Informe Coleman (1966), en donde se concluye que los insumos de la escuela no tienen mayor efecto en el rendimiento académico de los estudiantes, diversas investigaciones han pretendido explicar los factores que en conjunto determinan la calidad de la educación. En esta labor aparecen las investigaciones sobre funciones de producción educativas que postulan una relación entre los factores productivos y el resultado académico. Entre los factores que influyen la calidad de la escuela están las características propias del alumno, del hogar al que pertenece, de la escuela a la que asiste, del tamaño de la clase, de los compañeros de clase –pares-, y de los profesores que imparten clases (Hanushek 1986, Krueger 1997, Hoxby 2000, Rockoff 2004). Adicionalmente, las investigaciones cuantitativas están apuntando a una arista más reciente, la importancia del director de la escuela (Loeb et al. 2012 y Grissom et al. 2012).

El marco teórico de este estudio se fundamenta en modelos que analizan a los directores y su impacto sobre el rendimiento de los estudiantes. Los canales de transmisión dependen de dos aspectos cruciales: el tiempo en el que se espera que los efectos se hagan realidad y, la separación del efecto del director de otras características fuera de su influencia.

La literatura que ha investigado el sistema educativo peruano, tanto de oferta como de demanda, encuentra que el nivel socioeconómico está íntimamente ligado a un mejor rendimiento escolar. A la vez, estas se relacionan con el tipo de escuela donde estudia el niño, siendo la escuela privada para los niños de mayores recursos y la escuela pública para los de escasos recursos.

El marco conceptual elabora tres enfoques que describen los mecanismos entre directores y rendimiento de los estudiantes. Los enfoques abordan las funciones del director y la temporalidad de los efectos.

Efectividad escolar

Este enfoque supone que los efectos de los directores en los logros estudiantiles son inmediatos y que los directores ejercen control sobre los factores que afectan al aprendizaje de los estudiantes. Este enfoque directo es esencialmente el mismo que el que se utiliza para medir los efectos de los profesores, en donde se supone que los maestros tienen efectos inmediatos sobre los estudiantes durante el año que se encuentran en su salón de clases. Para ello, se toma en cuenta el rendimiento de los estudiantes ajustado por una variedad de controles, incluido el rendimiento en pruebas anteriores.

Efectividad relativa dentro de la escuela

Este enfoque pretende analizar la escuela en el tiempo y comparar su efectividad durante el mandato de un director con la de otros administradores. La medida de la efectividad de un director sería entonces la efectividad de la escuela medida como el rendimiento de los estudiantes mientras que el director está a cargo con respecto a la efectividad de la escuela cuando esta otra persona en la posición de director.

Si hay poca rotación de directores, este enfoque puede no ser factible o aconsejable, por ejemplo, las escuelas con un solo director durante el periodo de observación no tendrán ninguna variación con la cual diferenciar entre el efecto del director y el de la escuela.

Mejoramiento de la escuela

Este enfoque considera que el impacto del director no es inmediato ni constante en el tiempo, sino que los directores toman tiempo para afectar la efectividad de sus escuelas. En ese sentido, un buen director puede mejorar la escuela mediante la construcción de un ambiente de trabajo productivo que puede tardar varios años. La ventaja de este enfoque es que permite analizar el efecto de las medidas de mediano y largo plazo tomadas por los directores y su impacto en la efectividad de la escuela.

Los datos que sirven como insumo en la realización del trabajo corresponden a las tres rondas de encuestas de los Niños del Milenio –años 2002, 2006 y 2009– y la Encuesta Escolar –año 2011–. El Programa de Niños del Milenio corresponde a un estudio internacional de largo plazo que tiene como

objetivo analizar la pobreza infantil y se realiza en cuatro países en desarrollo -Etiopía, India (estado de Andhra Pradesh y Telengana), Perú y Vietnam mediante el seguimiento de un total de 12.000 niños y niñas durante quince años.

En el proceso de unión de bases se crearon identificadores por niño y escuela, ya que la Encuesta Escolar dispone de bases de datos separadas para directores, profesores, estudiantes, compañeros y escuelas. En las 3 rondas previas existen bases referentes a las características socioeconómicas de los niños y su desempeño en los test estandarizados.

Posteriormente, se depuraron las bases privilegiando los registros que tienen la información completa y consistente. Con ello, el número de Niños del Milenio que conforma el estudio corresponde a 300, distribuidos en 95 escuelas.

Estrategia empírica

Todd y Wolpin (2003) argumentan que el proceso de formación de habilidades es acumulativo y depende de las características de la familia, habilidades de los padres, insumos de la escuela y factores no observables como la habilidad, así:

$$y_{ist} = F[X_i(t); S_i(t); u_{is0}; \varepsilon_{ist}]$$

Donde y corresponde al resultado de una prueba académica obtenido por el alumno i , que recibe clases en la escuela s , en el tiempo t . Este resultado está determinado por toda la historia de los insumos en el hogar $X_i(t)$, insumos escolares $S_i(t)$, datación del estudiante u_{is0} , y un término de error variable en el tiempo ε_{ist} . La aplicación empírica del modelo adolece de dos problemas principales: (i) la dotación del estudiante o habilidad no es observable y; (ii) la información de insumos del hogar y escolar es limitada. Andrabi et al. (2011) proponen la modelación analítica reescribiendo la ecuación anterior así:

$$y_{it} = \alpha_1 x_{i,t} + \gamma_1 s_{i,t} + \alpha_2 x_{i,t-1} + \gamma_2 s_{i,t-1} + \dots + \alpha_t x_{i,1} + \gamma_t s_{i,1} + \sum_{s=1}^{s=t} \theta_{t+1-s} u_{is}$$

donde la suma de u_{is} son los shocks de productividad acumulados. Para hacer posible la estimación se suma y resta $\beta y_{i,t-1}$. Normalizando θ_1 a la unidad y asumiendo que los coeficientes declinan geométricamente se obtiene:

$$y_{it} = \alpha x_{i,t} + \gamma s_{i,t} + \beta y_{i,t-1} + u_{it}$$

donde el modelo resultante incorpora características del hogar, escuela y resultados de pruebas pasadas.

En la estimación del modelo se pueden usar varios métodos econométricos. Debido a la información disponible, este estudio se usa la metodología de mínimos cuadrados. Este método, si bien tiene sus ventajas, también implica limitaciones si hay problemas en la especificación. Un tema importante es la

presencia de endogeneidad si hay factores no observables relacionados con las variables independientes.

Los datos del estudio no provienen de un experimento en el que se asigna aleatoriamente a directores, profesores, alumnos y escuelas de forma controlada. En esa línea, los factores se han organizado de manera no aleatoria, en donde distintas personas eligieron su lugar para trabajar o estudiar, es decir, tomaron decisiones. De acuerdo a Díaz y Saavedra (2000), existen diferentes incentivos en los tipos de escuela que influyen en la decisión de los docentes.

Asimismo, Loeb et al. (2012) encuentran que los profesores más competentes tienden a establecerse en escuelas más eficientes, lo que significa que en el sistema educativo hay presencia de positive sorting. Este hecho afecta la interpretación de los resultados, que podrían entenderse como un upper bound del efecto de los directores.

Principales resultados

En Matemática

La estimación de la función de producción educativa para los niños de primaria con relación a la efectividad de la escuela en una prueba estándar de matemáticas se presenta en el cuadro 13. Esta estimación utiliza información de las rondas previas y principalmente de la Encuesta Escolar 2011. Mediante el uso de mínimos cuadrados se estima los modelos (1), (2), (3) y (4) que varían de acuerdo a las variables independientes incluidas. Los modelos (1) y (2) sirven para demostrar la importancia por separado de los estudios de oferta y demanda. Por su parte, el modelo (3) que contiene ambos elementos, oferta y demanda, tiene la intención de exhibir los resultados presentes en la literatura de la importancia del profesor. Finalmente, el modelo (4) incorpora una amplia gama de elementos, incluyendo las características del director.

En el modelo (1) se usan como controles las características socioeconómicas y se obtienen relaciones significativas para la educación de la madre y la riqueza del hogar, siendo ambas positivas. Este resultado concuerda con los estudios que solo analizan el aspecto de demanda de servicios educativos para el Perú, como se observa en Cueto et al. (2011) y Guadalupe et al. (2013). Por lo tanto, la conclusión inicial evidente es que la cuna define el futuro de los estudiantes.

En el modelo (2), que incluye solo variables independientes relacionadas con la oferta educativa, se consiguen varias relaciones significativas. Por una parte, los profesores son importantes, tema en controversia para la literatura previa. Una explicación lógica se encuentra en la meta de análisis de Hanushek (1995) y la compilación de estudios cualitativos de Scheerens (2004), en donde se demuestra que la educación de los maestros es muy importante para países en desarrollo. En cuanto a la gestión educativa, el tipo de administración resulta significativo con el signo esperado en correspondencia a lo obtenido en Cueto (2007) y con respecto a la variable de interés, la educación del administrador es significativa, al igual que su labor de supervisión y monitoreo.

El modelo (3) puede interpretarse como el genérico que ha usado la literatura que analiza los efectos del profesor sobre la efectividad de la escuela. Los resultados obtenidos son afines con trabajos previos ya que los factores significativos corresponden a la educación de la madre y el nivel de riqueza, mientras que no resultan representativas las características de la escuela ni las de los profesores. Sin embargo, hay factores que la literatura está incorporando en su análisis y que afectan a la escuela, como la administración.

En el modelo (4), que incorpora las variables de oferta y de demanda, se encuentra que la educación de la madre y la riqueza son significativas, al igual que en los modelos (1) y (3). Entre las variables ligadas al sistema educativo resultan significativas la experiencia y la educación del profesor, al igual que en el modelo (2), y concuerdan con los hallazgos para países en vías de desarrollo. Por el lado de la administración es significativo el tipo de gestión como en Cueto (2007), a la vez que resulta significativa la educación del administrador.

Adicionalmente, en lo referente a nuestra variable de interés, la supervisión y el monitoreo tienen resultado positivo significativo, lo que corrobora los estudios cualitativos de Grissom et al. (2012b) y Scheerens (2004) al afirmarse que es una variable fundamental en la efectividad de la escuela.

| | (1) | (2) | (3) | (4) |
|--|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
| Características socioeconómicas | | | | |
| Educación de la madre (años) | 0.0509*** (0.0157) | | 0.0485*** (0.0157) | 0.0405*** (0.015) |
| Educación del padre (años) | -0.0117 (0.0144) | | -0.0102 (0.0147) | -0.0144 (0.0144) |
| Lengua materna (1=indígena) | -0.0014 (0.1128) | | 0.0068 (0.1182) | -0.0064 (0.1151) |
| Género (1=hombre) | 0.1178 (0.0862) | | 0.1227 (0.0888) | 0.0847 (0.0854) |
| Riqueza (índice) | 1.0691*** (0.2919) | | 0.8937*** (0.3184) | 0.7208** (0.3028) |
| Educación pares (años) | 0.0204 (0.0172) | | -0.0036 (0.0221) | -0.0184 (0.0237) |
| Características escuela | | | | |
| Área (1=rural) | | -0.1627 (0.1622) | -0.1583 (0.1582) | -0.1071 (0.1662) |
| Acceso a internet (1=sí) | | -0.0816 (0.1438) | 0.0432 (0.1354) | -0.0651 (0.1429) |
| Tamaño del curso (# personas) | | 0.0093 (0.0077) | 0.0057 (0.0074) | 0.003 (0.0078) |
| Jornada (1=única) | | -0.1149 (0.1044) | 0.0496 (0.1112) | -0.0508 (0.1132) |
| Servicios (1=solo primaria) | | -0.0127 (0.1008) | -0.0252 (0.1097) | -0.0011 (0.1048) |
| Características profesor | | | | |
| Experiencia profesor (años) | | 0.0194** (0.0082) | 0.0031 (0.0082) | 0.0193** (0.0082) |
| Educación profesor (posgrado) | | 0.4537*** (0.119) | 0.194 (0.121) | 0.3721*** (0.1298) |
| Características administración | | | | |
| Gestión (1=privada) | | 0.7362*** (0.2245) | | 0.4297* (0.2414) |
| Experiencia administrador (años) | | 0.0023 (0.0061) | | 0.0015 (0.0062) |
| Educación administrador (posgrado) | | 0.3365*** (0.1129) | | 0.297*** (0.1079) |
| Supervisión y monitoreo (1=alto) | | 0.3042*** (0.1175) | | 0.3116*** (0.1156) |
| Test anterior | 0.6267*** (0.0636) | 0.566*** (0.0646) | 0.6033*** (0.0664) | 0.5646*** (0.0658) |
| Constante | -1.1071*** (0.2105) | -0.8087*** (0.2573) | -1.0311*** (0.3331) | -1.1357*** (0.3268) |
| N | 300 | 300 | 300 | 300 |
| R2 | 0.4968 | 0.5145 | 0.5088 | 0.5402 |

Nota: La variable dependiente se refiere al resultado de un test estandarizado en matemáticas. Los números dentro del paréntesis corresponden a los errores estándar robustos. Nivel de significancia: *** 0.01, ** 0.05, * 0.1.

Cuadro 13. Estimación de la función de producción educativa (Matemática)

En Lenguaje

La estimación de la función de producción educativa para los niños de primaria con relación a la efectividad de la escuela en una prueba estándar de lenguaje se presenta en el cuadro 14. Mediante el uso de mínimos cuadrados se estima los modelos (5), (6), (7) y (8) que varían de acuerdo a las variables independientes, y su argumento es idéntico al expuesto en la anterior sección.

En el modelo (5) se usan como controles las características socioeconómicas y se obtienen relaciones significativas para la educación de la madre y la educación de los padres de los compañeros de la escuela, lo que resulta semejante a Cueto (2007) si se entiende la educación de los pares como el nivel socioeconómico de los compañeros.

En el modelo (6), que incluye solo variables independientes relacionadas con la oferta educativa, se descubre que los profesores son importantes al igual que en matemáticas, lo cual es predicho para países en desarrollo. Entre las variables ligadas a la administración, la gestión educativa y la supervisión y monitoreo tienen comportamiento similar a matemáticas, es decir son positivas y significativas. Por otro lado, resulta interesante que la experiencia del director tiene efecto negativo significativo, es decir que profesores más experimentados afectan la efectividad de la escuela.

El modelo (7) guarda relación con lo obtenido en matemáticas, hallando efecto significativo para la educación de la madre, donde los profesores no tienen relevancia en la efectividad, pero con la novedad que la riqueza ya importa. Este resultado tiene similitud con la literatura, ya que en lenguaje influyen más elementos que en matemáticas, pero al ser varios, su representatividad particular se reduce.

El modelo (8), que incorpora las variables de oferta y de demanda, encuentra que la educación de la madre es significativa al igual que en los modelos (5) y (7). Entre las variables ligadas al sistema educativo resultan significativas la experiencia y educación del profesor, el tipo de gestión, la supervisión y monitoreo, y se incorpora la experiencia del director. La supervisión y monitoreo tienen resultado positivo significativo, con magnitud de 0.21 desviaciones estándar, cercano a lo encontrado en la literatura previa de 0.17 desviaciones estándar. Las razones que explican esta diferencia, presentadas anteriormente en matemáticas, aplican perfectamente en este caso, es decir, la existencia de sorting positivo, un contexto diferente y disponibilidad de información.

| | (5) | (6) | (7) | (8) |
|--|------------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|
| Características socioeconómicas | | | | |
| Educación de la madre (años) | 0.0445*** (0.0154) | | 0.0431*** (0.0155) | 0.0397** (0.0154) |
| Educación del padre (años) | 0.0007 (0.0149) | | 0.0002 (0.0155) | 0.0012 (0.0151) |
| Lengua materna (1=indígena) | 0.0899 (0.1146) | | 0.0628 (0.1267) | 0.0756 (0.1268) |
| Género (1=hombre) | 0.0788 (0.0854) | | 0.0755 (0.0873) | 0.0525 (0.0865) |
| Riqueza (índice) | 0.3647 (0.3354) | | 0.2357 (0.3469) | 0.0951 (0.3491) |
| Educación pares (años) | 0.0364** (0.0177) | | 0.0158 (0.0218) | -0.0006 (0.0225) |
| Características escuela | | | | |
| Área (1=rural) | | -0.1893 (0.1666) | -0.1335 (0.1635) | -0.1897 (0.1725) |
| Acceso a internet (1=sí) | | 0.0103 (0.1449) | 0.081 (0.1382) | 0.0006 (0.1542) |
| Tamaño del curso (# personas) | | 0.0103 (0.0078) | 0.0048 (0.0069) | 0.0062 (0.008) |
| Jornada (1=única) | | 0.0453 (0.1026) | 0.139 (0.1077) | 0.0526 (0.1078) |
| Servicios (1=solo primaria) | | 0.1242 (0.1116) | 0.0785 (0.1079) | 0.1284 (0.1108) |
| Características profesor | | | | |
| Experiencia profesor (años) | | 0.0238*** (0.0081) | 0.0117 (0.0078) | 0.023*** (0.0081) |
| Educación profesor (posgrado) | | 0.3648*** (0.1038) | 0.1658 (0.1157) | 0.2835** (0.1193) |
| Características administración | | | | |
| Gestión (1=privada) | | 0.6691*** (0.1953) | | 0.4544** (0.2178) |
| Experiencia administrador (años) | | -0.0098* (0.0053) | | -0.0117** (0.0052) |
| Educación administrador (posgrado) | | 0.1804 (0.1111) | | 0.1636 (0.1102) |
| Supervisión y monitoreo (1=alto) | | 0.2292** (0.1083) | | 0.2066* (0.1062) |
| Test anterior | 0.3633*** (0.0541) | 0.3594*** (0.0526) | 0.3673*** (0.0536) | 0.3417*** (0.0546) |
| Constante | -0.8774*** (0.1927) | -0.7403*** (0.24) | -1.032*** (0.3166) | -0.9741*** (0.3035) |
| N | 300 | 300 | 300 | 300 |
| R2 | 0.3768 | 0.4041 | 0.3965 | 0.4219 |

Nota: La variable dependiente se refiere al resultado de un test estandarizado en lenguaje. Los números dentro del paréntesis corresponden a los errores estándar robustos. Nivel de significancia: *** 0.01, ** 0.05, * 0.1.

Cuadro 14. Estimación de la función de producción educativa (Lenguaje)

Conclusiones

La educación formal tiene un rol importante en el crecimiento y la equidad dentro de un país, por lo que su análisis es absolutamente necesario. La efectividad de la escuela se produce por la conjugación de varios elementos y la literatura reciente encuentra que uno de los insumos fundamentales es la labor realizada por el director. El principal aporte de este estudio es proveer evidencia cuantitativa de la importancia de la administración, específicamente la supervisión y el monitoreo.

Mediante el uso de funciones de producción educativas y estimando por mínimos cuadrados, se halla que el efecto del director sobre el puntaje en matemáticas y lenguaje de los alumnos de cuarto de primaria está dentro de un rango de 0.20 y 0.31 desviaciones estándar. Los resultados obtenidos confirman la importancia del director en la efectividad escolar y su magnitud es ligeramente mayor a la encontrada en la literatura previa, ubicada entre 0.17 - 0.19 desviaciones estándar. La diferencia puede ser explicada por existencia de un *sorting* positivo, un contexto diferente y disponibilidad de información.

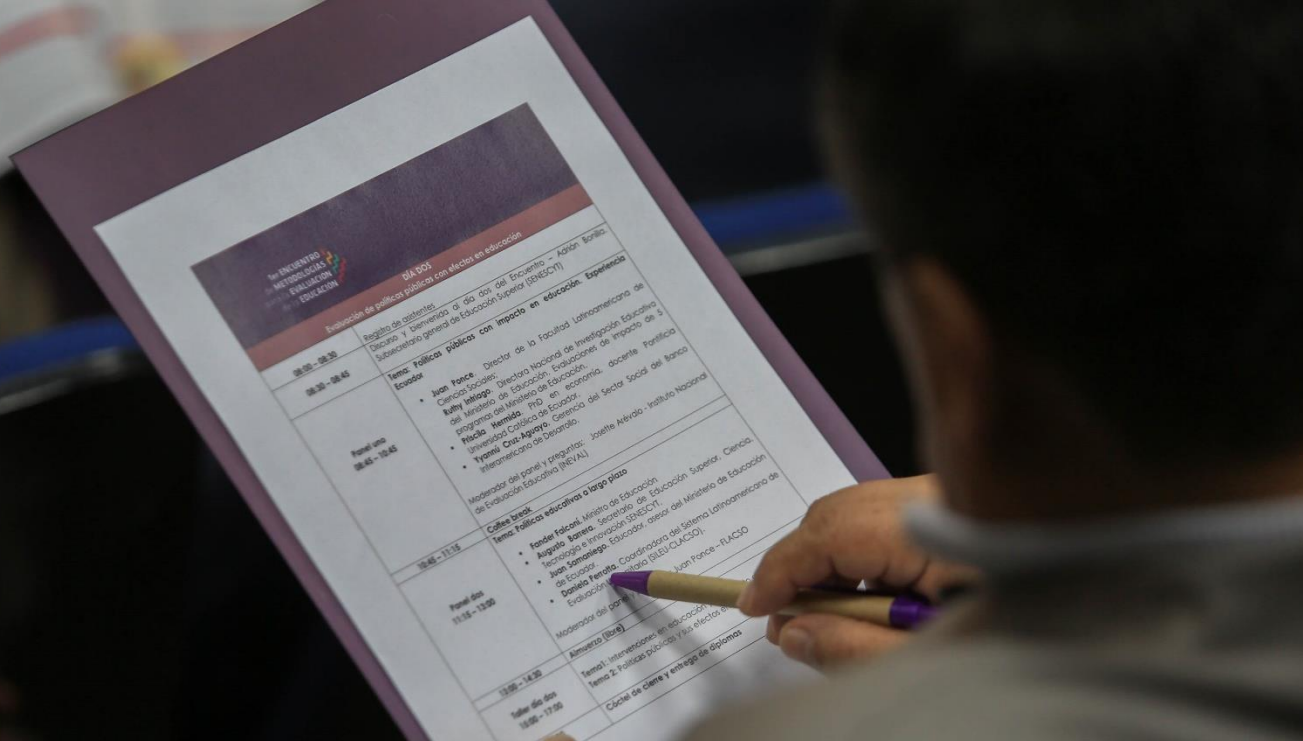
Tomando como referencia el trabajo de Guerrero (2013) se puede dar contexto al resultado que está expresado en desviaciones estándar. En dicho trabajo, un niño que estudia en la escuela primaria peruana tiene 1.01 más probabilidades de acceder a estudios superiores si aumenta su puntaje en una desviación estándar para pruebas estandarizadas de matemáticas y lenguaje. Entonces, como consecuencia al ligarlo con este estudio, una supervisión y monitoreo alto aumentan entre 0.21 y 0.31 desviaciones estándar la probabilidad de que un niño curse la universidad.

Las investigaciones sobre el sistema educativo peruano, tanto de oferta como de demanda, argumentan que “la cuna marca las oportunidades” y son pocos los estudios que dan luces de esperanza en mejorar este panorama. Cueto et al. (2013) representan un avance en esta línea y su conclusión principal está en que las oportunidades de aprendizaje pueden tener efectos significativos en la reducción de brechas y desigualdad. El presente trabajo encuentra conclusiones en el mismo sentido y da luces sobre un factor clave, el director y su potencial para mejorar la efectividad y generar nuevas oportunidades.

Adicionalmente, es interesante recalcar lo encontrado acerca de la importancia de los profesores en el proceso educativo. Este hallazgo está en la línea de Hanushek (1995), que sostiene que para los países en desarrollo el docente tiene un papel preponderante. En ese sentido, la carrera docente debe ser potenciada con incentivos claros.

Comprender la importancia de las prácticas de la dirección de la escuela para la eficacia escolar tiene importantes implicaciones políticas. Por un lado, la posibilidad de que exista flexibilidad en la toma de decisiones del administrador produce que las escuelas por sí mismas vayan retroalimentándose y corrigiendo sus errores. A la vez, los seres humanos se mueven por incentivos y de ahí radica la importancia de premiar a los profesores con mejor rendimiento y castigar a los que no están siendo

eficaces (palo y zanahoria); en este punto, la administración puede jugar un papel crucial al delinear un proceso de mejoramiento continuo. Finalmente, y es el principal aporte del estudio, el *accountability* interno mediante una adecuada la supervisión y monitoreo es clave.



Evaluaciones educativas con enfoque integral. Procesos de mejoramiento escolar

Los procesos de mejoramiento escolar reflejan interesantes dinámicas que suceden dentro de la escuela o alrededor de la comunidad educativa, y que en efecto, dan cuenta de importantes procesos de mejoramiento educativo. En ese sentido, este panel analizó temas como las evaluaciones estandarizadas, comunidades de aprendizaje, y una breve perspectiva de la educación técnica en América Latina.

Se describe la importancia de la gestión educativa como orientador de los procesos de calidad y mejora educativa a través de un caso de estudio. Adicional a ello, se mencionan también a las evaluaciones estandarizadas como un instrumento de políticas públicas que requiere contextualización y análisis.

Se refieren también proyectos específicos que aportan a los procesos de inclusión educativa de las instituciones a través de la transformación social con eficacia, equidad y cohesión social. Eso permite a su vez mejorar los resultados de aprendizaje en los estudiantes y fortalecer la convivencia por medio de la participación de la comunidad.

Finalmente, con el fin de favorecer las trayectorias formativas de jóvenes y adultos desde una perspectiva de educación a lo largo de la vida, se describe el panorama de la educación técnica en América Latina. Conectar curricular e institucionalmente los niveles secundarios y terciarios de la educación técnica y a éstos con la formación profesional y capacitación laboral, es uno de los principales desafíos para la mayoría de los sistemas educativos de la región.



Carlos Concha: Desarrollo de estándares de directores escolares en Chile y la medición de la brecha existente entre las prácticas y habilidades directivas actuales y las definidas en los estándares

Introducción

Desde fines de 2012 y hasta 2015, un equipo de investigadores de la Universidad Alberto Hurtado, a través del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE, tuvo a su cargo el estudio “Desarrollo de Estándares de Directores Escolares y la Medición de la Brecha existente entre las Prácticas y Habilidades Directivas actuales y las definidas en los estándares”. Este fue solicitado por el Ministerio de Educación como requisito para sostener una política de formación en liderazgo y desarrollo profesional de directivos de establecimientos educacionales.

¿Cómo se define un buen desempeño de un director o directora de una institución escolar? ¿Cuáles son las prácticas de trabajo deseables? ¿Cuáles son los conocimientos y habilidades que tienen mayor incidencia en el cambio y mejoramiento de la calidad y equidad educativa y que los directores debieran dominar? ¿Qué deben saber y saber hacer los buenos directores y directoras? ¿Cuál es la brecha entre lo que saben y hacen respecto de lo que deben saber y hacer?

Asumiendo que el liderazgo educativo está asociado a la influencia de prácticas capaces de fortalecer la visión educativa y movilizar a los integrantes de una comunidad escolar, el desempeño del director o directora de la institución escolar tiene un peso relevante en la calidad y la mejora de procesos y resultados de la institución educativa. La identificación de los estándares e indicadores de buen desempeño constituyen una referencia central para la definición de políticas de formación, desarrollo profesional y evaluación de directivos escolares.

El estudio se propuso hacer dos aportes, por una parte, proponer y validar un conjunto de estándares de desempeño y por otra, establecer la brecha entre esas definiciones y conocimientos y habilidades

efectivas de directores y directoras. Esta presentación dará cuenta de ello y del uso de los resultados en el marco de las bases de una política de liderazgo escolar.

Definición de un mapa de estándares

Un primer esfuerzo estuvo destinado a **preparar un mapa de estándares** capaz de responder a las necesidades de desarrollo educativo que se espera de las instituciones educativas del país. Para ello se hizo una revisión de las experiencias internacionales y nacionales que facilitaran la elaboración de un mapa global de estándares. Se buscó las fuentes conceptuales y empíricas, se revisó la normativa y las metodologías de abordaje del tema en distintos lugares.

El relevamiento de información incluyó la revisión de modelos de desarrollo e implementación de estándares, la metodología de abordarlos y sus contextos de aplicación. Se revisó experiencias internacionales (Australia, Canadá, Escocia, Boston, Chicago, Finlandia, Holanda, Inglaterra y México), identificando en cada caso los ámbitos y dimensiones en los que se sostenían los estándares, junto con los elementos y condiciones del contexto que fundamentaban su aplicabilidad.

De igual forma se analizó experiencias nacionales referidas a la definición de estándares o de indicadores de desempeño. Se examinaron en detalle experiencias como el Modelo de Calidad diseñado por Fundación Chile, los resultados del Proyecto Directores para Chile desarrollado por la Universidad Alberto Hurtado, la normativa sobre los marcos institucionales y legales bajo los cuales se ejerce las funciones de dirección escolar y que requieren ser considerados en una definición de estándares. Se revisó también dispositivos de la Reforma Educacional, como el Marco para la Buena Dirección, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, los perfiles de directores definidos por el Sistema de Alta Dirección Pública (hoy Servicio Civil) y las ofertas de formación existentes en el país.

También se acordó un conjunto de criterios previos claves para orientar la definición del mapa global de estándares e indicadores de desempeño y que constituyeron un filtro para esas definiciones:

- Estos debían ser pertinentes al contexto nacional, es decir, debían ajustarse a nuestro contexto legal, institucional y cultural.
- Las definiciones debían ser válidas, es decir, las prácticas debían ser medibles de manera certera.
- Estos debieran ser claros en relación con los contextos de aplicación, incluyendo las dificultades y los facilitadores de la medición.
- Ellas debieran ser relevantes, es decir, que su importancia debía ser reconocida como valiosa para la mejora de la escuela.
- Que ellos tuvieran un alto grado de asociación con los resultados educativos.

Finalmente, en relación a las consideraciones, se asumió que el enfoque desde el que se identificarían los estándares e indicadores debía ser uno adecuado para la acción y para el desarrollo de buenas prácticas de liderazgo. Entonces las definiciones debían dar cuenta de lo que un buen director debe ser, debe saber y debe saber hacer para asumir con éxito las diversas tareas y situaciones de la vida escolar. Esto incluía las dimensiones de ejercicio profesional, pero también las convicciones y las actuaciones.

En consistencia con esto, y a partir de la sistematización realizada, se formuló un primer mapa de estándares e indicadores, que consideró siete áreas de influencia del liderazgo y los estándares asociados a cada una de ellas. Estas áreas fueron: i) Área de influencia Ética; ii) Área de influencia Estratégica; iii) área de influencia Educativa; iv) Área de influencia Organizacional; v) Área de influencia Relacional; vi) Área de influencia Administrativa; y, vii) Área de influencia Sistémica.

La siguiente fase consistió en **validar ese primer mapa de estándares**. La validación fue definida como un proceso que evalúa la consistencia y legitimidad de los estándares e indicadores para el contexto socio histórico concreto, a través de tres procedimientos, mesas de expertos, entrevistas grupales a actores de instituciones escolares y una consulta on line a directores y administradores de establecimientos educacionales.

Se evaluó la necesidad de hacer ajustes a la propuesta que facilitara su lectura y comprensión, mejorara la agrupación de dominios e indicadores, integrara algunos que parecían similares, revisara y mejorara algunos conceptos básicos y fortaleciera el rol del director en los procesos pedagógicos y en sus atribuciones.

| Ámbito | Estándares |
|--|---|
| 1. PEDAGÓGICO | 1. Diseño y conducción del proyecto curricular |
| | 2. Expectativas de aprendizaje |
| | 3. Seguimiento del aprendizaje |
| | 4. Acompañamiento de la enseñanza |
| | 5. Formación profesional continua |
| | 6. Comunidad profesional de aprendizaje |
| 2. ESTRATÉGICO | 7. Planificación estratégica |
| | 8. Comunicación estratégica |
| | 9. Diseño organizacional |
| | 10. Delegación de tareas |
| | 11. Acompañamiento y monitoreo de funciones |
| | 12. Aprendizaje organizacional |
| 3. CULTURA ESCOLAR | 13. Vínculo interpersonal |
| | 14. Resguardo de derechos y deberes de la comunidad escolar |
| | 15. Desarrollo del clima escolar |
| | 16. Desarrollo de la comunidad educativa |
| | 17. Colaboración en redes |
| | 18. Colaboración con el Sostenedor |
| 4. GESTIÓN DE RECURSOS, TRANSPARENCIA Y RENDICIÓN DE CUENTAS | 19. Administración de recursos humanos |
| | 20. Administración de recursos materiales y financieros |
| | 21. Uso y aprovechamiento de tecnologías |
| | 22. Rendición de cuentas horizontal |
| | 23. Rendición de cuentas vertical |

Cuadro 15. Mapa definitivo de ámbitos y estándares¹

¹ Para cada estándar se elaboraron 94 indicadores de Contenidos (lo que el director debe saber) y 106 indicadores de Habilidades (lo que debe ser capaz de hacer).

Determinación de brecha entre estándares y desempeño de directores

La siguiente fase del estudio se propuso **conocer la brecha entre el desempeño actual de un grupo representativo de directores de instituciones escolares y los estándares e indicadores definidos**. Ello permitía facilitar la identificación de contenidos que guíen la formación de actuales y futuros directores y directoras de instituciones educativas.

Para la determinación de la brecha se diseñaron y elaboraron instrumentos de evaluación, se ejecutó una aplicación piloto de medición, que permitió ajustar los instrumentos y las rúbricas y se aplicaron los instrumentos a una muestra de directores, con cobertura nacional.

Los instrumentos utilizados fueron: i) una prueba de conocimientos y habilidades del director, ordenada por ámbitos; ii) una encuesta de autoevaluación respondida por cada director participante; iii) un cuestionario respondido por el empleador del director; iv) una encuesta de evaluación del director respondida por el jefe académico de la institución escolar; v) una encuesta de evaluación del director respondida por docentes; y vi) un portafolio de evidencias para una submuestra de directores.

Se diseñó una muestra de 800 casos de carácter probabilística y estratificada considerando criterios de Región, zona geográfica urbana o rural, dependencia administrativa e índice de vulnerabilidad. El diseño probabilístico permite hacer inferencias con un 5% de error sobre los grupos “escuelas municipales” y “escuelas particulares subvencionadas”.

Entre comienzos de marzo y el 8 de abril de 2014 se realizó la aplicación de los instrumentos de medición de conocimientos y habilidades a directores y directoras de instituciones educativas, siendo posible recopilar información correspondiente a 962 de ellos/as.

El análisis de resultados se ordena por Niveles de Logro Insatisfactorio, Básico, Competente y Destacado y se describe por dependencia municipal o particular subvencionada, por Región, por edad y por género de los directores y directoras.

Respecto de **la autoevaluación**, el desempeño mayoritario es Descatado (59.6% de los casos), un 38.9% se evalúa en el nivel Competente; ninguno en Insatisfactorio y menos del 2% se autoevalúa en el Nivel Básico.

En cuanto a la **evaluación del empleador** de los directores, las tasas de respuestas fueron muy bajas (10,25% respecto del esperado). De esas respuestas, las instituciones educativas municipales tienen una evaluación negativa respecto de sus directores, un 15.8% les asigna el Nivel Básico; en cambio los empleadores de los directores de instituciones particulares subvencionados declara a un 5.2% de sus directores en esa categoría. Lo mismo sucede con el Nivel Destacado, 36.8% municipales y 68.4% los particulares subvencionados.

La tasa de respuesta de los **Jefes de Unidades Técnico Pedagógicas** fue de un 33.37%, respecto de un total teórico de 800. Para ellos el desempeño de sus directores es declarado mayoritariamente en Nivel Destacado (64.9%) y muy minoritario el Insatisfactorio o Básico (9.2%). El Nivel Competente es alcanzado por el 25.9%

Respecto del **cuestionario a docentes**, se esperaba una muestra de seis de ellos por director, es decir, un total de 4.800. La tasa de respuesta fue solo del 17% de lo esperado. La mayoría de los docentes de instituciones municipales evalúa en categoría de Destacado a su director (73.7%), versus 59.5% de los docentes de instituciones particulares subvencionados. Los demás niveles son equivalentes en ambas dependencias.

En relación con el **portafolio**, se logró un número muy reducido de ellos, por lo que no se hizo el análisis.

Finalmente, **la prueba de conocimientos y habilidades** fue respondida por 962 directores y directoras, superando la muestra de 800 prevista. Las cifras muestran que los directores logran menores resultados en los dominios prioritarios, es decir, los pedagógicos y los asociados a la cultura escolar. En ellas, el 60% se ubica en las Categorías Insatisfactorio y Básico. Le sigue el Dominio Estratégico que presenta un resultado intermedio, un 44% se ubica en los niveles Competente y Destacado y un 55% en el Nivel Insatisfactorio y Básico. El mayor logro lo tienen en Gestión de Recursos, Transparencia y Rendición de cuentas, acumulado un 52% entre Competente y Destacado. El análisis regional evidencia que las Regiones de Maule, Coquimbo y O'Higgins obtienen los peores resultados, en tanto que la de Magallanes supera notablemente a todas.

El análisis global de la prueba permitió establecer también que no hay diferencias significativas entre directores de establecimientos municipales y particulares subvencionados, así como tampoco por contexto urbano o rural. El nivel de vulnerabilidad sí constituye una variable en la que se evidencian distinciones. Los directores que atienden escuelas con alto nivel de vulnerabilidad presentan mayores niveles de logros insatisfactorio y básico (55%); los que atienden estudiantes con niveles de vulnerabilidad media, llegan a 51% y los que dirigen instituciones educativas que atienden a estudiantes con bajos niveles de vulnerabilidad, tienen un 47% que obtiene niveles insatisfactorio y básico. Respecto de las variables de género y edad, hay más directoras competentes y destacadas que directores; respecto de edad, el porcentaje de directores que logran nivel insatisfactorio aumenta levemente con la edad.

Alcances del estudio

Contar con una definición validada de Ámbitos, Estándares e Indicadores de desempeño de directores de instituciones educativas constituye un avance que fortalece el contenido de una política de mejora. Entre sus efectos inmediatos, se destaca:

- Su influencia sobre los programas de formación y dirección educacional, tanto los ofrecidos por el Ministerio de Educación, como los que ofrecen las universidades estatales y privadas del país.
- El aporte de ellos en los procesos de selección de directores y directoras de establecimientos educacionales.
- Su aporte a los instrumentos y procesos tanto de evaluación de desempeño de directores, como a los convenios de desempeño.
- Su contribución a la definición de estándares e instrumentos de evaluación de desempeño de instituciones educativas.

- El enriquecimiento de las visitas de evaluación a las instituciones educativas y a las visitas de apoyo técnico pedagógicas.
- El aporte a la formulación de estrategias y planes de mejoramiento educativo de las instituciones educativas.
- Su aporte a los estándares de acreditación de programas académicos de formación profesional de universidades por parte del Consejo Nacional de Acreditación.
- Sus contenidos fueron un insumo importante para el nuevo Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo escolar que el Ministerio de Educación promulgó en 2015.

En términos de política, sin duda el estudio fue un aporte relevante a un conjunto de instrumentos que avanzan hacia la definición de una política de mejora del liderazgo educativo y la gestión escolar. Estos estándares e indicadores fueron la base principal para el documento Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar, que contiene las dimensiones de prácticas y los recursos personales de una dirección escolar²; a ello se agregó la revisión y actualización del Plan de Formación de Directores del Ministerio de Educación, a cargo del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP)³; finalmente, la creación de dos Centros de Liderazgo Escolar, conformado por consorcios de instituciones, especialmente universidades, que funcionan a través de un Convenio con el Ministerio de Educación y desarrollan líneas de trabajo en innovación y desarrollo de modelos y prácticas, formación y desarrollo de estrategias formativas, investigación y apoyo a la política y desarrollo de capacidades en instituciones formadoras de directores y directoras.⁴

² Se puede revisar en: http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201511131613560.MBD&LE_2015.pdf

³ Revisar en <http://www.cpeip.cl/plan-de-formacion-de-directores/>

⁴ El Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE) <http://cedle.cl/index/> y Líderes Educativos <http://www.lidereseducativos.cl/>



Miguel Herrera: La evaluación estandarizada de aprendizajes en Ecuador, sus limitaciones y la necesidad de plantear alternativas

Resumen

En los últimos años, han proliferado las evaluaciones estandarizadas de aprendizajes y se han convertido en un elemento clave de la toma de decisiones en política pública, así como en un importante instrumento de opinión sobre la calidad del sistema educativo. Nuestro país ha participado en las pruebas promovidas desde el LLECE y, recientemente, también se ha involucrado en PISA para el Desarrollo; además, el INEVAL realiza las pruebas SER. No obstante, sin restarles relevancia, es preciso tener en cuenta que este tipo de evaluaciones tienen importantes limitaciones: son sumativas, centradas en resultados; promueven la competitividad, no la colaboración, en detrimento de la innovación; no evalúan competencias, solo conocimientos y capacidades; solo se evalúan ámbitos muy específicos del desarrollo disciplinar de la humanidad, dejando expresamente de lado, por ejemplo, el arte, la cultura o las ciencias sociales; no están alineadas con el currículo escolar, o lo están débilmente; no toman en consideración las diversidades, de contexto, culturales, sociales, etc.; y, además, no pueden brindar una retroalimentación adecuada de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que no incursionan en ellos. Ante estas limitaciones, las evaluaciones estandarizadas nos pueden ayudar a identificar determinadas áreas de intervención, pero no a desarrollar estrategias concretas que redunden en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ello, es necesario desarrollar alternativas de evaluación que complementen desde una visión formativa el esfuerzo de las pruebas estandarizadas y que a la vez combatan los riesgos de simplificación del acto educativo que sus limitaciones comportan.

Introducción

La evaluación estandarizada resulta atractiva para los responsables de las políticas educativas públicas porque es relativamente económica en comparación con la introducción de posibles mejoras en los programas educativos, puede realizarse de manera externa, se implementa rápidamente y ofrece resultados palpables (Linn, 2001). Este atractivo está claramente relacionado con su repercusión en los medios de comunicación, y presta una relevancia a la evaluación externa que, más

que propiciar decisiones políticas informadas, favorece una suerte de legitimación normativa basada en sus resultados. Este mecanismo tiene especial importancia para quienes pretenden incidir en una determinada visión homogeneizadora de la educación que desestima el hecho de que las prácticas educativas deben estar mediadas social y culturalmente (Normand, 2003).

Pese a la importancia que a estas evaluaciones se les otorga en los ámbitos de decisión de la política educativa, hay que poner de relieve que el desarrollo humano es difícil de medir y las pruebas estandarizadas han ido restringiendo el objeto de estudio a aquello que se valora más fácilmente, en menos tiempo y con mayor fiabilidad (Pérez Gómez, 2012).

En este sentido, una reflexión interesante con respecto a la tensión entre lo que es posible evaluar y lo que es interesante evaluar nos la proporciona Andreas Schleicher, responsable de Educación y Competencias y asesor especial de Política Educativa del secretario general de la OECD, dice Schleicher que:

“La economía mundial ya no nos paga por lo que sabemos; ya tenemos a Google que lo sabe todo. La economía mundial nos paga por lo que somos capaces de hacer con lo que sabemos. Si queremos llegar a conocer si una persona es capaz de pensar científicamente o trasladar un problema de la vida real a un contexto matemático, esas cosas son más difíciles de evaluar, pero también son más importantes en el mundo actual. Estamos asistiendo a un rápido descenso de la demanda de competencias cognitivas que se aplican a nuestra vida cotidiana, y las cosas que son fáciles de evaluar y de enseñar también son sencillas de digitalizar, automatizar y externalizar” (cita de Ken Robinson, 2015, pp. 169-170)

Es preciso destacar que Schleicher estuvo a cargo del proyecto DeSeCo, donde se definió un conjunto de competencias clave, necesarias para el desarrollo de la economía global, actual objeto de la evaluación internacional PISA.

La cuestión de qué evaluar a través de pruebas estandarizadas no solo es relevante por el valor intrínseco de los resultados que obtendremos, sino porque desde un punto de vista pedagógico estos programas de evaluación de logros de aprendizaje no son inocuos, tienen importantes consecuencias sobre la configuración de acto educativo en las aulas.

Las evaluaciones externas inciden en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, produciendo en el aula cambios en los contenidos curriculares y en las actividades a desarrollar, alineándolos con aquellos contemplados en las pruebas estandarizadas que componen las evaluaciones externas, con el objetivo de que los estudiantes rindan mejor en este tipo de pruebas.

Las evaluaciones externas son sumativas y contribuyen a identificar el progreso de cada estudiante con respecto al universo total y con el de las instituciones educativas en el contexto del sistema, estableciéndose rankings, pero en ningún caso contribuyen a la mejora de la práctica educativa en el aula, entre otras cuestiones porque la única información que brindan está referida a los logros de aprendizaje sin decirnos nada acerca de cómo se alcanzaron esos logros, cuál fue el proceso que llevó al éxito o al fracaso. No hay un análisis de las causas. Por otra parte, el lenguaje que se utiliza en la comunicación de los resultados de las pruebas se ha vuelto tan especializado que las evaluaciones escapan al control crítico de quienes las sufren.

En este sentido, los resultados de las evaluaciones y los rankings de instituciones educativas y de estudiantes que se ofrecen promueven la competitividad y no la colaboración en la mejora de la calidad de la educación (Goldstein, 2001).

La calidad de la educación

Las pruebas estandarizadas toman el desempeño educativo de los estudiantes como un indicador del resultado educativo del sistema que brinda información acerca de la calidad de la educación en diferentes niveles (De la Orden Hoz & Jornet Meliá, 2012); sin embargo, las pruebas estandarizadas de logros no deberían ser utilizadas para evaluar la calidad de la educación. Popham (1999) dice que “emplear pruebas estandarizadas de logros para averiguar la calidad educativa es como medir la temperatura con una cuchara” (p. 4), básicamente porque los ítems que componen este tipo de pruebas no miden necesariamente lo que se ha enseñado en la institución educativa. En este sentido, debemos preguntarnos qué evaluamos a través de las pruebas estandarizadas y cuál es su relación con el currículo.

Evaluaciones estandarizadas y currículo

Podemos decir que el objetivo del acto educativo que tiene lugar en el aula y que resume el currículo en acción es que los estudiantes construyan “sistemas complejos, personales, de comprensión y de actuación; combinaciones personales de conocimientos, habilidades, emociones actitudes y valores que orientan la interpretación, la toma de decisiones y la actuación de los individuos en sus interacciones con el escenario en el que habitan, tanto en la vida personal, social, como profesional” (Pérez Gómez, 2012, p. 145). No obstante, las pruebas estandarizadas limitan la evaluación a aquellos componentes de estos sistemas complejos que pueden expresarse a través del instrumento de evaluación que desarrollan: conocimientos y capacidades, dejando al margen aspectos emotivos, actitudinales y valorativos del desarrollo humano (Pérez & Soto, 2011, p. 175).

Esto podría tener sentido en un pasado en el que, como nos dice Bauman (2008) el conocimiento tenía un valor en la medida en que se esperaba que fuera duradero, y la educación “debía encararse como la adquisición de un producto que, como todas las posesiones, podía y debía atesorarse y conservarse para siempre” (p. 26). Sin embargo, como ya anticipamos a partir de la reflexión de Schleicher, esto hoy día ya no tiene sentido.

Por otro lado, las evaluaciones estandarizadas que se desarrollan en el país para medir el logro de los estudiantes se limitan a ciertos campos del saber. PISA, cuya toma recién concluyó en el mes de octubre, levanta información sobre razonamiento matemático, comprensión lectora, pensamiento científico aplicado a las ciencias naturales y experimentales y solución de problemas entre una muestra de población de estudiantes con 15 años cumplidos; el LLECE evaluó, también de manera muestral, lectura, escritura y Matemática en 4° y 7° grados y además Ciencias Naturales en 7° EGB, en su última aplicación de 2015; el INEVAL, con sus pruebas SER Estudiante, evaluó en su última aplicación las áreas de Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en 4°, 7° y 10° grados de EGB, en una muestra de estudiantes del ciclo 2015-2016; en las pruebas SER Bachiller se abordan la aptitud abstracta y los dominios matemático, lingüístico, científico y social, estas pruebas son las únicas con carácter censal de las que se toman en el país, y tienen una periodicidad anual.

Dada la naturaleza del acto educativo, tal y como lo describimos con anterioridad, es probable que los estudiantes dominen una enorme cantidad de conocimientos y/o destrezas de cada una de las disciplinas que acabamos de enunciar que solo una prueba extremadamente larga podría abarcar, razón por la que las pruebas estandarizadas se diseñan a partir de un muestreo (Popham, 1999, p. 3). Para ilustrar este ejercicio de muestreo en un caso concreto, analizaremos un ejemplo de la prueba SER Estudiante de Lengua y Literatura de 10° grado a partir de las especificaciones técnicas del examen (ver cuadro 16).

| Grupo temático | Descripción | Tópico |
|---------------------------------------|---|---|
| Comprensión de textos escritos | Identificación de elementos, características y estructura de textos literarios y no literarios. | Textos literarios Textos no literarios |
| Elementos de la Lengua | Reconocimiento de los elementos de la lengua a través de textos literarios y no literarios. | Gramática Ortografía Vocabulario |

Cuadro 16. Tópicos evaluados en Lengua y Literatura para 10° grado de EGB.

Es preciso tener en cuenta que, de acuerdo con el artículo 22, literal dd, de la LOEI y al artículo 14 de su reglamento, el diseño de la evaluación debería cumplir con lo establecido en el nivel 4 de los estándares de aprendizaje definidos en 2012 por el Ministerio de Educación, que son los que atañen al desarrollo de esta prueba concreta (ver cuadro 17).

| | | |
|----------------|---------------------------------------|--|
| Nivel 4 | Comunicación oral | Escucha activamente textos literarios y no literarios, que contengan un vocabulario específico y variadas estructuras textuales. Utiliza con propiedad las partes de un discurso o de una presentación oral: introducción, desarrollo del tema y conclusiones. Infiere el significado de las palabras; extrae información explícita e implícita; interpreta el sentido global de los textos. Utiliza eficazmente el turno de la palabra para desarrollar el tema, para formular preguntas y para pedir información adicional acerca del tema que se expone. Respeta la opinión de sus interlocutores. Expresa y sostiene sus ideas y planteamientos con argumentos, y utiliza técnicas verbales y no verbales para alcanzar los objetivos comunicativos. |
| | Comprensión de textos escritos | Comprende textos literarios (poéticos, narrativos, dramáticos) y no literarios [instructivos, explicativos, descriptivos, expositivos y argumentativos], en los que reconoce algunos elementos sintácticos complejos y un vocabulario variado. Conoce las superestructuras de los textos narrativos, descriptivos, expositivos, informativos y argumentativos. Contrasta información del texto, establece relaciones de semejanzas-diferencias, causa-efecto, e interpreta la idea global del texto. Diferencia las principales características de los géneros literarios. Expresa, analiza, sintetiza, parafrasea e interpreta textos e información, y la relaciona con sus vivencias y saberes para formular planteamientos con |

| | |
|--|---|
| Producción de textos escritos | sentido crítico. |
| | Produce textos escritos literarios y no literarios de carácter argumentativo. |
| | Establece metas y objetivos personales para la producción de sus textos. |
| | Desarrolla ideas con coherencia y cohesión sobre un tema central y considera la estructura de un texto. |
| | Utiliza con precisión las partes de un párrafo argumentativo y la estructura de un ensayo argumentativo. |
| | Usa vocabulario pertinente, oraciones compuestas y conectores. Respeta la ortografía de las palabras y los signos de puntuación. Cita sus escritos cuando toma referencias. |
| | Escribe sus ideas; opina y argumenta sobre diversas situaciones sociales de su entorno con propósitos comunicativos específicos. |
| Cuadro 17. Estándares de Lengua y Literatura (2012) ⁵ | |

Sin embargo, si revisamos estos estándares veremos que los grupos temáticos y tópicos seleccionados para las pruebas están relacionados con estos estándares, pero no los llegan a considerar en su totalidad. En realidad, solo se atiende a uno de los dominios propuestos en los estándares de 2012: “compresión de textos escritos” y no se abarca en su totalidad.

Por otro lado, si ahora revisamos el currículo de Lengua y Literatura del subnivel de Educación General Básica Superior, que es el que se evalúa con esta prueba, encontramos que cuenta con 54 destrezas con criterios de desempeño para Literatura, 9 para el eje de aprendizaje “escuchar”, 10 para el eje “hablar”, 10 para el eje “leer”, 10 para el eje “escribir”, y nueve para el eje “texto”.

Podríamos decir que los tópicos seleccionados en la ficha técnica del examen podrían recoger, al menos parcialmente, los contenidos de tres de los ejes: “Literatura”, leer” y “textos”, no obstante, si vamos al análisis de un examen modelo que podemos encontrar en la web del Ministerio de Educación veremos que los contenidos evaluados no guardan relación con el currículo, ni con los estándares de aprendizaje, ya que el tipo de texto seleccionado no se encuentra entre aquellos prescritos en la propuesta curricular y el tipo de análisis que se aborda en la prueba no atiende al contemplado para un texto literario en las destrezas con criterios de desempeño del subnivel.

Por lo tanto, los resultados de aprendizaje no nos dicen nada sobre el currículo en acción, es decir, sobre los procesos de aprendizaje que tuvieron lugar en las aulas de los estudiantes que rindieron esta prueba.

Este sucinto análisis, nos muestra un hecho extremo, pero que bien podría repetirse, quizá con más fundamento, en las pruebas internacionales, ya que sus marcos conceptuales y propósitos hacen referencia a la evaluación de conocimientos y capacidades con independencia del currículo escolar de cada país, región o localidad. Además, como ya hemos señalado, tanto en el caso de los exámenes de la OCDE, como del LLECE, queda fuera un amplio territorio de las construcciones simbólicas del desarrollo disciplinar de la humanidad, así como todo aquello relacionado con la capacidad de vivir y convivir en grupos cada vez más heterogéneos y la capacidad de actuación de forma autónoma, capacidad para aprender a aprender y a vivir; se dejan fuera importantísimas áreas del desarrollo

⁵ Extraído de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/09/estandares_2012.pdf, consultado el 16/11/2017.

cognitivo de los individuos y grupos humanos: Humanidades, Literatura, Arte, Ética, Filosofía, Ciencias Sociales, etc.. Por ello debe declararse desde el principio, que estas pruebas no miden ni estiman la calidad de los sistemas educativos para el desarrollo integral de los individuos, sino aspectos muy concretos, aunque importantes, de los mismos (Pérez & Soto, 2011).

La incidencia sobre el acto educativo

Las escuelas, los colegios, cuando saben que van a ser evaluados y que esa evaluación puede tener un impacto importante en su identidad institucional y en innumerables aspectos de gestión, no quedan indiferentes: actúan.

En nuestro país tenemos un ejemplo claro en las pruebas SER Bachiller, que inciden en el éxito del acceso a la educación superior de los estudiantes de cada institución, generando rankings en función de estos logros.

Un titular del El Comercio del 9 de noviembre de 2016 reza “Los colegios más caros en Quito no obtienen la mejor nota”, en referencia a los resultados de los estudiantes en los exámenes SER Bachiller.

Las exigencias que requieren estos exámenes y todos los datos que generan están colonizando la clase, por lo que resulta casi imposible que los profesores dediquen tiempo a cosas o a actividades que es importante que los estudiantes conozcan o sepan hacer, o que consigan captar su interés y atención. “Esta presión generalizada hace que las instituciones educativas dediquen todos sus esfuerzos a enseñar únicamente las materias en la que los estudiantes se examinan” (Robinson, 2015).

Ya existe una sobreestimación de algunas áreas frente a otras en el currículo prescrito que tiende a verse incrementada cuando se escenifica en las aulas, tendencia que se ve favorecida por la presión de las pruebas, que lleva a restar aún más tiempo a la acción educativa para preparar a los estudiantes para aquellas cuestiones que serán objeto del examen.

“En lugar de ser una herramienta que mejore el sistema educativo, los exámenes normalizados se han convertido en una obsesión. Hoy en día, incluso los niños pequeños pasan gran parte de la jornada escolar sentados a sus pupitres preparándose, examinándose o hablando de exámenes” (Robinson, 2015).

Esto no solo ocurre en nuestro país, es generalizado, Lipman (2004) realizó un estudio acerca de escuelas en Chicago; uno de los datos alarmantes que arrojó su estudio es que, en una escuela primaria, la cual contaba con una población estudiantil de origen mexicano-americano, no se pudo utilizar todo ese bagaje cultural para realizar actividades creativas que pudiesen despertar la noción de entendimiento internacional entre los estudiantes, dado que ese tiempo implicaba una menor preparación para la evaluación estandarizada. (Barrenechea, 2010)

Podemos fácilmente imaginar la presión sobre las instituciones educativas al publicarse los resultados. ¿Creen que los resultados en las pruebas serán uno de los parámetros que los padres tengan en cuenta a la hora de inscribir a sus hijas e hijos en una institución educativa? Si es así, la institución se va a preocupar por obtener mejores resultados y destinará un tiempo, reservado en

principio a otros aspectos del currículo, a preparar a sus estudiantes para que obtengan mejores resultados en estas pruebas.

En algunos casos, los efectos perversos pueden ir mucho más allá, Ken Robinson cuenta que en Inglaterra “algunos padres piden que diagnostiquen a sus hijos problemas de atención y que los mediquen, porque el diagnóstico les permite disponer de más tiempo para realizar el examen” (Robinson, 2015). Esto que parece ciencia ficción, se pudo constatar en la aplicación del examen SER Bachiller, especial, en el que el año anterior se recibieron solicitudes de incluir a estudiantes que no tenían certificación del CONADIS, porque se pensaba que podría suponer una ventaja.

“Bajo el imperativo de la eficacia y su exigencia constante de medida y cuantificación, que permitan la traducción a términos contables, se encubre un proceso de taylorización burocrática que modifica profundamente la labor docente” (Fernández Liria, García Fernández & Galindo Fernández, 2017).

Un negocio rentable

Un artículo publicado en el diario El Expreso el 16 de enero de 2017 titula “La prueba Ser Bachiller llena los cursos de preparación”, y entre los testimonios encontramos el de profesionales que trabajan en la preparación de estudiantes para este tipo de exámenes: “Trabajamos con libros que contienen talleres tipo examen y además tenemos acceso a una plataforma virtual donde los alumnos adquieren agilidad en la resolución de los ejercicios, permitiéndoles rendir un buen examen”, dice Rubén Villacís, director de una academia que tiene 2.000 asistentes.

Lo mismo sucede en la Academia Hawking-Einstein, que cuenta con 2.500 alumnos. El curso de dos meses cuesta 160 dólares e incluye textos elaborados por la entidad.

Nuevamente, este fenómeno no es exclusivamente ecuatoriano, es global, con respecto al examen de ingreso a los estudios superiores en EE.UU. Ken Robinson (2015) relata que “Este examen causa tanta inquietud entre los alumnos estadounidenses de secundaria que ha dado origen a una industria que se ocupa de preparar exámenes de práctica y que genera casi mil millones de dólares en ingresos anuales”.

Acá podemos ver como esa industria prolifera y se desarrolla pese a los esfuerzos del Gobierno por brindar alternativas gratuitas para los estudiantes del sistema fiscal. Igualmente, con los exámenes de aptitudes e idiomas que se exigen a los solicitantes de becas para el sistema de educación superior.

¿Puedo incidir sobre los resultados?

Una forma de incidir sobre los resultados es la que acabamos de ver, dedicar buena parte del tiempo que tendríamos que dedicar al desarrollo del currículo a preparar las pruebas, o del tiempo que se debería dedicar a estudiar a acudir a una academia de preparación, pero no es la única.

En otro artículo del diario El Comercio, publicado el 5 de julio de 2017, leemos “Durante los seis días en los que se tomó la prueba Ser Bachiller se reportaron 41 casos de deshonestidad académica. Lo que significa que hubo copia, filmación de las pruebas y demás.” La presión para obtener buenos resultados en las pruebas lleva a que algunas personas se planteen hacer trampas. Estas tretas no son

exclusivas de los estudiantes, en ocasiones están apoyados por sus docentes, ya sea por acción u omisión.

Pero no pensemos que estos actos de deshonestidad son exclusivos de nuestro país, en los Estados Unidos, al menos veinte estados han implementado un sistema mediante el cual las escuelas o los profesores reciben sanciones o beneficios, en función del resultado de las evaluaciones estandarizadas de sus alumnos. En suma, algunos estados como Nueva York o Chicago han implementado evaluaciones denominadas “promotional gates”, las cuales son requisitos para que los alumnos puedan ser promovidos de grado en grado. En su trabajo, Koretz (2002) analiza como una determinación excesiva de la importancia de este tipo de evaluaciones puede ser responsable de la creación de un sistema de incentivos perversos, para “inflar” los resultados de los estudiantes de las escuelas en los Estados Unidos. De hecho, el autor denunció que para el año 2002, al menos 71 escuelas en 22 distritos del estado de Michigan se encontraban bajo investigación por posible caso de corrupción durante las evaluaciones estatales (Barrenechea, 2010, p. 13).

De alguna forma, queda claro que la existencia de este tipo de exámenes condiciona la vida escolar.

La diversidad de las aulas

De hecho, uno de los mayores problemas que se presentan, desde la perspectiva constructivista que sostiene la conceptualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es el efecto homogeneizador al que apuntan las evaluaciones estandarizadas y su armonía con una sociedad heterogénea (Barrenechea, 2010, p.19). De alguna manera, los diseñadores de estas evaluaciones son conscientes de sus limitaciones e incluyen los denominados cuestionarios de contexto (De la Orden Hoz & Jornet Meliá, 2012), que en nuestro caso reciben el nombre de encuestas de factores asociados.

Estas encuestas son muy relevantes, ya que la investigación educativa desarrollada en las últimas décadas nos presenta evidencia de que el contexto de la comunidad, familiar y de la escuela y el aula influyen en el rendimiento académico del estudiante (Murillo & Hernández-Castilla, 2011); sin embargo, determinar qué factores son los más relevantes y deben ser incluidos en la encuesta, y cómo se deben emplear para una posterior discusión de los resultados de las evaluaciones estandarizadas, es una cuestión de enorme relevancia política sobre la que no hay acuerdo.

No obstante, es necesario tener en cuenta que son varias las referencias en el marco legal educativo sobre la necesidad de la inclusión, no entendida exclusivamente como la atención a necesidades específicas de apoyo educativo, derivadas o no de algún tipo de capacidad diferenciada, sino como atención a la diversidad. Considerando además que “la importancia de adoptar el principio de atención a la diversidad como eje estructurador de la actividad docente resulta, si cabe, aún más acentuada [...] conforme avanza [el] proceso de desarrollo [del estudiante] y crece su bagaje de experiencias e intercambios con el medio (Onrubia, 2000). En este sentido, los procesos de enseñanza y aprendizaje deben apoyar a cada estudiante en su propio proceso de construcción de conocimiento, pensando la evaluación como un medio para el ajuste de la ayuda pedagógica en ese contexto.

Evidentemente, las evaluaciones estandarizadas están muy lejos de ofrecer este tipo de apoyo, pero lo que sí pueden lograr es documentar las desigualdades educativas, siempre que se agrupen datos en categorías que son relevantes para la toma de decisiones.

Una de estas categorías sería, por ejemplo, la étnica/cultural, que nos ayudaría a evidenciar las desigualdades educativas entre indígenas y no-indígenas, o cualquier otro grupo étnico/cultural que se defina. Sin embargo, lo que no logran las evaluaciones estandarizadas es “resolver el grado de validez de este tipo de evaluación en contextos de diversidad” (Treviño Villareal, 2006, p. 264).

Nos debemos preguntar si evidenciar que existe desigualdad entre grupos de estudiantes identificados por una u otra categoría resuelve las consecuencias de los resultados de estos exámenes en las vidas de estos estudiantes. Si bien existen medios para graduar la validez de las inferencias hechas a partir de los resultados en las pruebas, esto no soluciona los problemas de fondo que se refieren al uso de los exámenes como mecanismo para limitar injustamente las oportunidades educativas de estos estudiantes, así como el choque de perspectivas sobre el aprendizaje y conocimiento entre diferentes culturas y la cultura representada en los exámenes (Treviño Villareal, 2006, p. 264).

Un ejemplo claro lo tenemos en el examen SER Bachiller, que limita las posibilidades de acceso de los estudiantes a la educación superior y que no contempla ningún tipo de adaptación a, por ejemplo, cualquiera de las culturas indígenas del país. Es evidente que este tipo de exámenes son funcionales para algunos estudiantes determinados, perjudicando al resto (Barrenechea, 2010, p. 18).

En este sentido, y para evitar una doble discriminación, en los últimos años se ha incluido en la convocatoria de SER Bachiller, una edición específicamente diseñada para estudiantes con necesidades educativas especiales certificadas por el CONADIS, como ya habíamos mencionado con anterioridad.

No obstante, el debate sobre la diversidad pone de relieve que los problemas pedagógicos y técnicos que ocultan las pruebas estandarizadas no han sido suficientemente discutidos, ignorando sus implicaciones en términos de calidad y equidad y su papel político en la reproducción y legitimación de las diferencias” (Sánchez Rodríguez, 2017, p. 73). Es por ello que la utilización política de los resultados de este tipo de evaluaciones resulta tan relevante.

La utilización política de los resultados

El principal motivo del éxito de las evaluaciones estandarizadas en el ámbito nacional e internacional responde a que en la actualidad la educación es considerada una industria, herramienta estratégica de la competencia, y estas evaluaciones proporcionan resultados objetivos sobre los productos de la educación (Duru-Bellat, 1997, p. 94). “Esta tendencia se relaciona con la de rendición de cuentas, y cobra sentido en el contexto de corrientes más amplias: búsqueda de transparencia en el manejo de los asuntos públicos; con frecuencia, desconfianza respecto de la educación pública y, en general, respecto a la gestión pública de los servicios. A ello debe añadirse la escasa cultura en la sociedad, en cuanto a evaluación educativa, no sólo entre el público general, sino también entre maestros y autoridades educativas, e incluso entre investigadores y especialistas. Esto lleva a esperar resultados casi milagrosos en las escuelas, gracias a la aplicación de pruebas, sin tener en cuenta sus alcances y límites” (Martínez Rizo, 2009, p. 10).

Si bien es cierto que estas evaluaciones pueden ayudar, por su carácter diagnóstico a detectar deficiencias en los sistemas educativos, orientando la acción política; su utilización interesada y simplista, generando índices y formulando rankings y comparaciones nacionales e internacionales, sin considerar las complejas variaciones culturales, políticas y educativas de los distintos contextos, minan de forma significativa el valor educativo y político de los resultados de estas pruebas” (Pérez & Soto, 2011, p. 181). Cualquier prueba de este tipo debería considerarse, principalmente, no como un vehículo para clasificar, incluso a lo largo de muchas dimensiones, sino como una forma de explorar las diferencias en términos de culturas, planes de estudio y organización escolar (Goldstein, 2004, p. 329).

Además, “las evaluaciones de carácter diagnóstico y formativo pueden resultar intrascendentes si no van acompañadas de una estrategia precisa y de una inversión importante para asegurar la divulgación de los resultados y su uso en acciones educativas posteriores, puesto que su efectividad se juega en que los diferentes actores reciban, comprendan y utilicen los resultados” (Ravela et al., 2008, p. 53).

La utilización política y mediática de los resultados de las evaluaciones estandarizadas provoca interpretaciones simplistas sobre la calidad de los sistemas educativos, así los resultados deficientes en un área concreta provocan una imagen de fracaso generalizado del Sistema y una utilización política a favor de formas más tradicionales de exigir esfuerzo a los estudiantes, cuando probablemente lo que se necesite es lo contrario.

Se debe invertir el tiempo y esfuerzo necesario en el análisis de los resultados por parte de los actores relevantes, de modo que se pueda poner de relieve cuáles son los problemas y deficiencias que hay que atajar y cuáles son las acciones e inversión necesarias para ello; hay que analizar especialmente cuáles son las implicaciones didácticas de las limitaciones, deficiencias o problemas encontrados; “cualquier acción que no prevea la modificación de la práctica docente no tendrá incidencia en los resultados, y para que esto sea posible es preciso contar con los docentes; además, es necesario brindar información a los estudiantes y sus familias sobre el significado de los resultados, para poder incidir en la motivación y en el entorno del estudiante en aras de mejorar su rendimiento” (Ravela et al., 2008).

¿Hay alternativas?

La pretensión legítima de las evaluaciones estandarizadas es proporcionar datos que ayuden a elaborar diagnósticos de situación y a estimar las fortalezas y debilidades que demuestran los aprendices en ciertos ámbitos del saber. Estas evaluaciones identifican deficiencias, síntomas que hay que interpretar y que, en el mejor de los casos, estimulan una reflexión de los principales actores del sistema educativo a partir de la cual se realizan propuestas de mejora” (Pérez & Soto, 2014). En este sentido, podemos considerar que una evaluación estandarizada puede, y de hecho debe, convertirse en una base que dé inicio a una evaluación formativa.

En cualquier caso, para que las evaluaciones estandarizadas tengan un valor en sí mismas, mejorando su validez, credibilidad e impacto positivo, y minimizando sus efectos negativos, Linn (2001) nos dice que los rectores del sistema deben poner en marcha las siguientes estrategias en torno al proceso:

- “Proporcionar garantías contra la exclusión selectiva de los estudiantes de las evaluaciones.
- Resaltar que la rendición de cuentas de alto riesgo requiere nuevas evaluaciones de alta calidad cada año, que se equiparen con las de anteriores años.
- No poner todo el peso en una sola prueba, sino buscar múltiples indicadores. La elección de constructos importa y el uso de múltiples indicadores aumenta la validez de las inferencias basadas en las ganancias observadas en el logro.
- Poner más énfasis en las comparaciones de rendimiento de año en año que de escuela en escuela. Esto permite diferenciar en puntos de partida manteniendo una expectativa de mejora para todos.
- Considerar tanto el valor agregado como el estado en el sistema. El valor agregado proporciona a las escuelas que comienzan lejos de la marca un costo razonable oportunidad de mostrar mejoría mientras que el estado protege contra la institucionalización de bajas expectativas para esos mismos estudiantes y escuelas.
- Reconocer, evaluar e informar el grado de incertidumbre en los resultados publicados.
- Establecer un sistema para evaluar los efectos positivos previstos y los efectos negativos involuntarios más probables del sistema” (p. 2).

Por otro lado, es necesario que tengamos en cuenta que no podemos desarrollar políticas de evaluación a partir de modelos foráneos. Los sistemas educativos no son comparables en términos absolutos, lo que una evaluación nos debe decir es si nuestro sistema educativo funciona bien y mejora con respecto a sus circunstancias específicas, dando respuesta a las demandas de nuestra sociedad (Tiana Ferrer, 2008, p. 294). Y, en este sentido, es necesario que comprendamos la necesidad de establecer programas de evaluación equilibrados, que no queden exclusivamente en la evaluación estandarizada, sino que puedan ir más allá y traten de comprender lo que ocurre en el salón de clases.

Los evaluadores no pueden reducir su función a maximizar la eficiencia y precisión de las pruebas de alto riesgo sin prestar prácticamente ninguna atención al día a día de los maestros y los estudiantes en el aula (Stiggins, 2008, p. 10). No podemos evaluar la calidad educativa mediante el uso de instrumentos de evaluación erróneos. “Aunque los educadores necesitan producir evidencia válida respecto a su eficacia, las pruebas estandarizadas de logros son herramientas equivocadas para esa tarea” (Popham, 1999, p. 11). Así que, si tomamos como válida la posibilidad de avanzar a partir del diagnóstico proporcionado por una evaluación estandarizada realizada con todas las garantías, podemos pensar en complementar una evaluación externa, con evaluaciones formativas.

De este modo, “el incentivo de enseñar para el test disminuiría, dado que los docentes le otorgarían más valor al trabajo diario. De esta manera también se podría atacar la falta de reconocimiento que las evaluaciones estandarizadas tienen con respecto a los diferentes tipos de aprendizaje. Es decir, a través de la evaluación interna, el alumno accedería a un tipo de evaluación más personalizado” (Barrenechea, 2010, p. 19).

Estas evaluaciones complementarias, deberían “evaluar el grado de dominio por parte de los estudiantes de destrezas cognitivas genuinamente significativas, tales como su habilidad para escribir composiciones efectivas, su habilidad para usar las lecciones de historia para hacer análisis convincentes de problemas actuales y su habilidad para resolver problemas matemáticos de alto nivel” (Popham, 1999, p. 10), de modo que pudiéramos enriquecer los indicios presentados por las evaluaciones estandarizadas. Se trataría de evaluaciones que, en palabras de Pérez Gómez (2012)

deberían implicar a los estudiantes en un proceso de conocimiento de sí mismos (p. 236), ayudándolos a educarse; deberían ser holísticas, abarcando “todos los componentes de la personalidad que influyen en los modos de percibir, interpretar, tomar decisiones y actuar” (p. 236); deberían ser transparentes, de forma que los estudiantes que están siendo evaluados conozcan “el sentido, los criterios y las rúbricas de evaluación” (p. 237); deberían ser flexibles y plurales, tanto en metodología, en estrategias y técnicas, como en la definición de indicadores (p. 237); deberían ser relevantes, ya que deberían servir para “entender y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p.238); deberían tener un carácter tutorial, es decir, se debería retroalimentar al estudiante, permitiéndole reflexionar sobre sus modos de comprensión y actuación (pp. 239-240); y por último, si la finalidad de estas evaluaciones es ayudar al estudiante a conocerse para que pueda autorregular el proceso de construcción de su aprendizaje, entonces la evaluación debería ser voluntaria y confidencial (p. 240).

Con este tipo de evaluación, podríamos pensar en cerrar la brecha en los resultados entre los estudiantes que provienen de entornos más y menos aventajados, ya que para ello es preciso “cambiar cómo trabajan las familias y las comunidades, y enriquecer lo que ofrecen a los niños” (Ainscow, 2011, p. 86); y esto solo se puede desde una perspectiva de atención individualizada.

Ahora bien, siempre que se habla de la necesidad de establecer mecanismos individualizados para abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los que se circunscriben las prácticas de evaluación, encontramos la resistencia de la burocracia, que aduce limitaciones en el recurso humano o los presupuestos que impiden hacer realidad cualquier aproximación a las evaluaciones formativas, aún con muestras pequeñas de estudiantes.

No obstante, existen experiencias que demuestran que hay alternativas que se pueden explorar; en EE.UU., el estado de California puso en marcha un modelo de evaluación a gran escala basado en el “registro de aprendizaje”, a partir de una herramienta diseñada en Inglaterra. Este modelo “proporciona una arquitectura y un proceso para documentar el progreso y los logros del estudiante, a partir de entrevistas, observaciones, muestras del trabajo de los estudiantes e interpretaciones bien respaldadas del aprendizaje en cinco dimensiones. Es una evaluación basada en la evidencia con una base sólida en la teoría del aprendizaje y la investigación” (“The Learning Record,” n.d.).

Por otro lado, mediante un programa en línea de cuadernos escolares denominado “Fresh Grade” , los profesores de escuelas del distrito de Surrey, en la Columbia Británica (Canadá), toman fotografías del trabajo de cada estudiante para realizar un seguimiento de su progreso que padres y alumnos pueden compartir. Los profesores trabajan con los estudiantes para determinar metas individuales e indicadores de progreso, y el éxito se define a través de estos (Robinson, 2015).

Estos dos ejemplos, solo pretenden poner de relieve la posibilidad de generar un sistema de evaluación de logros de aprendizaje de los estudiantes basado en evidencias que brindaría información sobre las prácticas del aula y que, por lo tanto, permitiría retroalimentar los procesos de enseñanza y aprendizaje, con la intención de incidir en la calidad de los mismos. *Cualquier proyecto de este tipo solo es posible fomentando una cultura de evaluación que involucre activamente al profesorado, los estudiantes y sus familias.*



Montserrat Creamer: La evaluación basada en evidencias para fomentar la equidad y la calidad educativa. Comunidades de Aprendizaje como política pública para fomentar prácticas innovadoras

Resumen

Comunidades de Aprendizaje es un proyecto basado en un conjunto de Actuaciones Educativas de Éxito, que busca la transformación social y educativa de la comunidad. Comienza en la escuela o Unidad Educativa, pero integra a la comunidad alrededor. Su objetivo es alcanzar una educación de calidad para las y los estudiantes, al mismo tiempo que eficiencia, equidad y cohesión social.

El propósito en Ecuador de la implementación del proyecto Comunidades de Aprendizaje (CdA) es, entre otras cosas, contribuir en los procesos de inclusión educativa de las instituciones seleccionadas a través de la implementación y sistematización de resultados obtenidos de la metodología "Comunidades de Aprendizaje" para posteriormente replicar en otras instituciones educativas". Mientras que los objetivos específicos son: i) implementar la metodología de "Comunidades de Aprendizaje" en 12 escuelas fiscales ubicadas en zonas marginadas, tanto urbanas como rurales, ii) sistematizar y evaluar el proyecto piloto para determinar los resultados que servirán para proponer políticas públicas específicas para la institucionalización de la metodología y iii) brindar herramientas a la comunidad educativa para la creación de ambientes inclusivos a través de la metodología "*Comunidades de Aprendizaje*".

Es decir, el propósito final del proyecto es elaborar propuestas educativas para incidir en la política pública a través de las evidencias que arroje la investigación y el monitoreo del desarrollo del Proyecto

de Comunidades de Aprendizaje en el marco de un convenio firmado con el Ministerio de Educación en Ecuador.

“A diferencia de la diversidad de proyectos educativos, CdA cuenta con una base científica muy sólida desarrollada a lo largo de más de 30 años. Su base científica parte del Programa Marco (Framework Programme –FP) de la Comisión Europea, que es el programa más importante de apoyo a la investigación. Promueve y financia investigaciones de excelencia para responder a los principales retos sociales, económicos y ambientales de Europa”. La Universidad de Barcelona, a través de CREA, coordinó un proyecto de investigación sobre educación escolar para el Programa Marco involucrando a un total de 15 entidades de 14 países europeos y a más de 100 investigadores. Este proyecto, llamado INCLUD-ED –*Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education*–, fue realizado durante cinco años (2006-2011) y contó con el equipo de científicos más grande y la cuantía de recursos mayor invertida hasta el momento por el Programa Marco. A partir del estudio longitudinal que se ha llevado a cabo desde el proyecto Includ- ED: en diferentes escuelas de Reino Unido, Lituania, Finlandia, Malta y España, se han definido y clasificado cuatro formas de implicación que contribuyen al éxito educativo: formación de familiares y personas de la comunidad; participación en la toma de decisiones importantes de la escuela; implicación en el desarrollo del currículo y la evaluación, y participación de las familias y la comunidad dentro de espacios de aprendizaje. Estas aportaciones también están sustentadas en la literatura científica.

El proyecto INCLUD-ED⁶ ha analizado aquellas estrategias educativas que mejor contribuyen a superar las desigualdades y a promover la cohesión social, así como aquellas actuaciones que favorecen la inclusión social. Se revisaron las principales teorías y contribuciones científicas mundiales sobre ese tema, las reformas educativas hechas en los países miembros de la Unión Europea y las prácticas adoptadas en aquellas escuelas que, aunque estaban en contextos desfavorables y enfrentando muchas dificultades, obtenían éxito educativo tanto en los resultados escolares como en cohesión social. Se realizaron 22 estudios de caso específicos y 6 estudios de caso longitudinales. Una de las principales características de INCLUD-ED está en la metodología comunicativa crítica en la que la investigación fue desarrollada (Gómez et al., 2006). Ese abordaje es caracterizado por establecer un diálogo permanente entre los investigadores y la comunidad científica, por un lado, y los diversos agentes sociales, especialmente las personas que están siendo investigadas, por otro. De esa manera fue posible compartir, contrastar e interpretar conjuntamente todo el proceso de investigación, evitando los errores y prejuicios que frecuentemente aparecen en las investigaciones con grupos vulnerables.

Los resultados de INCLUD-ED identificaron aquellas prácticas que efectivamente aumentaban el desempeño académico del alumnado y mejoraban la convivencia y las actitudes solidarias en todas las escuelas analizadas.

Son esas prácticas, llamadas Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) las que se implementan en las Comunidades de Aprendizaje, una vez que han sido comprobadas como las más eficaces en diferentes

⁶ INCLUD-ED es el único proyecto integrado del Sexto Programa Marco de la Comisión Europea coordinado por un centro español que analiza los sistemas educativos de la Unión Europea.

contextos sociales y económicos, que al ser aplicadas garantizan la mejora en el rendimiento académico de los estudiantes.

Son siete las AEE identificadas por la investigación, que pueden ser implementadas en las CdA:

1. Grupos Interactivos: Es la forma de organización del aula que da los mejores resultados en cuanto a la mejora del aprendizaje y la convivencia.
2. Tertulias dialógicas: Encuentros de personas que promueven la construcción colectiva de significados a través del diálogo, la aproximación con la cultura clásica universal y el conocimiento científico. Las relaciones de igual a igual favorecen la solidaridad, el respeto, la confianza, el apoyo y no la imposición.
3. Biblioteca tutorizada: Una manera de extender el tiempo de aprendizaje que propone la creación de espacios más allá del horario escolar en los cuales los estudiantes acompañados de voluntarios (profesores, familiares y demás personas de la comunidad) realizan actividades de carácter instrumental y de apoyo a las tareas escolares, acelerando el aprendizaje de todos, en especial de los estudiantes con mayores necesidades educativas.
4. Formación de familiares: Se trata de abrir el centro escolar para que los familiares puedan tener acceso a aquella formación que ellos deseen. Prioritariamente una formación instrumental.
5. Participación educativa de la comunidad: Forma de participación que involucra a las familias, los profesores y demás personas de la comunidad en los espacios de formación y en las decisiones de la escuela acerca de los aspectos que influyen en el aprendizaje de los estudiantes. La participación de los diferentes agentes en el aprendizaje de los estudiantes fortalece las redes de solidaridad.
6. Modelo dialógico de resolución de conflictos: Modelo de prevención y resolución de conflictos basado en el diálogo como herramienta que permite superar las desigualdades. En este modelo, la resolución de conflicto se da por medio del consenso entre todas las partes involucradas. Las normas de convivencia del centro educativo son elaboradas de manera colaborativa por toda la comunidad.
7. Formación pedagógica dialógica (Flecha, 1997; Aubert et al., 2008): Un proceso profundo, riguroso y ético de desarrollo profesional por el cual pasan los educadores que implementan AEE y ayudan a transformar sus escuelas en CdA, ofreciendo las mejores oportunidades a sus alumnos. Estos docentes se actualizan y debaten sus conocimientos en relación a las teorías e investigaciones educativas más relevantes en el escenario científico actual. Este proceso, pautado esencialmente en el diálogo, involucra a la formación continuada de calidad, considera las evidencias y resultados y está acorde con las mejores prácticas de formación de profesores, según la comunidad científica internacional⁷.

Los resultados obtenidos por INCLUD-ED fueron recogidos en distintas directrices del Parlamento Europeo como forma de superar el abandono escolar y la desigualdad a través de la educación, recomendando que se aplicasen las AEE y que las escuelas se transformasen en CdA.

⁷ Información tomada de la biblioteca de la página web de Comunidades de Aprendizaje www.comunidaddeaprendizaje.com.es es posible encontrar, íntegramente los resultados del proyecto INCLUD-ED.

El proyecto se llevará a cabo en 13 unidades educativas del país, 7 en la provincia de Manabí y 6 en Pichincha. Dado que en el marco del Convenio de CdA y el Ministerio de Educación, este último definió la muestra para la implementación del proyecto, 6 Unidades Educativas en la región Costa, delimitada en la provincia de Manabí por la reconstrucción debido al terremoto. En la misma provincia se anexó una institución adicional con la aprobación del MinEduc.

Además 6 Unidades Educativas de la región Sierra, cuya muestra es diversa, ya que incluye un CEI, dos CECIB EB de los cuales uno es rural, una UE del milenio y las demás de EGB y Bachillerato. A través del acompañamiento que se realizará, se levantará la información de las distintas fases implementadas, así mismo de la implementación sistematizada de las distintas AEE y los resultados que se presenten.

El acompañamiento consiste en la asistencia del equipo de CdA una vez por semana a cada UE, en la misma se realizan AEE con docentes, o se observa el proceso de implementación de distintas AEE en las aulas, ofreciendo retroalimentación a los docentes una vez concluida la actividad. También se realizan formaciones a voluntarios y se establecen cronogramas de implementación sistematizada de AEE y ejecución del cumplimiento de los Sueños de la UE, de manera conjunta con las y los docentes, así como directivos y las distintas comisiones mixtas que se forman en cada UE.

Esto permite mantener un diálogo permanente y horizontal entre los actores participantes del proyecto, así como el desarrollo de la solidaridad, la formación de distintas redes. Generando durante la ejecución del proyecto, un tejido social fortalecido alrededor de la escuela o centro educativo, por lo que se espera la cohesión social a modo de red de apoyo entre los actores involucrados (directivos, docentes, estudiantes, padres de familia, voluntarios, representantes de los distritos) para beneficio de los estudiantes y la comunidad.

El proyecto consta de cinco fases o etapas de transformación: Sensibilización (taller de inducción y formación), Toma de Decisión (la UE decide si desea participar en el proceso de CdA), Sueños (los diferentes actores de la UE expresan cuáles son sus sueños en relación a la escuela que desearían tener), Priorización (se priorizan los sueños por categorías) y Planificación (plan de gestión de los sueños y mejoras de la UE). Actualmente se han implementado las primeras cuatro etapas en todas las UE que son parte del proyecto. En la costa al iniciar su año lectivo en abril, han concluido también la fase de priorización y se encuentran en el momento de planificación. El calendario lectivo de la Sierra inició en el mes de septiembre por lo cual aún se encuentran en la fase de Priorización. La última fase de planificación, se desarrollará a lo largo del proyecto, una vez que el contenido ha sido interiorizado por los participantes.

Metodología

La naturaleza de la investigación tiene componentes cuantitativos y cualitativos. El carácter cuantitativo se sistematizará a partir de información levantada en campo con las fichas de monitoreo, propuestas como instrumento de recolección de información. Los datos permitirán evidenciar la periodicidad y posibles incidencias de la implementación de las distintas Actuaciones Educativas de Éxito (AEE). Por otra parte, se recabará información sobre algunos aspectos significativos de la Unidad Educativa, relacionados a componentes generales (deserción, abandono, tendencias en la matrícula); aspectos de mejoramientos del aprendizaje (posibles variables que explican el desempeño

anual en las distintas áreas/asignaturas, mediante la relación entre la nota promedio de dos años académicos como información referencial). Así mismo se realizará encuestas a docentes y estudiantes sobre su percepción de CdA.

El carácter cualitativo de la investigación se pondrá en marcha con las observaciones in situ de las Actuaciones Educativas de Éxito, y mediante entrevistas a directivos, grupos focales a estudiantes, docentes y voluntarios en el contexto de la convivencia, dado que el ambiente escolar se construye a partir de interacciones dialógicas entre estudiantes, maestros/as, directivos y familias. No se ejecutarán exámenes específicos ni adicionales para los participantes del proceso.

Ambos componentes metodológicos constituyen una mirada amplia para el análisis de los datos levantados y el análisis posterior de la información.



Ernesto Espíndola: Panorama de la Educación Técnica Profesional en América Latina y el Caribe

Resumen

La Educación Técnica Profesional (ETP) vuelve a ser objeto de atención de los gobiernos y los organismos internacionales ya que se reconoce su potencial para responder a los desafíos de equidad, productividad y sustentabilidad de las naciones. Aquí se abordará este tema en cuanto a sus principales características en América Latina y el Caribe y se enfatizará en aspectos organizativos asociados a su provisión.

Con el fin de favorecer las trayectorias formativas de jóvenes y adultos desde una perspectiva de educación a lo largo de la vida, el desafío para la mayoría de los sistemas educativos de la región es conectar curricular e institucionalmente los niveles secundarios y terciarios de ETP y a éstos con la formación profesional y capacitación laboral.

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, que rige los programas mundiales de desarrollo durante los próximos 15 años, asigna un rol protagónico a la ETP al incluir objetivos que incitan explícitamente a los Estados a propiciar el acceso igualitario y de calidad a esta educación y a aumentar el número de jóvenes y adultos con competencias técnicas y profesionales para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.

La ETP ha sido escasamente estudiada y puesta en perspectiva comparada. La generación de estudios a nivel regional se ha visto limitada por la ausencia de diagnósticos nacionales y la escasa producción y publicación de información sobre ella en los países.

Se revisan los esquemas de provisión de la ETP de nivel secundario y superior predominantes en la región, dando cuenta de sus principales características y de los avances en ámbitos que son considerados clave para su posicionamiento. Para ello se recurre a fuentes oficiales de los ministerios de educación de los países, legislaciones, reportes de organismos internacionales con foco en la ETP y a las encuestas nacionales de hogares. El objetivo es contar con un panorama detallado y

actualizado del estado y evolución de la ETP formal en América Latina y el Caribe que permita la identificación de problemáticas compartidas y de aspectos en los que se registran avances diferenciados y que pueden ser materia de aprendizaje.

Se anticipa que, a diferencia de lo que sucede con la educación académica, cuya provisión es, en general, bien estructurada y homogénea entre países, los patrones organizativos y de gestión de la ETP son ampliamente diversos. No es posible hablar de un modelo único de provisión de esta educación y la región de América Latina y el Caribe no es la excepción. No obstante, se identifica que, pese a su alta heterogeneidad regional, la ETP posee ciertas lógicas y características que son transversales entre los países, entre ellas la de albergar a una población de menor nivel socioeconómico y que tradicionalmente ha sido excluida del sistema educativo formal, o se ha visto imposibilitada de alcanzar niveles avanzados en este. Sin perjuicio de ello, su extensión en el nivel terciario es aún acotada en la mayoría de los países, por lo que se vislumbra como un espacio por desarrollar para avanzar en la expansión y democratización de la educación superior.

Definición de la Educación Técnica Profesional y propósitos asociados

Una definición frecuentemente empleada es la que refiere bajo este término a las modalidades educativas que combinan el aprendizaje teórico y práctico relevante para una ocupación o campo ocupacional específico, distinguiendo entre ETP inicial y continua. La primera incluye a los programas formales de nivel secundario y superior, diseñados para ser impartidos a los jóvenes al inicio de sus trayectorias profesionales y previo al ingreso al mercado del trabajo. La educación continua, por su parte, comprende al resto de los programas, incluida la formación de los empleados en las empresas y la formación orientada específicamente a desempleados (OCDE, 2010).

Se debe señalar que la tendencia en los últimos años en los organismos internacionales es a agrupar a la ETP inicial y continua bajo el término de “Enseñanza y Formación Técnica Profesional” de forma tal de contar con una visión holística de esta educación que incluya también el aprendizaje en el trabajo, la formación permanente y el desarrollo profesional que conduce a la obtención de certificaciones (UNESCO, 2015).

Los propósitos de este tipo de educación se pueden analizar desde las siguientes perspectivas:

Perspectiva económica

Desde un nivel macro, el foco económico está en proveer a las personas de los conocimientos, habilidades y disposiciones requeridas para incrementar la productividad, el crecimiento sostenido y la competitividad de los países. A nivel micro, el interés está puesto en dotar a los individuos de competencias para la empleabilidad y la generación de ingresos. Cuando los jóvenes ingresan al mercado del trabajo por primera vez, la meta es asegurar transiciones exitosas desde el sistema educativo a los puestos de trabajo mediante la provisión de competencias específicas y otras más amplias que les permitan continuar aprendiendo y adaptarse a los cambios de los mercados.

Esta perspectiva ha sido criticada puesto que no presta suficiente atención a cuestiones de inclusión y diversidad; además, asume una relación simplista y lineal entre competencias, empleo y crecimiento económico que lleva a diseñar soluciones únicas de políticas independientemente de los contextos

donde la ETP es implementada. Tomando en consideración estas limitaciones, las políticas con enfoque en el desarrollo de competencias deben ser implementadas en el marco de estrategias nacionales más amplias que intervengan en los sectores productivos.

Perspectiva social

El propósito parte del rol de incrementar el acceso y las oportunidades de aprendizaje de los individuos, con el fin de favorecer la equidad social y la inclusión, independientemente de su género y extracción social, económica o cultural. El interés radica en identificar quiénes tienen acceso a las diferentes formas y modalidades de esta educación, así como los resultados que alcanzan diferentes grupos tanto en el mercado del trabajo como en la sociedad, lo que además permite la identificación de brechas.

Se espera que la ETP contribuya a la igualdad de oportunidades en distintos ámbitos, entregando alternativas atractivas y pertinentes de aprendizaje, principalmente a grupos desfavorecidos. Para ello, esta educación requiere ser provista con estándares de calidad y sin sesgos de género que limiten el acceso y la participación de las mujeres en esferas ocupacionales específicas. También se requiere promover políticas específicas para grupos desfavorecidos, incluyendo a quienes desertan del sistema escolar.

Perspectiva de sustentabilidad

A través de esta perspectiva se incorporan demandas específicas a los propósitos de la ETP planteados desde los enfoques económico y social. En el primer caso se resalta la necesidad de favorecer el crecimiento económico, pero no en detrimento del medioambiente y los ecosistemas, garantizando que las generaciones futuras mantengan dicho crecimiento y disfruten una alta calidad de vida. Por su parte, la perspectiva social le demanda asegurar la equidad social, no solo en un momento determinado sino también en el largo plazo, lo que en el caso de los programas escolares de ETP se traduce en la promoción de la continuidad de estudios superiores.

Tendencias de la ETP y ejes de las reformas en el mundo

El interés generalizado por esta educación en los países se ha traducido en la toma de conciencia de sus problemas estructurales y el despliegue de una serie de reformas para enfrentarlos. Algunas de las principales tendencias en la ETP y ejes comunes de sus reformas son las siguientes:

1. Expansión y diversificación de la provisión: Tradicionalmente ha sido la educación secundaria la instancia desde donde se ha provisto la ETP. Esto ha dado un giro y actualmente es en el nivel terciario donde se encuentra mayor oferta de este tipo de educación como resultado de políticas que la han posicionado en la educación superior. Por su parte, una de las muestras de diversificación de esta educación es el surgimiento de programas dirigidos a poblaciones especiales (personas con discapacidad, jóvenes en riesgo social o en áreas rurales) para mejorar su empleabilidad.
2. Permeabilidad de los programas ETP: Mejoramiento del balance entre formación general y específica en los programas; creación de itinerarios formativos entre la ETP secundaria y superior.

3. Formación en los lugares de trabajo: incorporación del sistema dual (prácticas empresariales y currículo de estudio) como parte de la oferta en ETP.
4. Garantía de calidad y pertinencia: enfoque de competencias laborales en la confección de los programas de estudio con participación de los empleadores; certificaciones de la ETP basadas en el cumplimiento de estándares de calidad.
5. Profesionalización de profesores y formadores: los esfuerzos de profesionalización de los docentes de esta educación en los últimos años se han centrado en definir perfiles y marcos de competencias para el ejercicio de esta labor y en la mejora de los programas iniciales y de formación en ejercicio.
6. Información y orientación: Las recomendaciones en este ámbito son la implementación de estrategias de asesoría individual a estudiantes a partir de información sobre sus aptitudes e intereses, así como también de las alternativas laborales y educativas existentes. También se insta a los países a construir sistemas integrales de orientación que cuenten con los recursos necesarios y con la colaboración del empresariado e instituciones de educación superior.
7. Reforzamiento de la gestión de las instituciones de ETP: hacer que las instituciones que imparten esta educación funcionen de manera más eficiente. Ello depende de una serie de factores como el liderazgo de sus autoridades, la calidad de su planta docente, la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, las relaciones que establece con su entorno local y su carácter distintivo en relación con la educación universitaria cuando se trata de la ETP superior.
8. Mejoramiento de la gobernanza y participación de las partes interesadas: Se requiere del diálogo e involucramiento de múltiples partes interesadas, como empresarios y sindicatos. El compromiso de estos actores con la ETP varía notablemente entre países, tanto en términos de estructuras institucionales que apoyan su participación, como en las tareas y acciones que llevan a cabo.
9. Seguimiento, evaluación e investigación: Contar con evidencia respecto a los resultados de políticas y prácticas en la ETP es beneficioso para la toma de decisiones en este nivel y también para retroalimentar el quehacer diario de las instituciones formadoras.

La ETP en los países de América Latina y el Caribe: características de la provisión y situación en ámbitos clave

Provisión en el sistema escolar

En América Latina (pero no en el Caribe) prevalecen esquemas de provisión segmentados en el nivel secundario donde la ETP sigue un carril paralelo a la educación académica. La modalidad dominante en estos esquemas es la de una ETP con base en la escuela propedéutica o híbrida en el sentido que combina contenidos de formación general con cursos técnico-profesionales asociados a campos ocupacionales específicos y que habilita tanto para la inserción laboral como para la continuidad de estudios.

Convergencia hacia modelos comprehensivos de provisión de ETP

En América Latina, el Perú es uno de los pocos países donde no existe una modalidad de ETP diferenciada de otra académica en la secundaria. En el Estado Plurinacional de Bolivia se ha iniciado el tránsito hacia un modelo comprehensivo de educación secundaria. Si bien el proceso de transición se inició en 2012, los avances han sido lentos, principalmente por limitaciones de infraestructura de los colegios públicos (el 90% trabaja en más de un turno), pero también de falta de docentes capacitados y definiciones curriculares. Tampoco ha sido favorable en este país, caracterizado por un alto nivel de informalidad y concentración laboral en actividades extractivas poco demandantes de mano de obra calificada, la ausencia de una contraparte estructurante para la educación técnica (Yapu, 2015).

Es posible advertir que en la región la convergencia hacia esquemas comprehensivos de provisión de ETP puede gestarse a través de: i) la integración curricular de competencias para el trabajo en el currículo de la secundaria general como se debate en Jamaica o lo establece la legislación peruana; ii) disponibilidad de módulos de ETP de distintas familias ocupacionales para todos los estudiantes que cursan el nivel, como es el caso de la mayoría de los países miembros de CARICOM, o iii) planes de estudios de especialidades técnicas cursados en turno alterno por todos los estudiantes de la secundaria como lo proyecta el Estado Plurinacional de Bolivia.

Diversificación institucional en oferentes de ETP en esquemas segmentados

Al interior de los esquemas segmentados de provisión de la región se distingue entre establecimientos especializados en ETP y aquellos que imparten esta educación en paralelo con la modalidad académica, conocidos como polivalentes o integrados. En este ámbito, el panorama regional es variado. Existen países donde priman los centros escolares especializados con una fuerte impronta en ETP, como es el caso de la Argentina, México, el Uruguay y la República Bolivariana de Venezuela. En otros, el modelo dominante es el de una provisión mixta de modalidades formativas, comúnmente presente en países donde la reforma del ciclo medio diversificado fue implementada; tal es el caso de Guatemala y El Salvador. Finalmente, en Chile, Colombia, Cuba, el Ecuador y el Paraguay coexisten establecimientos con ambos tipos de provisión.

En la región también son aislados los casos de instituciones educativas que congregan la ETP secundaria y la postsecundaria en una sola infraestructura y bajo la misma dirección.

Cobertura de la ETP en la secundaria alta

En los sistemas educativos segmentados, el balance entre la educación general o académica y la ETP es afectado por diversos factores, entre los cuales puede mencionarse la organización y extensión de la escolaridad formal en el nivel secundario, la estructura productiva y el grado de desarrollo económico del país. Los países de la región han experimentado mejoras relevantes de cobertura en la secundaria alta en los últimos años, incrementándose la matrícula más acentuadamente en una u otra modalidad. En ese sentido, es esperable encontrar no solo una amplia variabilidad entre países en la participación de la ETP, sino que también esta evolucione en el tiempo.

La ETP para jóvenes y adultos

Al igual que en el contexto internacional, en varios países de la región la ETP secundaria se ofrece también en espacios alternativos de educación de jóvenes y adultos rezagados en su escolaridad formal, bajo la forma de capacitación laboral y oficios, pero también de especializaciones conducentes al título de técnico medio. En general, estos programas se imparten fuera del sistema de educación regular, en centros especializados y permiten obtener la licencia de educación secundaria, habilitando a sus egresados para cursar estudios superiores.

Provisión en la educación superior

Diversidad institucional y de programas

El mapa institucional y de programas asociados a la ETP superior en los países de América Latina es heterogéneo y muy complejo. Se trata de un sector relativamente nuevo cuya oferta formativa se distingue de la universitaria pero que está en permanente evolución convergiendo en algunos casos hacia un sector con institucionalidad propia y que también imparte grados superiores. Sin embargo, en términos organizacionales y dependiendo de la etapa del proceso en el que se encuentren, es posible identificar tres grupos de países que con algunas salvedades se adscriben a los esquemas descritos en el marco de referencia de este estudio.

Expansión de la ETP de nivel superior

En los países de América Latina con mayor tradición de provisión de ETP superior, la matrícula de este sector ha sido minoritaria en relación con la universitaria, en particular dado el nivel de prestigio asociado a esta última formación y la poca atención desde las políticas públicas que históricamente ha tenido la ETP en general. Sin embargo, y como resultado de medidas gubernamentales concretas para mejorar la equidad en el acceso a este nivel de estudios, en algunos países este panorama está cambiando. Por consiguiente, esta educación empieza a posicionarse como una alternativa atractiva para los graduados de la secundaria y también para trabajadores que desean adquirir una credencial de educación superior.

Ámbitos clave de la ETP

Gobernanza y financiamiento

En la mayoría de los países de América Latina, la gobernanza de la ETP tanto secundaria como superior recae en los ministerios de educación. Solo en algunos casos particulares y, para algunas ramas de esta educación, participan otros ministerios, como sucede en Guatemala y el Paraguay. Sin embargo, también se da que al interior de los ministerios de educación, la ETP secundaria y la superior se ubican en viceministerios o direcciones distintas, gestionándose independientemente y sin lograr la complementariedad de las políticas y las acciones ejecutadas.

Respecto a legislación y financiamiento, en general los aspectos normativos en materia de ETP en la región están establecidos en las leyes orgánicas de educación de cada país. Existen excepciones, entre ellas la Argentina, que cuenta con un cuerpo legal propio para la ETP (Ley N° 26.058 de 2005)

que la norma y ordena en el nivel medio y superior no universitario, creando distintos instrumentos de regulación de alcance nacional, además de un fondo nacional para su mejora continua.

Currículo y docentes

La efectividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje para desarrollar en las personas competencias relevantes y acordes con las demandas de su entorno es clave en la provisión de una ETP de calidad, además de los asuntos organizativos. En el ámbito curricular una de las estrategias más comunes utilizadas como elemento de mejora de pertinencia de esta educación es el desarrollo de programas con base en el enfoque de competencias laborales.

Aprendizaje en los lugares de trabajo

En la región, la ETP tiene fuerte base en la institución escolar y el aprendizaje en los lugares de trabajo se limita a pasantías o prácticas profesionales que tienen un alcance temporal limitado y que en algunos casos no son requisito de graduación.

Al igual que en otras partes, en América Latina se han desplegado importantes esfuerzos por reproducir versiones adaptadas del sistema dual alemán. De los países que contaron con asesoría de la cooperación técnica alemana para iniciar con el sistema dual, solo Chile y Costa Rica lograron institucionalizar sus experiencias piloto y mantener en el tiempo esta formación como parte de su oferta de ETP regular.

En años recientes, como una estrategia para potenciar a la ETP secundaria acercando a sus estudiantes a los puestos de trabajo, el Ecuador y México han reactivado sus experiencias previas en formación dual para institucionalizarlas y expandirlas a escala nacional. En el caso particular del Ecuador, este modelo también se extiende a sus instituciones técnicas y tecnológicas de nivel superior y es uno de los ejes centrales del proyecto de reconversión que busca consolidar la oferta formativa de estas instituciones, alineándolas con las necesidades de crecimiento productivo de dicho país.

Vías de aprendizaje e itinerarios formativos

Cuando la ETP secundaria y la superior se acoplan en una misma institución, la provisión de estos itinerarios formativos se facilita. La construcción y despliegue de itinerarios formativos es bastante complejo en países donde las instituciones de ETP superior son autónomas en la definición de su oferta formativa y, por lo tanto, existe una amplia variabilidad de programas de estudio, mientras que el currículo de la ETP secundaria es acotado y definido centralmente por los ministerios de educación correspondientes. Es necesario implementar iniciativas destinadas a conectar los programas de capacitación con la ETP, incentivando tanto a los establecimientos de ETP secundaria como a instituciones de educación superior a impartir estos programas en conexión con su oferta formativa regular.

Dispositivos de garantías de calidad

En la mayoría de los países de América Latina, los estudiantes e instituciones de ETP son incluidos en los operativos nacionales de evaluación, registro y acreditación de calidad impulsados por los ministerios de educación. Sin embargo, como estos operativos son originalmente diseñados para la educación general o universitaria, según sea el caso, no suelen ser incluidos criterios o dispositivos que reconozcan la singularidad de la ETP.

Finalmente, siempre que la información recolectada sea utilizada como insumo para ajustar la oferta programática, las encuestas de seguimiento a egresados de la ETP pueden ser vistos como dispositivos de mejora o aseguramiento de calidad. Este tipo de encuestas son poco comunes en la región y cuando se realizan no son sistemáticas en el tiempo, quedando solo como hitos en los registros de esta educación.

Estudiantes de la ETP y resultados en el mercado de trabajo

El tipo de estudios que se sigue influye marcadamente en cuán rápido se inserten los graduados de la secundaria en el mercado del trabajo. En el caso del grupo ETP, la tendencia observada es la de una incorporación temprana a trabajos remunerados (a los 19 años, más del 40% se encuentra en esta condición de actividad). En cambio, el grupo que proviene de la educación general, dado que mantiene la condición de estudiante por más tiempo y en mayor proporción, se inserta más tardíamente al mercado del trabajo, combinando en muchos casos trabajo y estudios, o al menos con una mayor frecuencia que los graduados de la ETP que tienden a estar ocupados en el mercado del trabajo con exclusividad.

El fenómeno de los jóvenes que no estudian ni están ocupados en el mercado del trabajo ha sido ampliamente estudiado en América Latina, identificándose que tras esta condición de exclusión hay una serie de factores asociados, principalmente, al contexto socioeconómico de procedencia de quienes están en esta situación, pero también a las estructuras institucionales poco inclusivas existentes en la región.

Se advierte que, independientemente del tipo de programa de egreso de la secundaria, el patrón es generalizado: las mujeres participan menos en la fuerza laboral y están desocupadas con mayor frecuencia que los hombres. La ETP tiene la potencialidad de atenuar estas brechas; sin embargo, en los tres países de América Latina para los que se cuenta con datos, estas se mantienen o se acentúan. Detrás de ello está el tipo de ETP ofrecido o elegido diferenciadamente entre hombre y mujeres y que presentan retornos diferentes en el mercado del trabajo.

Conclusiones

En relación con su estructura se advierte que, en América Latina con pocas excepciones, el esquema de provisión de la ETP que domina en los sistemas escolares es el segmentado, donde esta educación se imparte en paralelo a la oferta académica. Sin embargo, a diferencia de lo que sucede en los países europeos, donde comúnmente para cada modalidad educativa existe una escuela diferente, en la

región están extendidos los centros educacionales con oferta mixta que imparten tanto ETP como educación general.

Otra particularidad en este nivel es la relativa mayor edad en que se realiza la diferenciación entre ambos tipos de educación, al ubicarse exclusivamente la ETP en la secundaria alta (CINE 3) en la mayoría de los países. En general, la tendencia en la región ha sido la de postergar el inicio de esta educación y en algunos casos extenderla un año más en relación con los planes de estudios académicos. Independientemente de ello, los establecimientos que imparten ETP suelen integrar los ciclos de secundaria baja y alta, por lo que las elecciones de especialidades de los estudiantes al iniciar este segundo ciclo se limitan a la oferta formativa existente en sus establecimientos.

1er ENCUENTRO de METODOLOGÍAS para la EVALUACIÓN de la EDUCACIÓN



Políticas públicas con impacto en educación. Experiencia Ecuador

Este panel tuvo como uno de los objetivos presentar las evaluaciones de impacto realizadas a cinco programas en específico del Ministerio de Educación, estos son: i) Unidades Educativas del Milenio (UEM), ii) Bachillerato Internacional (BI), iii) Programa de Alimentación Escolar (PAE), iv) Textos y v) Uniformes. Cada evaluación contiene la descripción la revisión de la literatura, metodología utilizada, análisis de datos y principales resultados encontrados.

Se presentan también dos investigaciones para el caso ecuatoriano, la una relacionada con el efecto causal de la eliminación de la contribución voluntaria. En este caso, el resultado educativo analizado es la probabilidad de abandono escolar de los estudiantes de Educación Básica. La otra investigación se relaciona con la calidad del maestro y los resultados del aprendizaje en la preprimaria.



Juan Ponce, Ruthy Intriago: Evaluaciones de Impacto de 5 programas del Ministerio de Educación

Resumen

En el marco de la política del Ministerio de Educación, se presentan evaluaciones de impacto de los programas: Unidades Educativas del Milenio (UEM), Bachillerato Internacional (BI), Programa de Alimentación Escolar (PAE), Textos y Uniformes. Se evalúa el impacto en logros académicos utilizando las pruebas SER bachiller del 2015 y del 2016, así como el impacto en matrícula utilizando la tasa de promoción escolar entre dos cursos consecutivos y dos años. Se combina un modelo de diferencias en diferencias con un emparejamiento por la probabilidad de participar en los programas. Mientras el emparejamiento permite balancear los grupos de tratamiento y de control en características observables antes del inicio del programa, el modelo de diferencias en diferencias permite controlar por características no observables que se mantienen fijas en el tiempo.

Se encuentra que el programa de UEM tiene un impacto positivo en aprendizaje de matemática; el BI tiene un impacto positivo en logros y matrícula; el PAE resulta en impacto positivo en matrícula escolar; el programa de Textos Escolares tiene un impacto positivo en logros académicos y, finalmente, no se puede verificar la existencia de impactos positivos del programa Hilando el Desarrollo ni en logros académicos ni en matrícula escolar.

Introducción y metodología

Unidades Educativas del Milenio

Una de las políticas definidas en el Plan Decenal de Educación (2006-2015), junto con el incremento de recursos para mejorar la cobertura y calidad de la educación en el país, fue el mejoramiento de la infraestructura y equipamiento de las unidades educativas. Con base en este objetivo se crean diferentes proyectos de inversión con la finalidad de intervenir en el mejoramiento de la infraestructura. Uno de ellos, el más grande, es la construcción de Instituciones Educativas llamadas “Unidades Educativas del Milenio” (UEM).

Cuando se inició la intervención en infraestructura por parte del Ministerio de Educación, mediante la construcción de UEM en el año 2008, no se disponía de modelos estándar tanto para el diseño, como para los costos que intervienen en la construcción y equipamiento de las UEM. No obstante, a partir del año 2014 se estandarizan los diseños de construcción y se distinguen 4 tipos de intervención:

| Tipologías | Capacidad |
|---|---|
| Unidad Educativa Mayor | 1.140 Estudiantes por jornada en todos los niveles (Inicial, Básica y Bachillerato) |
| Unidad Educativa Menor | 570 Estudiantes por jornada en todos los niveles (Inicial, Básica y Bachillerato) |
| Infraestructura de Excepción Pluridocente | 150 Estudiantes por jornada (Hasta 10mo de básica) |
| Infraestructura de Excepción Bidocente | 50 Estudiantes por jornada (Hasta 7mo de básica) |

Fuente: Reordenamiento de la Oferta Educativa y Nueva Infraestructura Educativa. MinEduc.

Tabla 4. Tipología para la construcción de Instituciones Educativas

Objetivos del Proyecto

La intervención y construcción de las UEM busca erradicar el déficit de cobertura educativa del sistema nacional de educación fiscal. Con base en ello, los objetivos del programa son:

- Promover el acceso de la población en edad escolar al sistema educativo, en cada uno de sus niveles: educación inicial, educación general básica y bachillerato.
- Contribuir al desarrollo local y nacional.
- Mejorar la escolaridad, infraestructura, equipamiento, mobiliario, TIC y material didáctico; el acceso y cobertura de la educación en las zonas de influencia de las UEM.

- Implementar un modelo educativo que responda a necesidades locales y nacionales; con la infraestructura y los recursos pedagógicos adecuados, con docentes apropiados, apoyando el proceso enseñanza - aprendizaje en TIC y vinculando a diversos actores relevantes según la problemática local.

Con base en los objetivos planteados, el programa pretende tener resultados positivos sobre los siguientes indicadores educativos:

- Incrementar la tasa neta de matrícula y asistencia a la Educación Inicial, Educación General Básica y al Bachillerato
- Disminuir las tasas de rezago escolar, repitencia y abandono de los estudiantes al sistema educativo nacional fiscal.

Se cuenta con una base de datos de panel en donde para cada unidad educativa (escuela y/o colegio) del sistema escolar ecuatoriano se tiene información sobre logros académicos (que son el resultado de la aplicación de pruebas oficiales por parte del MinEduc), así como información de matrícula escolar tanto al inicio como al final del año escolar.

Adicionalmente se cuenta con información general de las unidades educativas, ubicación (provincia, cantón, parroquia, distrito y circuito), sostenimiento (fiscal, privada, municipal o fisco-misional), zona (urbana o rural), régimen escolar (sierra o costa), jurisdicción (hispana o bilingüe), modalidad (presencial o semi-presencial), número de profesores (por sexo), si tiene o no rector (o director), vicerrector e inspector, número de alumnos (a inicio y a final de cada año lectivo por grado), ubicación (urbana o rural), número de computadoras y si cuenta o no con laboratorio de computación, índice socio-económico, etc. Para cada unidad educativa se cuenta con información desde el 2008 hasta el 2016.

Las UEM buscan llenar los déficits de infraestructura escolar en el país y se construyen en aquellas áreas del país en donde existen las mayores tasas de no asistencia escolar de la población en edad escolar, así como los mayores niveles de pobreza por NBI.

Por otro lado, las UEM también buscan mejorar la calidad de la educación de los niños mediante la dotación de infraestructura, insumos y tecnología escolares de calidad.

Existen dos tipos de UEM; las mayores, con una capacidad de recibir a 1.140 estudiantes a una jornada y 2.280 estudiantes a doble jornada; y las menores, con una capacidad para atender a 570 estudiantes a una jornada y 1.140 estudiantes a doble jornada. En promedio una UEM mayor tiene un costo de alrededor de 6,3 millones de dólares, en tanto que una UEM menor tiene un costo de alrededor de 4 millones de dólares. Hasta el año 2016 se había construido 65 UEM, que cubren a 83.425 estudiantes, con un presupuesto de US\$ 803.511.096 dólares; lo cual representa un costo unitario de US\$ 9.631 dólares.

Por otro lado, está prevista la construcción de 52 UEM adicionales para el 2017. El proyecto inicial preveía la construcción de 200 UEM en total.

Se evalúa el impacto en logros académicos utilizando las pruebas SER Bachiller del 2015 y del 2016, así como el impacto en matrícula. Se utiliza dos metodologías de evaluación de impacto. En primer lugar, se combina un modelo de diferencias en diferencias con un emparejamiento por la probabilidad de participar en el programa. Mientras el emparejamiento permite balancear los grupos de tratamiento y de control en características observables antes del inicio del programa, el modelo de diferencias en diferencias permite controlar por características no observables que se mantienen fijas en el tiempo. Los resultados, usando esta estrategia metodológica, encuentran un impacto positivo y significativo en logros académicos en matemáticas, de alrededor de 0,5 desviaciones estándares en las pruebas del año 2016. Por otro lado, no se encuentra resultados significativos en matrícula escolar, ni en las pruebas del 2015, ni en lenguaje del 2016.

La segunda estrategia metodológica utilizada combina un modelo de diferencias en diferencias con lista de espera. Esto significa que se usa como grupo de control a las UEM del 2016, y a las que están en construcción y se inaugurarán en el 2017. Esta estrategia metodológica nos permite corregir por posible sesgo de selección. En este caso no se encuentra impactos significativos ni en logros (2015, 2016) ni en matrícula escolar. En este caso el tamaño muestral se reduce considerablemente lo cual hace que el efecto mínimo detectable sea muy grande.

La principal conclusión que se puede obtener del estudio es que, al parecer, existe evidencia empírica que corrobora la existencia de impactos positivos en matemáticas en el año 2016. Por otro lado, no se encuentra impacto en las pruebas del año 2015, ni en lenguaje en el año 2016. Tampoco se encuentra impacto en matrícula escolar. El impacto encontrado en matemáticas es de 0,5 desviaciones estándares (que equivale a 45 puntos en una escala de 0 a 1.000).

La principal recomendación es que se debería realizar, en lo posible, un estudio experimental de evaluación de impacto con el fin de tener evidencia empírica más robusta y contundente.

También se debería realizar un estudio a profundidad de los costos del programa, con el objetivo de poder contar con un análisis costo-efectividad en detalle.

Bachillerato Internacional

Resumen

Se presenta una evaluación de impacto del programa de diploma de Bachillerato Internacional. Se inicia con una descripción detallada del programa, para luego presentar una revisión de la literatura sobre estudios empíricos que evalúen el impacto de intervenciones similares. En la siguiente parte se explica la metodología utilizada. Luego se presentan los resultados, en donde mediante la combinación de diferentes metodologías, con el fin de alcanzar una estrategia de identificación creíble, se encuentra que el programa de diploma de bachillerato internacional tiene un impacto positivo en logros escolares y matrícula.

Introducción y metodología

El Bachillerato Internacional (BI) es una propuesta pedagógica que busca preparar a los jóvenes bachilleres para vivir en el mundo globalizado e interconectado del siglo XXI; es decir, busca que los estudiantes comprendan diferentes realidades, desarrollen destrezas y adquieran conocimientos para afrontar este reto. El BI fomenta el sentido crítico y lógico de los estudiantes, así como la superación de los conocimientos adquiridos a través de la investigación e innovación tecnológica.

El Programa del Diploma (PD) del BI, es una oferta educativa propuesta para los estudiantes que cursan el Bachillerato en las Unidades Educativas Públicas acreditadas como Colegios del Mundo con Bachillerato Internacional (BI). Desarrolla y promueve en sus estudiantes, conocimientos, habilidades y destrezas encaminadas al trabajo proactivo, cooperativo, solidario, con un aprendizaje significativo, cultural y continuo; promoviendo la formación de seres emprendedores con espíritu investigativo e innovador, con valores éticos, principios morales, conciencia social, cultural y ambiental.

Posee altos niveles de exigencia académica e incluye exámenes finales que constituyen una excelente preparación para el ingreso a las Universidades Nacionales e Internacionales y otorga un certificado avalado internacionalmente por la Organización de Bachillerato Internacional – OBI, institución reconocida a nivel mundial por su calidad educativa integral ya que es reconocida por Universidades en todo el mundo.

El Estado ecuatoriano a través del Ministerio de Educación y la Organización de Bachillerato Internacional de Ginebra, Suiza, suscribieron un Memorando de Acuerdos Mutuos y Entendimiento, el 9 de febrero de 2006 según el cual se procede a ejecutar el proyecto de “Inserción de Bachillerato Internacional en colegios fiscales del Ecuador”. El mencionado documento es el referente legal para el cumplimiento de compromisos académicos, procedimentales, de infraestructura física y tecnológica y financieros del ministerio de educación y los colegios.

El proyecto tiene alcance nacional y el Ministerio de Educación realizó un estudio para seleccionar los colegios en las diferentes provincias del país, para lo cual determinó criterios pedagógicos, de gestión y de relevancia educativa. Aproximadamente 201 colegios fiscales en 19 provincias conforman el Proyecto de Bachillerato Internacional.

Conclusiones

El programa de Bachillerato Internacional tiene como objetivo principal mejorar la calidad de la educación en los colegios del país, mediante un proceso de acreditación internacional que les habilita a emitir un diploma con estándares internacionales.

Hasta la actualidad, 201 colegios fiscales han sido acreditados con el Bachillerato Internacional, luego de un riguroso programa de calificación, en 19 provincias del país. El objetivo inicial del programa es lograr la acreditación de 500 colegios, de un total de alrededor de 3.000 colegios.

Los 201 colegios acreditados cubren a alrededor de 4.000 estudiantes, con un presupuesto invertido, desde el inicio del programa en el año 2010, de 29,2 millones de dólares. Con un costo unitario del programa de US\$ 1.939 dólares.

Se evalúa el impacto en logros académicos utilizando las pruebas SER bachiller del 2015 y del 2016, así como el impacto en matrícula. Se utiliza dos metodologías de evaluación de impacto. En primer lugar, se combina un modelo de diferencias en diferencias con un emparejamiento por la probabilidad de participar en el programa. Mientras el emparejamiento permite balancear los grupos de tratamiento y de control en características observables antes del inicio del programa, el modelo de diferencias en diferencias permite controlar por características no observables que se mantienen fijas en el tiempo. Los resultados, usando esta estrategia metodológica, encuentran un impacto positivo y significativo en logros académicos en lenguaje y matemáticas, de alrededor de 0,09 y 0,19 desviaciones estándar en las pruebas del año 2015. Lo anterior equivale a un incremento de 7 y 16 puntos, respectivamente, en los puntajes de las pruebas sobre 1000 puntos. También se encuentra un impacto positivo en las pruebas del 2016 en lenguaje y matemáticas, de 0,16 y 0,17 desviaciones estándar respectivamente, en las pruebas del 2016; lo que equivale a un incremento de 12 y 16 puntos, respectivamente, en los puntajes de las pruebas sobre 1000 puntos.

La segunda estrategia metodológica utilizada combina un modelo de diferencias en diferencias con lista de espera. Esto significa que se usa como grupo de control a los colegios del 2016, y a aquellos que están en proceso de acreditación para ser calificados en el 2017. Esta estrategia metodológica nos permite corregir por posible sesgo de selección. En este caso también se encuentra efectos positivos y significativos tanto en lenguaje como en matemáticas. En las pruebas del 2015, el impacto es de 0,34 y 0,32 desviaciones estándar, respectivamente. En tanto que, en el año 2016, el impacto es de 0,24 y 0,35, respectivamente.

En cuanto a matrícula, se utiliza la tasa de promoción escolar entre dos cursos consecutivos y dos años. Se encuentra un incremento de la promoción de 15%, en promedio, en los tres años de bachillerato. El grueso del efecto se da en el primer año de bachillerato.

La principal conclusión que se puede obtener del estudio es que existe evidencia empírica que corrobora la existencia de impactos positivos en logros académicos y en matrícula del programa de Bachillerato Internacional.

Textos y uniformes

Resumen

El documento presenta dos evaluaciones de impacto, la primera respecto al Programa Hilando el Desarrollo y la segunda al Programa de Textos Escolares. Se inicia con una descripción detallada de los programas, para luego presentar una revisión de la literatura sobre estudios empíricos que evalúen el impacto de intervenciones similares en países en desarrollo. En la siguiente parte se explica la metodología utilizada. Luego se presentan los resultados, en donde mediante la combinación de diferentes metodologías, con el fin de alcanzar una estrategia de identificación creíble, se encuentra que el programa de Textos Escolares tiene un impacto positivo en logros académicos y no tiene impacto en matrícula; mientras que no se puede verificar la existencia de impactos positivos del programa Hilando el Desarrollo ni en logros académicos ni en matrícula escolar.

Introducción y metodología

De acuerdo con los objetivos del Plan Decenal de Educación (2006-2015), el Ministerio de Educación promueve, desde el año 2006, políticas enfocadas en eliminar las barreras de ingreso al sistema público de educación, garantizando la gratuidad, la cobertura y la calidad de la enseñanza. Un componente de esta política es el Programa “Textos Escolares”, que inicio en el 2006; así como el programa “Hilando el Desarrollo”, que inició en el 2007.

Programa “Hilando el Desarrollo”

El Programa “Hilando el Desarrollo”, realiza la entrega gratuita de uniformes escolares, y fomenta a la par un modelo de inclusión económico, a través de nexos con el sector artesanal de la confección. El propósito del Programa es contribuir a la eliminación de barreras de ingreso al sistema de educación a través de la entrega gratuita de uniformes escolares a los niños, niñas y jóvenes de las instituciones educativas fiscales y fisco misionales del país, fomentando un modelo de desarrollo socioeconómico, local y solidario con la articulación del sector artesanal textil.

Este proyecto es el resultado de una acción coordinada y conjunta del Ministerio de Educación con el Ministerio de Coordinación de Desarrollo Social, Instituto de Economía Popular y Solidaria, el Ministerio de Relaciones Laborales a través del SECAP, el Servicio de Rentas Internas, el Instituto Nacional de Contratación Pública y la Junta Nacional de Defensa del Artesano, entidades que desarrollaron todo un acompañamiento para viabilizar talleres artesanales que se encargan de la confección de los uniformes escolares.

El programa “Textos Escolares”

Con el fin de cumplir la política de Universalización de la Educación General Básica del Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015, el MinEduc ejecutó el proyecto denominado Textos Escolares. Inició en el año 2006, con la distribución gratuita de textos escolares a estudiantes matriculados en escuelas fiscales y fisco misionales, hispanas y bilingües de la región Sierra, Costa y Amazonía. La entrega de textos escolares se la realizó mediante un convenio suscrito entre el Ministerio de Educación, el Consorcio de Consejos Provinciales del Ecuador (CONCOPE) y las Prefecturas Provinciales.

En el año 2007, con el fin de garantizar la calidad de los textos escolares para los estudiantes de 1ero a 10mo año e incrementar el número de beneficiarios, se implementó un proceso de Vitriñas Pedagógicas a través de un concurso público para evaluaciones técnicas, pedagógicas y económicas de las Comisiones Técnicas establecidas para la producción de los textos escolares que son impresos y distribuidos por el proyecto.

A partir del año 2009, el MinEduc asume completamente el costo de inversión del Proyecto de Textos Escolares dirigido a los estudiantes de 1ero a 10mo año de los establecimientos fiscales y fisco misionales a nivel nacional, incluyendo por primera vez, a los centros educativos municipales. Para el año 2013 se amplió la cobertura de beneficiarios a los estudiantes de bachillerato.

Los textos escolares entregados están en relación a las áreas curriculares de lengua y literatura, matemática, ciencias naturales y estudios sociales. En educación general básica, junto con los estudiantes, los docentes también reciben textos y guías de apoyo pedagógico, de acuerdo a la materia que imparten.

Para los centros educativos de habla hispana, los kits están compuestos por textos y cuadernos de trabajo, y a partir del 7mo año de educación básica se entregan textos de inglés; mientras que para la jurisdicción bilingüe, los estudiantes reciben textos hispanos y bilingües. Así mismo, a partir del 7mo año acceden a textos en inglés.

Conclusiones

El programa Hilando el Desarrollo busca contribuir a la eliminación de barreras de acceso al sistema educativo, a través de la entrega gratuita de uniformes escolares a instituciones educativas públicas de niños y niñas ubicados en las zonas urbanas de la Amazonía y en las zonas rurales de todo país.

El programa de Textos Escolares, por otro lado, busca garantizar una educación de calidad y eliminar las barreras de acceso a la educación, a través de la provisión gratuita de textos escolares a niñas, niños y jóvenes de instituciones educativas públicas a nivel nacional, así como también incrementar las tasas de asistencia, el promedio de años de escolaridad y reducir la deserción escolar.

El número de uniformes entregados por el Programa Hilando el Desarrollo, desde el año 2012 hasta el año 2016, es de 8.490.315, con un presupuesto ejecutado de US\$ 222.597.064,71 dólares, lo cual representa un costo unitario de US\$ 26,21 dólares. Para el Programa de Textos Escolares, desde el año 2010 hasta el 2016, se entregaron 22.671.118 textos escolares gratuitos, con un presupuesto de US\$ 156.241.611 dólares y un costo unitario de cada kit de US\$ 6,89 dólares.

Se evalúa el impacto en logros académicos utilizando las pruebas SER Bachiller del 2015 y del 2016, así como el impacto en la matrícula. Se utilizó un modelo de diferencias en diferencias con un emparejamiento por la probabilidad de participar en el programa. Este emparejamiento permite balancear los grupos de control y tratamiento en características observables antes del inicio del programa. El modelo de diferencias en diferencias permite controlar por características no observables que se mantienen fijas en el tiempo.

En el caso de uniformes escolares, los resultados no encuentran un impacto significativo en logros académicos. Tampoco existe evidencia de impactos positivos en matrícula escolar.

Respecto a textos escolares, los resultados encuentran un impacto positivo y significativo en logros académicos en lenguaje, de alrededor de 0.15 desviaciones estándar, en las pruebas del año 2015. No se encuentra resultados significativos en matrícula escolar.

Alimentación escolar

Resumen

El documento presenta una evaluación de impacto del “Programa de Alimentación Escolar”. En la primera parte se realiza una descripción detallada del programa, la segunda presenta una revisión de la literatura sobre estudios empíricos similares en diferentes países, con énfasis en países en desarrollo. Posteriormente se realiza una explicación de la metodología usada para estimar el impacto del programa, considerando una estrategia de identificación creíble. Finalmente se presenta los resultados de la evaluación. Se encuentra un impacto positivo en matrícula escolar.

Introducción y desarrollo

El Ministerio de Educación, a partir de 1999 realiza una inversión importante para mejorar la política de alimentación escolar de los estudiantes de 3 a 14 años de las instituciones de sostenimiento fiscal, fisco-misional y municipal del país. Mediante Acuerdo Ministerial N° 19-60 de agosto de 1999, con el apoyo de las agencias de Naciones Unidas, Programa Mundial de Alimentos (PMA) y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), nace el Programa de Alimentación Escolar (PAE), con la finalidad de facilitar a largo plazo, un complemento alimentario a los escolares procedentes de familias pobres e indígenas, para garantizar su seguridad alimentaria cotidiana.

A partir del año 2000 la coordinación del Programa decidió eliminar los criterios de focalización y pasar a la universalización del programa. Como resultado de esta política el crecimiento del número de beneficiarios presenta avances significativos, llegando a 2.369.172 estudiantes en el año 2014. Aunque aún no se logra la cobertura universal.

El impacto social del Programa permitió que la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (Senplades), en septiembre de 2010 emita su prioridad indicando que la propuesta del Ministerio se enmarca dentro del Plan Nacional de Desarrollo para el Buen Vivir 2009-2013 concretamente con el Objetivo 2 “Mejorar las capacidades y potencialidades de la ciudadanía” (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2013).

Los procesos para la adjudicación de las empresas, hasta mayo de 2012, los organizaba el Programa de Provisión de Alimentos (PPA) del Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES) con base en los requerimientos de la anterior Coordinación de Administración Escolar. En dicho proceso se seleccionaban a las empresas proveedoras mediante concurso a través del portal de compras públicas.

Desde mayo de 2012, estos procesos fueron asumidos por la Subsecretaría de Administración Escolar del Mineduc que tiene la responsabilidad de garantizar una oferta y distribución adecuadas de recursos educativos de calidad con la participación de los actores educativos, conforme lo establece el Estatuto Orgánico del Ministerio de Educación y el Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI).

Para garantizar la adquisición, distribución y consumo pertinente de los productos de la alimentación escolar, el Programa estableció cronogramas que facilitaron su implementación, para lo cual a partir del 2002 se implementó un sistema de información automatizado que se actualizaba diariamente y la información podía ser consultada en línea en la dirección electrónica www.pae.gob.ec. (Estuvo vigente hasta junio de 2013).

En el año 2013, mediante Decreto Ejecutivo Nro. 129 de fecha 8 de octubre del 2013 se crea el Instituto de Provisión de Alimentos (IPA), el cual entre sus atribuciones tenía el proveer alimentos, suplementos y complementos alimenticios que requieran las entidades públicas, incluyendo los servicios relacionados con este fin como la distribución de los alimentos; y con Decreto Ejecutivo Nro. 821 de fecha 17 de noviembre de 2015, se fusiona por absorción el Instituto de Provisión de Alimentos con la Unidad Nacional de Almacenamiento (UNA) EP.

A partir del año 2016, mediante el Decreto Ejecutivo 1120 de 18 de julio de 2016, el Programa de Alimentación Escolar se traspasa hacia el Mineduc, entidad que será la responsable de realizar todos los procesos de contratación pública necesarios para la continuidad en la ejecución de los distintos programas y proyectos de provisión de alimentación escolar.

El proceso de provisión de la alimentación escolar manejado por el Instituto de Provisión de Alimentos - PROALIMENTOS y UNA EP se fundamentó en tres líneas de acción: adquisición, almacenamiento y distribución.

Conclusiones

El programa de alimentación escolar busca incentivar el acceso a la educación, así como contribuir a la mejora en el rendimiento de los estudiantes a través de la provisión de alimentos a niños y niñas que asisten a educación pública, de 3 a 14 años de edad. Esta mejora en la calidad de la educación se espera lograr al disminuir la baja ingesta calórica y nutricional de los niños y niñas que se relaciona con problemas de desnutrición y que influye directamente en los resultados escolares observados.

Existen tres modalidades de atención en el programa de alimentación escolar: el desayuno escolar, enfocado principalmente en niños y niñas entre 3 y 5 años de edad, el refrigerio escolar que generalmente se brinda a niños y niñas de 3 a 14 años de edad, y el almuerzo escolar enfocado a niños y niñas que tienen adicionalmente el servicio de residencia escolar (incluyendo a estudiantes de bachillerato). El programa, en principio estuvo focalizado a territorios y familias de escasos recursos, sin embargo, a partir del año 2000 se decidió universalizar la cobertura para niños y niñas de grados educativos inferiores. Hasta la actualidad no se ha alcanzado la universalización del programa.

Se evalúa el impacto en matrícula del año 2015 mediante la combinación de un modelo de diferencias en diferencias con un emparejamiento por la probabilidad de participar en el programa. Mientras el emparejamiento permite balancear los grupos de tratamiento y de control en características observables antes del inicio del programa, el modelo de diferencias en diferencias permite controlar por características no observables que se mantienen fijas en el tiempo. Los resultados encuentran un impacto positivo y significativo en matrícula de alrededor del 9% en la tasa promedio de promoción de 1ero a 7mo de educación general básica - EGB.

La principal conclusión que se puede obtener del estudio es que, al parecer, existe evidencia empírica que corrobora la existencia de impactos positivos en matrícula de 1ero a 7mo de EGB en el año 2015, el tamaño de la muestra en el caso de evaluaciones en logros de aprendizaje no permite estimar el impacto en estos resultados.



Priscila Hermida: ¿Quién se beneficia de la eliminación de la contribución voluntaria en el Ecuador?

Resumen

Esta investigación explora el efecto causal de la eliminación del cobro por matrícula (contribución voluntaria) en el Ecuador. La técnica econométrica utilizada es el emparejamiento por puntaje de propensión (*Propensity Score Matching*). El resultado educativo analizado es la probabilidad de abandono escolar de los estudiantes de Educación Básica.

Los resultados sugieren que el programa tuvo efectos positivos y estadísticamente significativos en la probabilidad de que los estudiantes de los grados analizados matriculados durante el año lectivo 2007-2008 se mantuvieran dentro del sistema educativo, evitando la deserción un año después. Estos resultados pudieron detectarse a pesar de las ya altas tasas de matrícula y bajas tasas de deserción. La diferencia estimada en la tasa de continuación entre los estudiantes que pagaron versus los que no pagaron al momento de la matrícula es de entre dos y cuatro puntos porcentuales.

El impacto de la eliminación del pago es muy heterogéneo en relación a las características demográficas de los estudiantes. Los estudiantes de género masculino, los que residen en áreas urbanas, y aquellos estudiantes de hogares de mayores ingresos se benefician sustancial y diferencialmente de ese programa. La intervención no tiene efecto para las estudiantes de género femenino, residentes en áreas rurales, o de hogares de menores ingresos.

Efectos de magnitud mayor a la mencionada se encuentran al analizar la muestra de estudiantes en los últimos años de Educación Básica (7mo a 10mo). El impacto del programa es particularmente alto para los alumnos hombres de estos grados, y equivale a una reducción en la tasa de abandono de casi 10 puntos porcentuales.

Introducción y desarrollo

El objetivo de la investigación es explorar económicamente el efecto causal de la eliminación de la contribución voluntaria en el contexto de un país en desarrollo. Se utilizaron las bases de datos de la Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (ENEMDU) de los años 2007 y 2008. Se utilizó como metodología el emparejamiento por puntaje de propensión (Rosenbaum y Rubin, 1983) y examina la heterogeneidad del beneficio de la intervención en el contexto ecuatoriano.

La asignación de recursos se realizó a través del sistema de redes y colectores, el uso de los fondos tuvo usos como: servicios básicos, mobiliario, personal, pequeñas obras de infraestructura. La justificación del uso de fondos se realizaba a través de reportes, recibos y sistema en línea.

Se identificaron factores que influyen al uso de fondos y participación de las escuelas en el programa:

- Tamaño de la red
- Dificultad en la realización de trámites
- Capacidad administrativa de los directores
- Escuelas rurales, unidocentes, directores con nombramiento, menor acceso a servicios básicos, participación en desayuno y almuerzo escolar (Muestra SENPLADES, 202 escuelas región Costa, 2007).

El Método Emparejamiento por Puntaje de Propensión modela la recepción del tratamiento como una función de características observadas de los estudiantes y de los establecimientos. Las características observadas fueron: i) tamaño de la red, ii) dificultad en la realización de trámites, iii) capacidad administrativa de los directores, iv) escuelas rurales, unidocentes, directores con nombramiento, menor acceso a servicios básicos, participación en desayuno y almuerzo escolar, y v) residencia área urbana, acceso a servicios básicos, sexo, edad, ingreso per cápita del hogar, escolaridad de la madre.

Para individuos que tengan valores similares de estas variables individuales y del establecimiento, la participación en el programa es como si fuera aleatoria: INDEPENDENCIA CONDICIONAL. El grupo tratamiento y el grupo control van a tener características OBSERVABLES muy similares. Importante pensar en características NO observables. Permite comparar los resultados educativos que no pagaron la contribución voluntaria en el año académico 2007-2008 con los resultados de los que sí tuvieron que pagar.

Conclusiones

- Efectos positivos del programa en la probabilidad de continuar en el sistema educativo para los estudiantes matriculados en el año lectivo 2007-2008.
- Reducción de entre 2 y 4 puntos porcentuales en la tasa de abandono.

- Para algunos estudiantes se reduce más la tasa de abandono: residentes en áreas urbanas (-2.3%), hombres (-3%), hogares con mayores ingresos (-4%).
- No existe efecto del programa para estudiantes: residentes en áreas rurales, mujeres, hogares de menores ingresos.
- Intervención más efectiva al final de la educación básica: 8vo a 10mo (-7%), 8vo a 10mo estudiantes HOMBRES (-10%).



Yyannú Cruz-Aguayo: Calidad del maestro y resultados del aprendizaje en la preprimaria

Resumen

Asignamos dos cohortes de alumnos de jardín de infantes, que totalizaron más de 24.000 niños, a maestros dentro de las escuelas con una regla equivalente a una asignación aleatoria. Recopilamos datos de los niños al comienzo del año escolar y aplicamos 12 pruebas de matemáticas, lenguaje y función ejecutiva (FE) al final del año escolar. Se filmó a todos los maestros durante todo un día entero y se codificaron los videos utilizando el bien conocido instrumento de observación en el aula *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS) (Sistema de Puntuación de Evaluación en Clase). Encontramos efectos del aula sustanciales: un incremento de una desviación estándar en la calidad del aula resulta en puntuaciones de 0,11, 0,11 y 0,07 desviaciones estándar más altas en las pruebas de lenguaje, matemáticas y FE, respectivamente. El comportamiento del maestro, medido por el CLASS, está asociado con puntuaciones más altas en las pruebas. Los padres reconocen a los mejores maestros, pero no cambian apreciablemente su comportamiento como para tener en cuenta las diferencias de calidad de los maestros.

Introducción y metodología

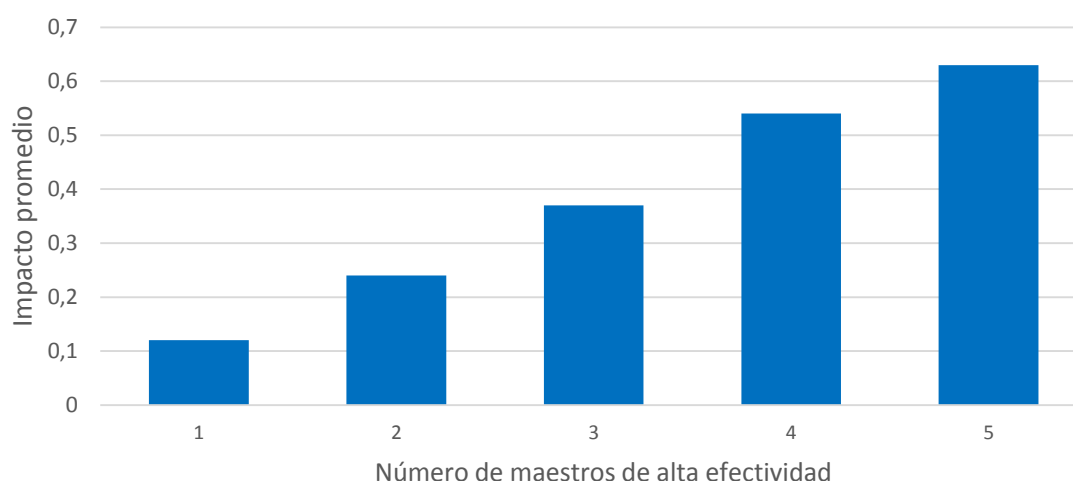
El proyecto Cerrando Brechas, es un trabajo conjunto del Ministerio de Educación de Ecuador y el BID desde el 2011, es un proyecto muy ambicioso para medir la efectividad docente. Se tiene como características:

1. 202 instituciones de régimen Costa en 2011
2. A partir del 2012: asignación al azar (por sorteo) de ~13.500 niños a salones de 1ero de EGB, que lo vamos a llamar kindergarten en 202 escuelas (452 salones)
3. Reasignación de niños al azar a salones de primero, segundo, tercero, y cuarto
4. Tasas de cumplimiento de ~99%
5. Línea de base y pruebas de aprendizaje en lenguaje y matemáticas a los niños al finalizar cada año lectivo
6. Levantamiento de información muy rica sobre maestros (incluyendo filmaciones).

Estimación: primera parte

- Definimos a un maestro como de “alta efectividad” (“baja efectividad”) si el aprendizaje promedio en su salón es mayor (menor) al aprendizaje promedio en otros salones en ese grado en su escuela.
- Cada niño puede haber tenido un maestro de alta o baja efectividad en kínder, 1ero, 2do ... cuarto grado (32 posibles combinaciones).
- Estimamos el efecto acumulado de tener más o menos maestros de alta efectividad sobre el aprendizaje.
- Analizamos si el impacto de tener un maestro de alta efectividad en un grado (digamos, kínder) es mayor o menor que el efecto de tenerlo en otro grado (digamos, cuarto).

Gráfico 2. Relación maestros alta efectividad con el impacto promedio



Como principales conclusiones se tiene que:

- Haber sido asignado al azar a un maestro de alta efectividad (por encima de la media) tiene un efecto de 0.12-0.15 desviaciones estándar sobre el aprendizaje.
- Los efectos se suman en el tiempo.
- Para ilustrar la magnitud de los efectos, comparemos a dos niñas, Adriana y Raquel, que empiezan kindergarten en la media de la distribución del aprendizaje.

- Adriana tiene una secuencia de maestros de alta efectividad: Acaba cuarto grado en el percentil 63.
- Raquel tiene una secuencia de maestros de baja efectividad: Acaba cuarto grado en el percentil 37.
- La diferencia en el aprendizaje entre Raquel y Adriana en cuarto grado —0.63 desviaciones estándar— es sustancialmente mayor que la diferencia en el rendimiento promedio de niños con madres de educación primaria completa y educación secundaria completa —0.47 desviaciones estándar—.
- La diferencia en los puntajes en TERCE en matemáticas entre Ecuador y Chile es de 0.39 desviaciones estándar.
 - Esto quiere decir que, si Ecuador pudiera subir la efectividad de los docentes que están por debajo de la media al nivel de los que están por encima de la media, podría cerrar ~80% de la brecha de aprendizaje con Chile.

Esto sucede debido a que los mayores efectos de maestros de alta efectividad se observan en kindergarten. Esto quiere decir que políticas que mejoran la calidad docente en kindergarten probablemente tengan mayores retornos que aquellas que buscan mejorar la calidad docente en grados posteriores.

Estimación: Segunda parte

En kindergarten, donde tenemos la data más rica sobre docentes (y donde también encontramos que los efectos de tener un mejor o peor maestro son mayores), relacionamos las características de los docentes con su efectividad.

Data sobre maestros:

1. Características generalmente disponibles en data administrativa
 - Experiencia
 - Con nombramiento o por contrato
 - Méritos y oposición
2. Otras características
 - Coeficiente intelectual
 - Personalidad
3. Comportamientos del docente en el aula
 - El CLASS

Instrumento de observación en aula

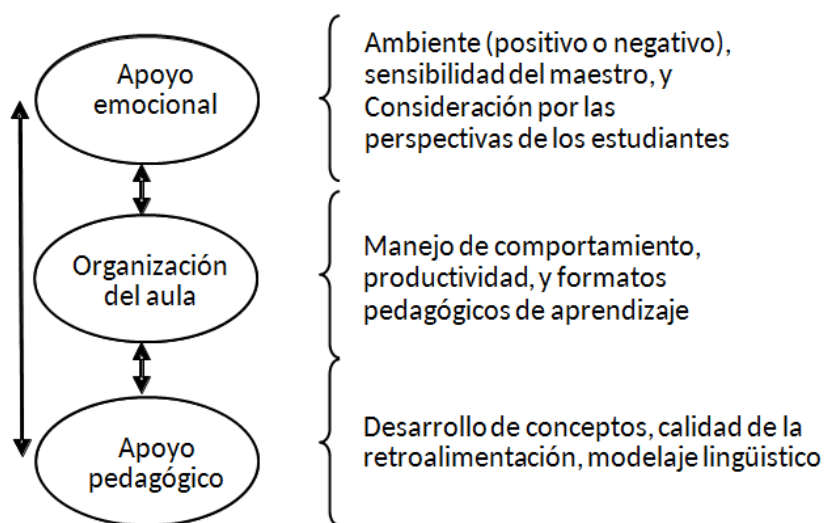


Gráfico 3. Classroom Assessment Scoring System (CLASS)

Conclusiones

- Los niños asignados a maestros “novatos” (<3 años de experiencia) aprenden sustancialmente menos (0.17 desviaciones estándar) que aquellos asignados a otros maestros.
- Los maestros que muestran mejor calidad de las interacciones son más efectivos: Un incremento en el CLASS de una desviación estándar conlleva un incremento en el aprendizaje de 0.18 desviaciones estándar.
- Ninguna de las otras características de los maestros —si tienen o no nombramiento, su coeficiente intelectual, su rendimiento en las pruebas de méritos y oposición, su personalidad— predicen el aprendizaje.
- Diseño de un piloto de mentorías basado en el CLASS: Ministerio de Educación-BID-Universidad de Virginia.
- Selección de 10 mentores mediante un proceso de evaluación que incluye el CLASS y otros instrumentos.
- Cada mentor asignado a 10 maestros.
- Capacitación inicial de los mentores (3 semanas) y maestros (1 semana).
- Ciclo bisemanal:

- Cada maestro es filmado.
- El mentor revisa el video y lo compara con otros videos en una “biblioteca”.
- Mentor y maestro se reúnen, discuten lo observado y acuerdan próximos pasos específicos a ese docente.
- Evaluación basada en un diseño experimental.
- En un país como Ecuador (y seguramente en otros en la región), hay una importante variabilidad en la efectividad de los maestros, aun en las mismas escuelas.
- Aunque sería bueno tener maestros como en Finlandia (o Singapur, o Corea) los resultados indican que, simplemente subir el rendimiento de los maestros menos efectivos al de sus pares más efectivos, en las mismas escuelas, con niños comparables, tendría muy altos retornos.
- Los sistemas de evaluación docente más avanzados usan una combinación de herramientas:
 - Aprendizaje de los niños.
 - Observación en aula.
 - Otros insumos (evaluación del director y, en algunos casos, de los padres).
- El mejor predictor de cuánto aprenden los niños asignados a un maestro es cuánto aprendieron otros niños a los que les dio clases este mismo maestro en años anteriores.
- Sin embargo, ningún país en América Latina evalúa el aprendizaje de los niños de manera censal y anual, que es lo que se requiere para calcular el “valor agregado” de los maestros.



Políticas educativas a largo plazo

Este panel tuvo como propósito generar un conversatorio liderado por las principales autoridades del Ministerio de Educación como de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, a partir de su exposición sobre las principales reflexiones y consideraciones para la política educativa a nivel nacional.



Juan Samaniego

Una política educativa que propone y plantea cambios, interpela el sistema escolar. Hay siempre un escenario de conflictividad en la implementación de una política, porque una política que propone un cambio está interpelando algo que no está sucediendo.

Dicho esto, un segundo aspecto tiene que ver con el contexto mismo o escenario de fondo, y de hecho en una época en que estamos de constante cambios comunicacionales, sociales, culturales de sostenibilidad del planeta, etc. Hay que preguntarnos que esperamos de la educación, y evidentemente la formulación e implementación de la política tiene o interpela o tiene como fondo que se oriente a fines a valores, esperamos que transmita las tradiciones la información.

Esperamos que la política educativa forme para el trabajo, hay que analizar como equilibrar el conjunto de demandas que se hacen a la política, identificando términos esquemáticos, está siempre en juego la política, en cómo lograr esos equilibrios que el conjunto social demanda de la educación y el sistema escolar como equilibra la autonomía individual y el reconocimiento del orden, la ciencia humanista, la flexibilidad, la disciplina, etc. Es decir, atrás de una política educativa, están presentes preguntas, como que tenemos que renovar en la enseñanza de las disciplinas, en que momento conviene enseñar tal o cual tema, etc.

El telón de fondo de la implementación de una política educativa de alguna manera interpela el corazón mismo de la cotidianidad educativa. Existe una distancia que se sitúa entre lo que requiere la población y lo que propone el ministerio, la manera en cómo se sitúa determina el éxito o no de la misma.

Cuando hablamos de política educativa no solo se refiere al ideario y la retórica que se plantea sino fundamentalmente en la manera cómo opera, como se incrementa, es decir, pasar de la importancia de postular y mejorar las capacidades del país, de ese postulado, hay un conjunto de tensiones

cotidianas que le dan forma y le proveen de contenido a la política, para eso me voy a referir a 4 tensiones permanentes en las que tiene que incurrir la gestión dentro del aparato público, dentro de lo que es el Ministerio de Educación, respecto a la gestión de la política pública.

Las políticas se debaten en el día a día con todos los aparatos normativos, con los procedimientos, que los operadores los actores educativos desarrollan respecto a la propuesta de cambio, la manera como se codifica ese principio y se expresa en el aula, muchas veces aquí se produce una suerte de psicopatía en el cual el mundo de la dirección de la política va tomando una distancia grande con la libertad, es decir, el nivel de autoridad ministerial generan comprensiones con respecto a la aplicación de la política que generalmente tienen una distancia enorme con las percepciones que tiene el operador último (docente), no necesariamente aquello que la política plantea y prescribe en la retórica no es la que corresponde a la que está cumpliendo.

Las urgencias de la política y de la educación, revelan una tensión permanente que tiene la gestión de la política que se refiere a la escala, como afrontamos un cambio, como los resultados de ese impacto, se compaginan con los propios requerimientos de la política, con los tiempos. Las formas cómo la autoridad resuelve esa tensión, va a generar éxito o no, está claro que las políticas de largo plazo, demandan pensar en largo plazo, no en términos temporales sino en los tiempos administrativos.

La sostenibilidad de la política está en la sociedad, entonces como articularnos, como forjarnos desde la formulación de niveles de participación ciudadana.

Respecto a la experiencia internacional, hay algunos elementos que muestran es que la necesidad de trabajar un tema clave relacionado con la formación de maestros para la atención de población vulnerable. En general la investigación internacional muestra la importancia del acompañamiento de la comunidad de aprendizaje de cualquier metodología que signifique pensarlo y estar con el maestro en su propio proceso de desarrollo en el aula.

Lineamientos de política pública:

Primera infancia es un tema prioritario a corto, mediano y largo plazo.

Capacidades pedagógicas de las escuelas sobre todo rurales, urbanas pobres. La escuela más pobre ecuatoriana está desprovista de capacidades para tomar decisiones en el día a día.

La garantía de una oferta para jóvenes adultos, en materia de equidad.

En materia de evaluación docente es fundamental, como pensamos la profesión de los maestros, como pensamos del chico que sale del bachillerato a los 18 años, empieza a formarse como docente, y como lo vemos a la salida, como generamos una suerte de recorrido que conforma la educación, y donde la educación inicial, pedagógica, la formación en servicio son un continuo de la carrera docente.



Augusto Barrera

Intervención del Secretario de Educación Ciencia Tecnología e Innovación en el I Encuentro de Metodologías para la Evaluación de la Educación realizado el 29 y 30 de noviembre del 2017.

Es preciso presentar algunos elementos de carácter estructural de la educación superior del Ecuador, para situarnos en el momento y el contexto histórico en el que estamos y superar algunos “paradigmas” que no dan cuenta de las condiciones históricas, sociales y políticas de este país.

El Ecuador es un país de renta media, que se encuentra en pleno proceso de desarrollo y transición en varios aspectos. Es un país aún dependiente, dolarizado, con una economía que produce principalmente materias primas e importa productos industrializados y tecnología. Aquí muchos sectores privados han tenido básicamente una concepción rentista, con pocos niveles de innovación e incorporación de valor agregado en su producción. Es un país aún con grandes desafíos frente a nuevas economías y nuevas sociedades.

Es además un país que está viviendo un proceso de transición demográfica. Hoy más que nunca hay un número importante de bachilleres que aspiran a acceder a la educación superior. Este boom demográfico marca un momento clave, en el cual la sociedad define o no las condiciones para su futuro; este es el momento en el que nuestra sociedad puede o no concentrar esfuerzos para ofrecer oportunidades de vida para sus jóvenes.

La educación desde esa perspectiva se convierte en la más de potente herramienta de movilización social y ampliación de oportunidades. La educación es un bien público y un derecho fundamental de las personas, que debe ser garantizado por el Estado en todas las etapas de la vida. Es además una capacidad individual y social, ya que brinda herramientas para ser reflexivos e identificar y plantear soluciones a los problemas.

Un atributo importante de la educación superior es el que tiene que ver con la pertinencia. Es decir que responda a las realidades del país, incluyendo aquellas diversas que encontramos a lo largo del territorio nacional. La educación es pertinente cuando nos ayuda a cerrar brechas y cuando es capaz de romper los límites de la dependencia, construyendo capacidades locales y nacionales soberanas en ciencia, tecnología, arte e investigación.

Otro atributo del sistema debe ser la calidad, entendiendo que el sistema de educación superior es heterogéneo. El hecho de tener instituciones de educación superior de distintos niveles, con condiciones distintas o en territorios que no son las principales ciudades, no significa que la educación que se imparte, la investigación que desarrolla no deba ser de calidad. La calidad debe entenderse en el marco de una lógica diversa y compleja, que propicie la complementariedad y valore la diferencia. El criterio de inclusión en este marco no se contrapone con el criterio de calidad, al contrario, lo fortalece. Es fundamental democratizar el acceso a la educación sin dejar de lado la calidad.

La retórica y el paradigma exclusivo de la “excelencia tecnocrática”, terminan paradójicamente concluyendo un modelo de educación en el que el hombre es una muy buena extensión de la máquina. La educación superior no es el mejoramiento y cualificación de la mano de obra para el desarrollo del capital, es producción social, es la construcción de sociedades y seres humanos íntegros, integrales y plenos.

Ecuador tiene una imperativa necesidad de construir una masa crítica con capacidad de plantear problemas y generar soluciones, que reflexione sobre la sociedad que tenemos y aquella que queremos construir. La educación superior es un recurso y una estrategia de las sociedades para alcanzar su desarrollo, para mejorar las condiciones sociales y económicas de las personas, para generar empleo, mejorar las condiciones de competitividad, para generar conocimiento y pensamiento. Generar políticas públicas en este sentido es fundamental. En ello estamos comprometidos.



Fander Falconí

Intervención del Ministro de Educación en el I Encuentro de Metodologías para la Evaluación de la Educación realizado el 29 y 30 de noviembre del 2017.

Este es un momento civilizatorio, no basta de un solo momento para tratar los temas educativos, hay muchas entradas en este entorno. En territorio existen necesidades y disparidades en el ámbito educativo. En un país con enorme dependencia científica y tecnológica, esas brechas de conocimiento tienden a incrementarse en el tiempo, debemos tratar de cerrar brechas.

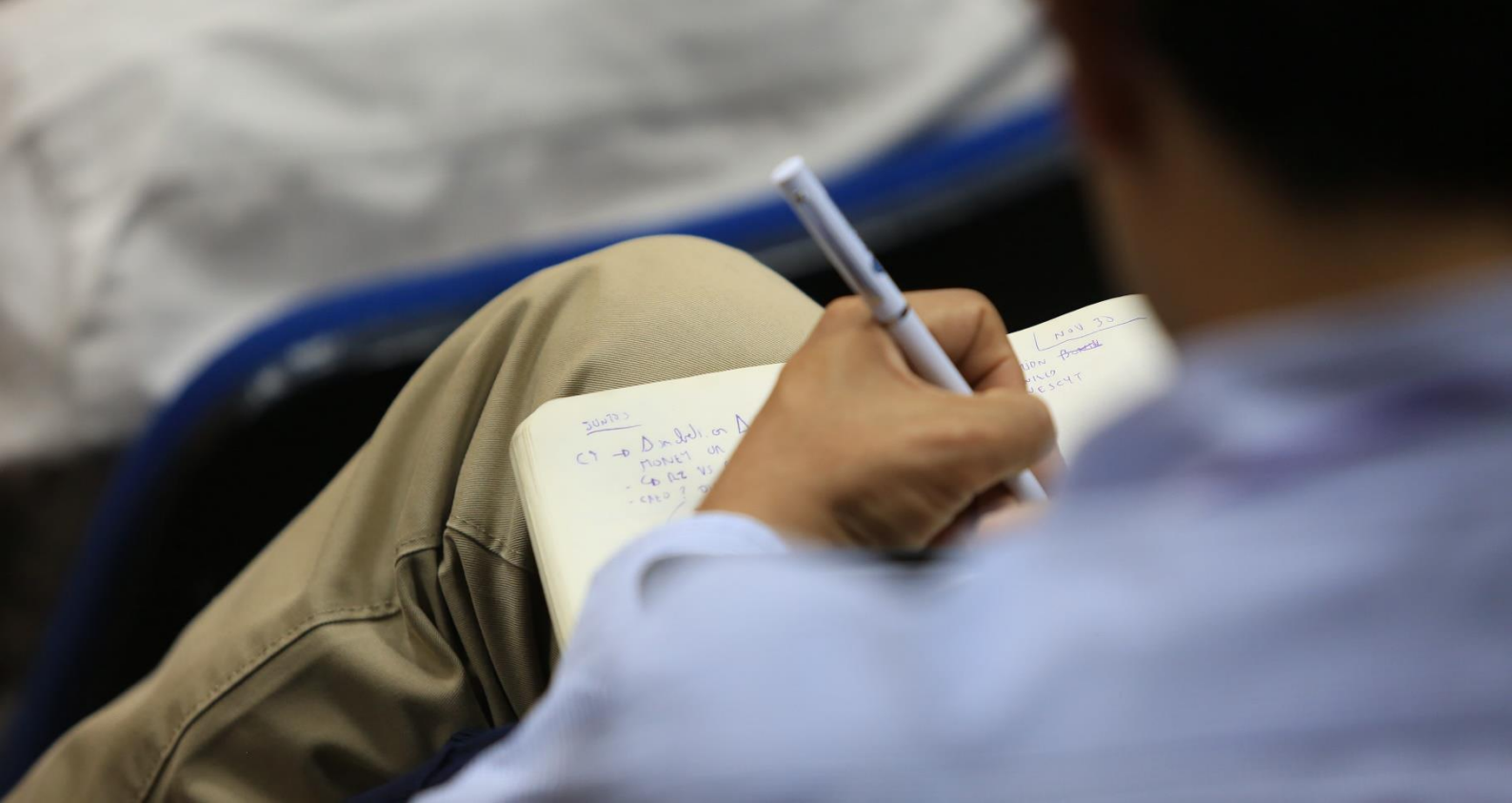
La necesidad que tiene el país de cerrar brechas también se relaciona con elementos vinculados a la calidad e inclusión en los servicios, situación que, trae el importante reto del mejoramiento de la calidad educativa. En este importante reto, la participación de todo tipo de actores sociales relacionados al accionar de la política pública educativa, se convierte en un aspecto sustancial.

En esa lógica nos hemos planteado tres ejes: i) generación de una política de calidad e inclusión, ii) aspectos de cobertura y iii) protección de derechos.

En relación a calidad, el Ministerio de Educación trabaja en varios programas, uno de ellos es la capacitación docente con la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Existen también otros programas relacionados con el acompañamiento pedagógico a docentes, es decir, tutorías que principalmente buscan mejorar las capacidades pedagógicas de los docentes.

En temas relacionados al rezago escolar, el Ministerio de Educación impulsa importantes programas para disminuir esta brecha, para ello trabajamos en algunos programas. En cifras generales, se tiene 100.000 jóvenes adultos inscritos, 20.000 personas que están siendo alfabetizadas, 35.000 cursan educación básica media; 25.000, básica superior y 20.000, bachillerato, es decir, esta es una intervención que paulatinamente permitirá cerrar la brecha.

Todo lo dicho estaría incompleto sino se generan adecuadas articulaciones, un primer engranaje es lograr encadenar el sistema de bachillerato medio. El reto es construir un sistema de articulación de bachillerato técnico, dotar de infraestructura adecuada, generar el mejor acceso a bachillerato medio y técnico, con los ITT al bachillerato productivo. El Ministerio tiene la responsabilidad de generar políticas sólidas de convivencia y tener una educación de calidad, “La educación es la base para un desarrollo del país”. Finalmente, se resalta la importancia de desarrollar una educación centrada en valores, es decir, una educación humanística.



Talleres

Sistematización mesas de trabajo

Taller 1: Evaluación de impacto en política educativa

| Preguntas generadoras | Intervenciones |
|---|--|
| 1. ¿Por qué realizar evaluaciones de impacto en política educativa? | <p>Evaluación es un proceso permanente y sistemático cuya finalidad es rendir cuentas del trabajo que se está realizando, analizar si esa política logra los efectos de programas, intervenciones educativas, programas educativos. Observar los nudos críticos. ¿En qué se puede mejorar? ¿Cómo se puede mejorar? ¿Quiénes son los beneficiarios, y quienes quedaron fuera?</p> <p>Mediante la aplicación de estudios mixtos (cualitativos y cuantitativos).</p> <p>Sin el impacto no hay una visualización de la política educativa. Es importante la evaluación para determinar los puntos críticos que van a permitir realizar cambios en los programas o políticas a evaluar</p> <p>La evaluación permite fortalecer los proyectos, que algunas veces responden a decisiones políticas sin soportes técnicos Hay un reto de evaluación por asignación aleatoria para identificar como se están desarrollando los proyectos. No se debe solo identificar, hay que ver cuáles son las más efectivas en costos y beneficios. Se debe diferenciar lo que es una política de estado con una política de gobierno, una política de gobierno es transitoria, mientras si es política de estado tiene mayor sostenibilidad, porque se sustentan en programas a un bajo costo</p> <p>La evaluación permite fortalecer los proyectos, que algunas veces responden a decisiones políticas sin soportes técnicos. Se debería realizar evaluaciones de impacto antes y luego implementar a nivel nacional, de esta manera se conoce la adaptabilidad de programa. Por otra parte, la evaluación de impacto permite fundamentar los procesos que se están</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>realizando. Hay un reto de evaluación por asignación aleatoria para identificar como se están desarrollando los proyectos.</p> <p>La evaluación de impacto es diferente a los resultados, En este caso se debería evaluar el cambio sustancial y lo trascendente en la vida del estudiante.</p> <p>Es importante primero ver los objetivos de los programas porque puede ser que no requiere de una evaluación de impacto, sino de otro tipo de evaluación.</p> |
| 2. ¿Qué evaluar en política educativa? | <p>Evaluar el contenido, el objetivo y el impacto en los destinatarios.</p> <p>El impacto real debe sostenerse en función de datos cuantitativos y cualitativos, analizar objetivos cumplidos y costos.</p> <p>Evidenciar si las personas que formaron parte de los proyectos cumplieron sus funciones.</p> <p>La evaluación de impacto debe cuestionarse si se está atendiendo los principales problemas socioeducativos.</p> <p>Evaluar el rendimiento académico, sino también las actividades extra-académicas.</p> <p>Evaluar el efecto real de la política, mediante el cumplimiento de los objetivos y metas.</p> <p>La evaluación de impacto debe ser integral, analizar por qué funciona o por qué no, tal vez un proyecto no tiene impactos en aprendizaje, pero si puede tener en otras áreas. Ver métodos de estudio, estrategias pedagógicas, relación entre docentes y estudiantes.</p> <p>Más allá de evaluar la política como variación de resultados, hay que evaluar el efecto real de la política. Hay factores socioeconómicos, culturales, entre otros; que requieren evaluación diferencial.</p> <p>La evaluación es de tipo riguroso, una política que no funciona debe eliminarse.</p> <p>La temporalidad de la evaluación de impacto puede ser de corto, mediano y largo plazo, por eso es importante partir de una línea base.</p> |
| 3. ¿Cuáles son los principales retos y propuestas? | <p>Experiencia en Guayaquil: trabajo con unidades educativas y con la comunidad. Se abordó temas de autoestima, después existieron cambios en los estudiantes que son sostenidas en el tiempo.</p> <p>¿Cuáles son las consideraciones que se deben tener para la definición de una línea base a más del grupo de control y tratamiento? En la teoría del cambio es necesario definir las fases para determinar lo que se desea medir, se debe diseñar nuevas estrategias para mantener la sostenibilidad de los proyectos.</p> <p>Existe falta de información en las instituciones públicas, los investigadores no tienen acceso a información.</p> <p>Fortalecer la institucionalidad relacionados a los temas de evaluación. Hace falta que INEVAL construya propuestas de evaluación con participación. La institucionalidad debe ser fortalecida.</p> <p>Crear una base de datos estandarizada con datos fiables, no hay acceso a información. Se debe contar personal que puedan clasificar la información.</p> <p>Realizar alianzas públicas y privadas, lo importante es la calidad de los datos. Hay que fomentar la investigación en los estudiantes: en interculturalidad, violencia de género, gobiernos estudiantiles.</p> <p>¿Cómo facilitar la interacción entre la academia, sociedad civil y ministerio de educación? Un reto micro es facilitar la interacción entre actores. Otra es como convencer al país que se requieren protocolos, además de apoyo externo (expertos) para evaluar.</p> <p>¿Cómo convencer a las personas para entender la asignación aleatoria? Se debe tener consejos que engloban las políticas de estado. Debe haber un consenso porque ayuda a crear políticas más aterrizadas.</p> |

Taller 2: Implementación de política pública en América Latina para el mejoramiento de la calidad educativa

| Preguntas generadoras | Intervenciones |
|--|---|
| ¿Cómo alcanzar la calidad educativa en América Latina? | <p>Conocer los parámetros de calidad educativa en Ecuador, realizar la evaluación basada en la conceptualización de la legislación educativa, los temas que se pueden evaluar son logros en resultados de aprendizaje y tomando en cuenta la seguridad integral de los estudiantes.</p> <p>Basarse en el contexto ecuatoriano, no en realidades de otros países basarnos en políticas nacionales y deben llevar a un currículo nacional flexible a los contextos.</p> <p>Si los estudiantes alcanzan el perfil de salida del bachillerato ecuatoriano, que responde a fines educativos de más alto rango, se puede decir que la educación es satisfactoria, es decir se ha cumplido con los objetivos, ya que este articulado con las propuestas curriculares. El estudiante, la sociedad y el estado deben ser vistos de una manera global.</p> <p>Una cosa es el concepto de calidad y otra es generar las condiciones de calidad (tiempo y recursos).</p> <p>Se debe considerar aspectos sociales de los estudiantes para cubrir todos los contenidos deseables, sin sobrecargar a los educandos: movilidad, accesibilidad- los colegios deberían tener la posibilidad de tener un grado de autonomía con respecto al proceso educativo, existe malestar en la administración con los procesos administrativos descentralizados.</p> <p>La calidad se debe medir mediante la organización de las instituciones rectoras de la educación, se debe medir la calidad de los servicios educativos a través de los estudiantes.</p> <p>Para hablar de calidad se debe considerar al actor principal el estudiante, se debe considerar sus necesidades para adquirir conocimientos y las diferentes formas de aprender y las diferentes destrezas. No es cuestión del currículo. No a todos se puede enseñar y medir de la misma manera.</p> <p>La calidad educativa se debe plantear de acuerdo a las necesidades de una sociedad, el contexto y sistema educativo dependiendo de las particularidades.</p> |
| ¿Cuál es el rol de las evaluaciones estandarizadas y otras alternativas para medir la calidad educativa? | <p>Se debe tomar en cuenta las políticas públicas. Deben existir distintas pruebas para distintos propósitos. Las pruebas estandarizadas no permiten desarrollar los elementos críticos y creativos.</p> <p>La carrera de docencia presenta una desvinculación con la calidad de la educación, pues no se centra en objetivos claros y se considera a la evaluación como fin, perdiendo así de vista los contenidos que se requiere para enseñar.</p> <p>La evaluación educativa actual es tradicional, se debe evaluar el proceso educativo de toda la vida. La estandarización debe ser de acuerdo a los estilos y tipos de educación que se imparte en las Instituciones de Educación Superior.</p> <p>No tiene sentido una evaluación al final del proceso educativo, el perfil de</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>egreso, porque ya no se puede cambiar nada. Es importante a evaluación del proceso educativo, se debe evaluar qué es lo q debe saber, hacer el estudiante de acuerdo a las particularidades. La Escuela debe garantizar el proceso educativo.</p> <p>La evaluación estandarizada tiene sentido cuándo permite conocer y evaluar la política que se está implementando o se ha implementado</p> <p>En la página de INEVAL, está disponible la información, pero no completa, se debería detallar más la información a nivel de institución educativa y niveles de aprendizaje, que sirvan como insumo para hacer cambios en la planificación de las clases o para reforzar los conocimientos en las áreas que hagan falta, para mejorar la práctica educativa.</p> <p>Para grupos diversos la evaluación estandarizada falla, una adaptación mínima no funciona, hay que hacer verdaderas adaptaciones de los instrumentos.</p> <p>Con la evaluación estandarizada no se evalúan todas las competencias, las evaluaciones ser bachiller y ser estudiante deberían ser el inicio dotando insumos para profundizar en la evaluación.</p> |
| ¿Cuál es el rol de la comunidad educativa en calidad? | <p>La comunidad educativa según su competencia, deben crear un plan. Se debe pensar en las herramientas necesarias para el desarrollo del pensamiento.</p> <p>Los padres son fundamentales para alcanzar la calidad.</p> <p>Los instrumentos deben ser contruidos por cada miembro de la comunidad educativa según su competencia.</p> <p>La evaluación contiene también lo ético, lo social y emocional</p> <p>La evaluación debe ser global e integral.</p> <p>Se debe evaluar los contenidos que se están llevando a cabo a través del currículo.</p> <p>A la final se termina evaluando de manera tradicional, sin considerar la diversidad, que debería constar siendo este un país intercultural.</p> <p>Se debe evaluar como centro al docente. Todos los sistemas han evaluado como centro al docente, sus condiciones de vida y trabajo.</p> <p>La evaluación tiene sentida siempre y cuando se detallen los aspectos que se deben mejorar.</p> <p>Se debe pensar en cómo se debe evaluar, en relación a la calidad técnico profesional.</p> |

Taller 3: Intervenciones en educación y su impacto en Ecuador

| Preguntas generadoras | Intervenciones |
|--|--|
| ¿Cuáles son los principales comentarios a las intervenciones evaluadas por el Ministerio de Educación (Autores: Ponce, Intriago y otros) | <p>Se debe dar énfasis en el acompañamiento de los procesos pedagógicos en todos los distritos, el mejoramiento del trabajo en el aula se debe reforzar.</p> <p>Existen programas de mentorías por el BID; un docente se convierte en mentor de otros docentes. Por otro lado, el MinEduc también tiene la misma propuesta que se ejecuta en 15 distritos de la sierra, la diferencia con el BID es el seguimiento.</p> <p><i>Pregunta:</i> ¿Se va considerar los temas de seguridad y riesgos en el sistema educativo: currículo, acompañamiento pedagógico, ¿acompañamiento a los estudiantes? ¿Se piensa considerar los temas de riesgos y seguridad dentro de la política educativa?</p> <p><i>Respuesta:</i> No está planificado aún, pero se encuentran realizando reuniones para tener insumos.</p> |

| | |
|---|---|
| | <p><i>Pregunta:</i> La base de datos del AMI no es confiable, por la forma de registrar la información, ¿Que se hizo para saber que la información era buena para el análisis?</p> <p><i>Respuesta:</i> Base de datos AMIE, se tuvo cuidado con respecto a los datos, las variables que se utilizaron fueron las generales por ejemplo ubicación, infraestructura, número de estudiantes que asisten.</p> <p><i>Pregunta:</i> El sistema educativo se refiere a niños, niñas y adolescentes; no está poniendo atención que existen otros grupos.</p> <p><i>Respuesta:</i> El MinEduc se encuentra por ejecutar las propuestas flexibles.</p> <p><i>Pregunta:</i> Sistema educativo abarca escolarizado ordinario y extraordinario, en el extraordinario (jóvenes con escolaridad inconclusa personas mayores de 15 años con rezago educativo) se ha pensado en un programa de mentorías para que este grupo de personas cuente con el acompañamiento del personal especializado</p> <p><i>Respuesta:</i> MinEduc está implementando varios programas, Acompañamiento pedagógico, Programa de mentorías, Campaña de alfabetización, Programa de básica y bachillerato intensivo.</p> <p><i>Pregunta:</i> Se debería realizar un estudio de las escuelas del milenio, considerando todos los factores. Las evaluaciones de impacto dan un resultado duro posteriormente debe ir acompañadas de una evaluación mixta (enfoque más cualitativo) que expliquen con mayor profundidad la problemática</p> <p><i>Respuesta:</i> Se está realizando una propuesta de evaluación mixta de las escuelas del milenio a partir del 2018; también se está realizando propuestas de evaluación al bachillerato internacional enfocadas en generar evidencia.</p> <p><i>Pregunta:</i> Existe una política de reducción de riesgo desde el año 2012-2017, ¿dentro de la evaluación de las políticas públicas del Ministerio, se va a evaluar la política de reducción de riesgo?</p> <p><i>Respuesta:</i> No está planificado evaluar, con la UNAE se está trabajando una agenda de investigaciones en la que se tratará de abarcar la mayor cantidad de investigaciones.</p> <p><i>Pregunta:</i> Se va considerar a los analfabetos funcionales en las políticas. Se va realizar estudios cualitativos descriptivos sobre este caso. El objetivo es identificar las motivaciones para retomar su vida escolar y como incorpora en su cotidianidad. Existen experiencias exitosas de escuelas unidocentes y escuelas del milenio que utilizan métodos propios de educación a través de una metodología activa - participativa; hay que apostar a los desafíos de educación, uno de ellos es la interculturalidad, discapacidades; de debe incluir aspectos sociales en la evaluación como también reformar los mismos.</p> <p><i>Respuesta:</i> El MinEduc ha identificado lo problemas de las escuelas unidocentes y pluridocentes y se ha planteado el programa remedial rezagados, lecto-escritura.</p> <p>A veces los resultados son mejores, con grupos más pequeños de estudiantes el docente tiene un grado mayor de involucramiento con los estudiantes, conoce su contexto.</p> <p>El MinEduc tiene un insumo emitido por la organización de pueblos y nacionalidades han recogido las necesidades a partir del cierre de escuelas, y escuelas comunitarias.</p> |
| ¿Qué otras intervenciones deberían ser evaluadas en educación (tomar en cuenta todos los niveles de educación)? | <p><i>Pregunta:</i> ¿Cuál es el impacto del ingreso de estudiantes de alto nivel a las universidades? ¿Son estudiantes innovadores, investigadores pueden cambiar la matriz productiva?</p> <p>Alto nivel medido a través de las pruebas de ingreso a las universidades.</p> <p><i>Respuesta:</i> Hay que verificar lo que se está evaluando es lo adecuado para</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>identificar las habilidades y competencias de estudiantes y como esto está direccionando a los estudiantes a la educación superior y luego al mercado laboral. Posteriormente se debería fortalecer el sistema de evaluación. No se ha planteado las evaluaciones correctas a los estudiantes. El reto de la SENESCYT es verificar si las evaluaciones son las correctas, y estar propenso a la mejora.</p> <p><i>Pregunta:</i> Existe un incremento de la matrícula en las universidades privadas y una disminución en la pública.</p> <p><i>Respuesta:</i> Para medir el efecto tenemos los indicadores, pero no se sabe si los indicadores son los correctos. Hay que esperar a que un grupo grande de estudiantes termine la universidad para verificar si hay diferencia en antes y después del examen. Lo más importante es saber si realmente aprenden más, pero no hay una forma de medir, sin embargo, hay que pensar en un mecanismo para evaluar.</p> <p>Otro aspecto importante a considerar es que pasó en las universidades privadas, que pasó con la calidad, aprendieron más. La CAF publicó un reporte que habla del cambio de composición de los estudiantes en Latinoamérica.</p> <p>La habilidad o capacidad de los estudiantes es uno de los insumos que hace que aprendan o no, los docentes son actores fundamentales y los insumos que provean las instituciones educativas.</p> <p>Deberían hacer evaluaciones del bachillerato unificado y los impactos y también sobre el modelo de evaluación educativa. Se debe referir también en lo cualitativo y no solo en la cuantitativo. Hay que evaluar el nuevo modelo de gestión de la educación que plantea el MinEduc.</p> <p>Evaluar "Quiero ser Maestro", dio resultado ya que todos los docentes son profesionales pero no en educación.</p> <p>Se debe realizar un estudio sobre el idioma con respecto a la intercultural, que pasa con la lengua, cual es el impacto q pasa con los niños que son sometidos a una educación con otro idioma que no es su lengua natural. Considerar el tema cultural, lingüístico y ambiental área rural, hasta qué punto ayuda en la educación el entorno natural.</p> <p><i>Pregunta:</i> En la Senplades se tiene planificado realizar un estudio sobre la pertinencia de la educación superior en la matriz productiva. ¿Se ha analizado la educación después de graduarse, la vinculación con el sector productivo? Para evaluar el impacto, no hay datos ni línea base para verificar si las personas graduadas se vinculan con el área de estudios. ¿Cuáles son los parámetros que se utilizan para ofertar las carreras o en función a qué?</p> <p><i>Respuesta:</i> Las carreras que se ofertan son producto de una decisión de las universidades. La vinculación de los graduados, según la ENEMDU los retornos en el salario de las personas que estudian la universidad son altos, son más de 3 veces el salario.</p> <p><i>Pregunta:</i> Evaluar el programa de teleeducación EDUCA -TV, en contenidos y en impacto del sector educativo, en los diferentes actores del sector educativo (estudiantes, padres de familia y docentes).</p> <p><i>Respuesta:</i> Existe una evaluación de impacto.</p> |
| ¿Cuáles son las necesidades de investigación desde los diferentes actores de la política educativa: instituciones públicas, sociedad civil, ONG, universidades, estudiantes, docentes, entre otros? | <p>Todas las investigaciones dicen que la educación en la primera infancia tiene efecto en el resto de la vida de la persona, incluso en términos de salario hasta 30 años después, los niños que tuvieron estimulación temprana 30 años después ganan 25% 30% a 40% más de quienes no recibieron.</p> <p>Es necesario cruzar datos de alimentación con el ministerio de salud para el análisis de la primera infancia.</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>Sería importante evaluar el impacto sobre el nuevo sistema de evaluación actual en las instituciones educativas, que ha generado en cuanto a calidad. Investigar sobre el uso de la tablet por parte de los estudiantes, se dé continuidad a la investigación.</p> <p>Proyecto en curso, mediante la aplicación de los instrumentos EGMA y EGRA, tiene un componente cualitativo con visitas constantes a las instituciones, existen resultados preliminares, se han reportado los hallazgos a los líderes del proyecto</p> |
|--|--|

Taller 4: Políticas públicas y sus efectos en educación

| Preguntas generadoras | Intervenciones |
|---|---|
| ¿Cómo articular la innovación con la política educativa? | <p>Apertura para territorio para orientarse hacia la innovación mediante emprendimientos semilla</p> <p>Experiencia con ONG con la que se evidenció sobre la burocratización. Para ello, se realizó un proyecto sobre aplicar los títeres en el aula. Con este proyecto se realizó capacitación de algunas instituciones educativas. Con el proceso, hubo excelentes resultados, ya que ahí participaban incluso los niños con capacidades especiales. La burocracia del Mineduc impidió la réplica del proyecto.</p> <p>No hay facilidades para la preparación docente: horarios, asignaturas para las que no está preparados, carga de trabajo. Debe haber un cambio de políticas para que se desarrolle mayor investigación, un docente no podrá hacer investigación con más de 30 horas.</p> |
| ¿Qué cambios y/o nuevas políticas educativas deberíamos considerar las instituciones públicas rectoras en educación (Senescyt-MinEduc), en el corto, mediano y largo plazo? | <p>Si se habla de innovación es importante implementar los proyectos, para que sirvan como referentes. Uno de los retos que tiene el ministerio es como mejorar la calidad educativa de la educación especial, titulación en educación especializada.</p> <p>Cada programa debe tener su objetivo, no se puede aplicar la misma regla a todo el mundo. Las políticas se deben adecuar de acuerdo a las características de las IES.</p> <p>Faltan instrumentos para la educación inclusiva, también metodologías, herramientas. Articulación de la educación con la producción, para aportar a las comunidades.</p> <p>Cuestionamiento a innovación e inclusión: Los docentes perciben al actual modelo de gestión como innovador. Ya que se percibe que los docentes no cuentan siempre como las herramientas y estrategias. Respecto a la inclusión, en el modelo de gestión de la política pública los docentes no son involucrados en la creación de la política sino más bien cumplidores. Por lo tanto, no es incluyente. Falta que los docentes sean verdaderos gestores de estas políticas.</p> <p>Siempre que se genera una política se cuestiona que se desea obtener, para ello, es importante preguntarse qué tipo de persona quiero formar para en base a eso hacer la política.</p> <p>A la persona que es docente no solo hay que capacitarla sino formarla.</p> <p>Falta una valoración en ciertas instancias para la implementación de la política.</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>Surge la inquietud de como revalorizar la profesión docente, para ello es necesario abrir un espacio para el análisis. Ya que de aquí a corto tiempo se tendrá un déficit de docentes.</p> <p>Para hacer política primero es necesario darse cuenta de que la educación sirve para la vida, para la comunidad, etc.</p> |
|--|--|

Agenda

| Día uno: Evaluación de la política educativa | |
|--|--|
| 08:00 – 08:30 | Registro de asistentes |
| 08:30 – 08:45 | Discurso de bienvenida al Encuentro – Álvaro Sáenz. Viceministro de Educación |
| Panel uno 08:45 – 10:45 | <p>Tema: Evaluación basada en la evidencia. Experiencia Latinoamericana</p> <ul style="list-style-type: none"> • Josette Arévalo. PhD en Políticas Públicas y Administración Pública, con especialización en evaluación de programas. Directora de INEVAL. • Alan Sánchez. Investigador Asociado de GRADE, Investigador Principal del estudio Niños del Milenio, e Investigador Asociado del Departamento de Desarrollo Internacional de la Universidad de Oxford. • Jairo Rivera. Candidato a PhD en Políticas Públicas por la FLACSO. Docente de la Universidad Andina Simón Bolívar <p>Moderador: Wilson Pérez PhD. en Economía, Cornell University, EEUU Profesor investigador FLACSO.</p> |
| 10:45 – 11:15 | Coffee break |
| Panel dos 11:15 – 13:00 | <p>Tema: Evaluaciones educativas con enfoque integral. Procesos de mejoramiento escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Carlos Concha. Director Unidad de Asistencia Técnica del Centro de Investigación Educativa, Universidad Alberto Hurtado. • Miguel Herrera. PhD. en Sociedad de la Información y el Conocimiento, Miembro del equipo docente del Área de Educación de la Universidad Andina Simón Bolívar. • Montserrat Creamer. Candidata a PhD en Educación, Máster en Educación y Máster en Docencia. • Ernesto Espíndola. Sociólogo investigador de la División de Desarrollo Social de la CEPAL. <p>Moderador: Ana Isabel Moscoso. Doctora en Filosofía y Educación. Directora de Docencia y Currículo Universidad de Los Hemisferios.</p> |
| 13:00 – 14:30 | Almuerzo (libre) |
| Taller día uno 15:00 – 17:00 | <p>Tema 1: Evaluación de impacto en política educativa. Tema 2: Implementación de política pública en América Latina para el mejoramiento de la calidad educativa.</p> |
| 17:00 | Cierre del Encuentro día uno |

| Día dos: Evaluación de políticas públicas con efectos en educación | |
|--|--|
| 08:00 – 08:30 | Registro de asistentes |
| 08:30 – 08:45 | Discurso y bienvenida al día dos del Encuentro – Adrián Bonilla. Subsecretario general de Educación Superior |
| Panel uno 08:45 – 10:45 | <p>Tema: Políticas públicas con impacto en educación. Experiencia Ecuador</p> <ul style="list-style-type: none"> • Juan Ponce. Director de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales; Ruthy Intriago. Directora Nacional de Investigación Educativa del Ministerio de Educación. Evaluaciones de impacto de 5 programas del Ministerio de Educación. • Priscila Hermida. PhD en economía, docente Pontificia Universidad Católica de Ecuador. • Yyannú Cruz-Aguayo. Gerencia del Sector Social del Banco Interamericano de Desarrollo. <p>Moderador del panel y preguntas: Josette Arévalo - Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL)</p> |
| 10:45 – 11:15 | Coffee break |
| Panel dos 11:15 – 13:00 | <p>Tema: Políticas educativas a largo plazo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fander Falconí. Ministro de Educación • Augusto Barrera. Secretario de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación SENESCYT. • Juan Samaniego. Educador, asesor del Ministerio de Educación de Ecuador. <p>Moderador del panel y preguntas: Juan Ponce – FLACSO</p> |
| 13:00 – 14:30 | Almuerzo (libre) |
| Taller día dos 15:00 – 17:00 | <p>Tema1: Intervenciones en educación y su impacto en Ecuador.</p> <p>Tema 2: Políticas públicas y sus efectos en educación.</p> |
| 17:00 | Cóctel de cierre y entrega de diplomas |



Instituciones participantes del Encuentro

Ministerio de Educación
Secretaría de Educación Superior, Ciencia,
Tecnología e Innovación
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Sede Ecuador
Banco Interamericano de Desarrollo
UNIVERSITEC
Universidad Técnica de Ambato
VVOB Education For Development
Universidad Estatal de Bolívar
Universidad Técnica de Babahoyo
MIES
CEAACES
ITS Dillon
U. de Guayaquil
OEI
U.E. Ecuatoriano Suizo
ITS Central Técnico
INEVAL
UPSE
ITS Quininde
Levygotsky
Grupo Faro
Plan Internacional
SENPLADES
Enseña Ecuador
BM Consultores
U. E. Tumbaco
Tecnológico Cenestar
ITS Tecnoecuatoriano
UE Andino
Fundación Juntos
Universidad Nacional de Educación
UE Bolívar
Pontificia Universidad Católica del Ecuador

UNACH
FONAG
INEPE
Universidad Técnica de Cotopaxi
UE Alberto Enríquez
Conexiones
UEVMG
UEALL
UNACH
STPTV
FUNDIC
UASB
Fundación R.
Universidad La Laguna
PMA
SECAP
UCSG
Universidad Central del Ecuador
CNE
UNR
USAL
Proartes
Capane
Arturo Borja UE
Alterna
Universidad Tecnológica Equinoccial
CZ1
IS Japón
SERD
JICA
ITSB
UDH
DNAGE
IPANC
UPSE
Fundación Crisfe
U. de Indiana (Estados Unidos)
OEA
Embajada de Francia
IEPI
KMB
SEDMQ
Universidad de las Artes
OECE
Banco Mundial
U. Alberto Hurtado (Chile).