

En el interior...

Descentralización:

Obstáculos a la descentralización en el África occidental

página 4

Reformar la gestión de escuelas en Asia

página 5

Mapa de las actividades operacionales

página 7

Calidad de la educación:

Nuevos métodos para evaluar el rendimiento escolar

páginas 8-9

Estudios nacionales comparados sobre la calidad de la educación

página 10-11

Universidades virtuales y aprendizaje a distancia

páginas 12-13

Seminario de la redEtis

página 14



Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación

www.unesco.org/iipe
ISSN 1564-2380

¿Puede la descentralización mejorar las escuelas?

La descentralización encabeza el programa de reforma en muchos países. Gobiernos y organismos la consideran una medida indispensable para ofrecer una educación de calidad para todos. Sin embargo, poco se sabe acerca de su implementación e impacto real sobre las oficinas de educación y escuelas a nivel local. Este artículo analiza las implicaciones de política de la investigación emprendida por el IIPE en el África occidental y Asia, y otros dos comentan los hallazgos en cada caso.

EN la mayoría de los países en desarrollo la descentralización se concibe de tres maneras complementarias: hacer que las autoridades locales asuman la educación de su área, fortalecer el papel de las oficinas regionales y distritales de educación, y aumentar la autonomía de la escuela en la gestión de los recursos. La investigación en Benin, Guinea, Malí y Senegal muestra las dificultades en la implementación de estas políticas. Otro artículo (p. 4) analiza en detalle los

obstáculos que enfrentan escuelas, oficinas y autoridades locales, así como la debilidad de la intervención del gobierno para superarlos.

Si bien estas constataciones son desalentadoras, también hay resultados positivos. En primer lugar, los padres y las comunidades se comprometen fuertemente con la escolarización de sus hijos. Muchos contribuyen significativamente a financiar la educación, pagando diversos derechos y ofreciendo apoyo práctico. En algunos casos, es su aporte lo que permite que las oficinas locales sigan funcionando. En segundo término, padres y maestros, inspectores y alcaldes están realmente convencidos de la necesidad de descentralizar y están comprometidos en su ejecución, si bien tienen conciencia de las dificultades existentes. En tercer lugar, si bien las escuelas y las oficinas locales enfrentan la escasez de recursos, varias han emprendido iniciativas innovadoras. Ciertamente, la falta de apoyo del nivel central las obliga a hacerlo y la carencia de un marco regulatorio se los permite.

De los principios ...

Este compromiso con la educación y la descentralización, vinculado a la existencia de iniciativas eficaces, ofrece un terreno propicio para la implementación exitosa de la descentralización. El reto sigue siendo transformar estas iniciativas en una práctica nacional, lo que exige esfuerzos considerables y concertados del gobierno. La investigación efectuada en África y Asia, así como los



Una clase en Guinea: ¿puede la descentralización hacer una diferencia?

En este número

¿Puede la descentralización mejorar las escuelas?	1
Editorial	2
Homenaje a Víctor Urquidi	2
Descentralización:	
■ Obstáculos a la descentralización: ejemplos de África Occidental	4
■ Asia: mejorar la calidad reformando la gestión escolar	5
Educación para todos:	
IIPE: Actividades operacionales por país desde 2002	7
Calidad de la educación:	
■ Enfoques tradicional y alternativo del rendimiento del sistema escolar	8
■ Estudios nacionales comparados sobre la calidad de la educación. Planificar su diseño y gestionar su impacto. Un Foro de Política del IIPE y del InWent	10
Aumentar el acceso a la educación superior: ¿universidades virtuales y aprendizaje a distancia?	12
redEtis debate estrategias sobre educación y trabajo en América Latina	14
El Instituto Virtual	15
IIPE-Buenos Aires: SITEAL - El uso de encuestas de hogares en el análisis de las tendencias educacionales	15
Actividades del IIPE y del IIPE-BA	16
Se inicia el PFA 2004/2005	16



La *Carta Informativa del IIPE* se publica trimestralmente en árabe, español, francés, inglés y ruso.

Toda correspondencia sobre esta publicación debe dirigirse al:

Editor de la Carta Informativa,
Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
7-9, rue Eugène-Delacroix
75116 París, Francia
Teléfono: +33.1.45.03.77.00.
Fax: +33.1.40.72.83.66.
E-mail: newsletter@iiep.unesco.org
Internet: www.unesco.org/iiep

Todos los artículos se pueden reproducir sin autorización previa, siempre que se cite la fuente



editorial

Gulliver liberado

Las grandes decisiones en materia de educación se toman en los gabinetes, pero se ejecutan en las aulas. Lo que importa, a fin de cuentas, es lo que sucede con los alumnos: qué aprenden y cómo se desarrollan.

Es preciso que las decisiones a nivel nacional velen por la equidad; en el plano local, las decisiones deben adaptarse a las necesidades de cada comunidad y niño. ¿Cómo lograr el equilibrio y cuál es el más adecuado?

Recientemente se ha producido un amplio movimiento internacional hacia la descentralización: transferir la autoridad a los responsables de la toma de decisiones a nivel local. Entre los argumentos favorables está que las políticas nacionales son uniformes y no son convenientes para todos. Las políticas generales deben adaptarse para que sean pertinentes. Cada comunidad es diferente; cada escuela tiene su propia personalidad. La centralización excesiva sofoca la inventividad; la inspección exagerada anula la iniciativa.

Pero la descentralización no es algo aislado: la autoridad se puede transferir a órganos políticos locales, escuelas, profesores, padres de familia. Y tampoco es una panacea: es la solución de un problema que, a su vez, genera ella misma problemas, como la disminución de la rendición de cuentas. Políticas locales diferentes pueden producir desigualdades en los resultados de los estudios y el futuro de los niños. Lo que puede ser localmente adaptado, puede resultar disfuncional a nivel global.

Por tanto, la cuestión no es ¿debemos descentralizar?, sino más bien: ¿qué se debe descentralizar y a quién, cuándo, cómo, con qué medios y empleando qué mecanismos de equilibrio de poderes?

Lo que se puede descentralizar va desde la colecta de fondos hasta la definición del currículo, pasando por la contratación de profesores y la construcción de escuelas.

A quiénes delegar autoridad, eso va desde los padres

hasta los alcaldes, los profesores y los inspectores.

El 'cuándo' puede abordar no sólo las etapas de desarrollo de un sistema, sino también las limitaciones financieras del Estado y, por tanto, es una cuestión abierta en función de la oportunidad.

El "qué" puede ir desde la autoridad sobre los presupuestos, horarios y horas de trabajo hasta las prácticas de reclutamiento.

Los mecanismos equilibradores del poder se refieren al sistema de rendición de cuentas, de modo que quienes han recibido la autoridad no se desvien del buen camino y sean apoyados cuando es necesario.

No hay una respuesta única a estas cuestiones y las combinaciones de soluciones son múltiples. Además, la variación produce información, que es la justificación de los estudios presentados en este número. La información obtenida se puede traducir en orientaciones. Algunas pueden ser señales de alarma sobre lo que no funciona –por ej., una inspección exigente sin apoyo para la mejora–. Otras pueden ser señales de alerta –por ej., la delegación de autoridad a diversas unidades locales (padres, profesores, consejos comunales, administraciones) puede generar nuevos conflictos–. Es posible que la información más importante sea que no existe una solución única.

Todo esto conlleva una lección general para la planificación. En lugar de buscar una situación perfecta, los planificadores deben seguir modificando lo que no funciona bien y aprender haciendo. Si la descentralización se convierte en una ideología, la respuesta adecuada podría ser el gradualismo. La tensión es constante entre los políticos que actúan a nivel nacional –que mueven palancas que consideran que no están atadas a nada– y los responsables de la toma de decisiones a nivel local, que se ven a sí mismos atados como Gulliver.

Gudmund Hernes
Director del IIPE

Homenaje a Víctor Urquidi

Víctor Urquidi nació en Neuilly (Francia) el 3 de mayo de 1919 y murió en México el 22 de agosto de 2004.

Uno de los más eminentes y talentosos economistas mexicanos, Víctor Urquidi fue también un gran científico social. Prominente figura de la Delegación de México en la Conferencia de Bretton Woods en julio de 1944, que sentó las bases del FMI y el Banco Mundial, trabajó después para el Banco de México, el Banco Mundial y la Comisión Económica para América Latina de la ONU. Se incorporó a El Colegio de México en 1966 y renunció a su presidencia en 1985. También fue miembro del Club de Roma. Miembro del Consejo de Administración del IIPE desde 1984, el Instituto fue honrado cuando aceptó presidir su Consejo de Administración desde 1990 hasta 1994. A lo largo de toda su carrera, Víctor Urquidi abogó firmemente por la idea de que sólo el desarrollo económico sostenible podría finalmente reducir la pobreza y las desigualdades no sólo en México, sino también en toda América Latina. Su muerte constituye una gran pérdida para la comunidad de economistas, en general, y para el IIPE, en particular.

seminarios posteriores de Manila (Filipinas) y Cotonou (Benin), en los que se debatieron los resultados, ayudaron a identificar los principios clave que deben guiar esos esfuerzos y algunas pistas prometedoras para avanzar.

El primer principio remite a la necesidad de complementariedad. Lo esencial en la descentralización es lograr que un mayor número de actores sociales trabajen juntos en la EPT. Mientras que los esfuerzos de un individuo aislado son fácilmente sobrepasados por los desafíos, la colaboración entre todos puede cambiar las cosas. La legislación reconoce este principio, pero el aislamiento o el conflicto son frecuentes. Esto se debe, en parte, a problemas de recursos y, en parte también, a marcos de referencia.

En algunos lugares, las autoridades locales desempeñan un papel activo en la educación, pero su intervención se limita generalmente al mantenimiento o la construcción, prestando poca atención al monitoreo de la calidad. Es más la expresión de un interés personal que una política nacional, lo que conlleva ciertos riesgos: mayores desigualdades –pues sólo quienes disponen de mejores recursos participan en la educación– o conflictos con las oficinas locales de educación– ya que no existe un marco de referencia claro de cooperación–.

En un contexto semejante, el mandato de todos los actores debería tener en cuenta sus recursos y competencias. Algunas veces ocurre lo contrario: los padres contribuyen con sus muy escasos recursos, pero no se les permite que controlen la presencia de los profesores. Los directores gestionan las finanzas y reclutan a los maestros –que son tareas delicadas y complejas–, pero su participación en la supervisión pedagógica no se ha fortalecido. Los inspectores deben supervisar a todos los profesores, pero sus recursos sólo les permiten efectuar algunas visitas. Se requiere un equilibrio estratégico entre el mandato y los recursos de todos los actores. El nivel y la naturaleza de estos recursos y ventajas no deben considerarse como algo estático. Deben construirse mediante la legislación, el fortalecimiento de las capacidades, la concienciación y el reclutamiento de personal con un perfil adecuado.

Un principio esencial dirige las reflexiones precedentes. La descentralización no implica que el Estado abandone su papel, sino que asuma un papel diferente. Allí donde su supervisión y apoyo es débil, y su ausencia no es neutralizada por una rendición de

cuentas local fuerte, la ineficiencia y la mala administración que caracterizaban a la gestión centralizada tienen muchas probabilidades de repetirse, si no de multiplicarse en los niveles inferiores.

... a la práctica

Estos principios ayudan a desarrollar estrategias para enfrentar tres desafíos esenciales.

Fortalecer el monitoreo de la calidad, una preocupación clave en un contexto de descentralización, requiere la participación de todos los actores. Las iniciativas en Benin y Senegal muestran el potencial de las redes escolares donde los profesores intercambian experiencias y desarrollan una tradición de apoyo entre pares. La investigación en Asia muestra que los directores son competentes para evaluar el rendimiento de sus profesores, mientras que los padres, las organizaciones comunitarias y las municipalidades pueden ejercer su responsabilidad en la supervisión de la presencia de los profesores y quizá en su reclutamiento. La oficina distrital está en buena posición para ofrecer apoyo intensivo a algunas escuelas que tienen un bajo nivel de rendimiento. Es necesario reformar la supervisión escolar modificando su mandato –de la inspección al desarrollo profesional–; su foco de atención –las escuelas más necesitadas– y sus prácticas –de visitas escolares a una mezcla de visitas, talleres, intercambio y creación de redes.

La transparencia en la gestión local de los recursos es quizá uno de los principales retos de la descentralización y de suma importancia para su éxito. Es indispensable asegurar que las normas sean conocidas por todos y que los padres que contribuyen a la financiación de la escuela tengan el derecho explícito a saber cómo se gastan estos fondos. También es importante la capacitación y la creación de estructuras de control financiero. Esto podría formar parte de un marco de rendición de cuentas más global que vincula a los actores

ante quienes la oficina y las escuelas distritales son responsables: la administración; los otros profesores y escuelas; los estudiantes, sus padres y el público en general. Debe haber información sobre cómo los distritos y las escuelas utilizan su autonomía, y cómo evolucionan las desigualdades. Sin embargo, esa transparencia y rendición de cuentas pueden encontrar serias resistencias cuando amenazan las relaciones de poder existentes.

El perfil del cuerpo docente ha cambiado mucho debido a la inclusión de profesores voluntarios, contratados y de la comunidad. Es necesario abordar la motivación y la calidad de este nuevo cuerpo docente. El desarrollo de un plan de carrera transparente, basado en el rendimiento, que permita que los profesores voluntarios y contratados puedan adquirir el estatus de funcionarios y ser incluidos en la gestión y la toma de decisiones a nivel de escuela, ayudará a estimular su motivación. La mejora de la calidad exige apoyo regular tanto desde la propia escuela como desde fuera; esto incluye algunos recursos básicos y el reclutamiento de los profesores que pertenecen a una comunidad, ya se trate de la escuela o de la localidad.

La descentralización no es una panacea ni un atajo. Las desigualdades seguirán existiendo en todos los países. Algunas municipalidades, distritos y escuelas ya tienen lo que necesitan para beneficiarse de más autonomía; otros necesitan apoyo, orientación y control. Esto tiene dos consecuencias. Por una parte, la descentralización no es en sí misma un objetivo de política, es una estrategia de gestión, que se adopta cuando y donde se considera que la gestión centralizada es ineficiente. Por otra parte, la descentralización exige una implementación flexible, equilibrando la autonomía y las características de sus beneficiarios.

Anton De Grauwe
a.de-grauwe@iiep.unesco.org

Fortalecer la capacidad institucional mediante la investigación

En el IIPE se vincula estrechamente la investigación con el fortalecimiento de capacidades. Los dos programas aquí abordados fueron coordinados por el IIPE, pero concertando esfuerzos para incluir instituciones nacionales y fortalecer la colaboración entre ellas. En Asia, la Red Asiática de Instituciones de Formación e Investigación en Planificación de la Educación (ANTRIEP) asumió el programa. En África participaron tres asociados en cada país: el Ministerio de Educación, un instituto nacional de investigación y la oficina local de la organización no gubernamental "Plan", que aportó apoyo financiero y perspicaces observaciones derivadas de su experiencia de campo. En África y Asia los equipos de investigación debatieron –en reuniones formales y comunicaciones regulares– sus experiencias y los problemas encontrados. El IIPE brindó apoyo mediante talleres, ejercicios piloto y la coordinación general.

Obstáculos a la descentralización: ejemplos de África occidental

Este artículo describe algunos obstáculos que afronta la implementación exitosa de una política de descentralización que se identificaron durante una investigación del IIPE en el África occidental. El tono relativamente pesimista contrasta con la del artículo principal que propone pistas para mejorar la implementación de esta política.

La investigación dirigida por el IIPE en Benin, Guinea, Mali y Senegal sobre la implementación de políticas de descentralización consistió esencialmente en la aplicación de encuestas sobre el terreno en las oficinas locales de educación y las escuelas. Varios obstáculos al éxito de una política semejante emergieron de las entrevistas efectuadas entre los actores del nivel local (directores y personal de las oficinas locales, representantes de las autoridades locales, directores de escuela, profesores, asociaciones de padres de familia y asociados externos).

Pobre monitoreo de la calidad

Uno de los problemas identificados durante la investigación sobre las políticas de descentralización en el África occidental fue el pobre monitoreo de la calidad por parte de las oficinas locales de educación, debido a la inadecuación de los recursos financieros, materiales y humanos. En Benin, por ejemplo, los inspectores escolares disponen de vales de gasolina para inspeccionar las escuelas y dar apoyo pedagógico a los profesores, pero carecen de los vehículos requeridos. Una de las oficinas locales de educación en Senegal cuenta con cuatro inspectores para 796 profesores, una relación de 1/199, situación que no es excepcional. Además, las oficinas locales de educación deben efectuar numerosas tareas administrativas y están sobrecargadas de trabajo, lo que va en detrimento de su función pedagógica, pues el personal sólo puede realizar unas cuantas visitas. En Senegal, algunos profesores son visitados cada cuatro años.

Sobrecarga de trabajo e insuficiencia de recursos

Los directores de escuela padecen también de una sobrecarga de trabajo. Al aumento del número de alumnos se agrega el de los profesores, esencialmente comunitarios o contractuales, que demandan un encuadramiento regular. El director debe cumplir también otras tareas administrativas. Desempeña un papel clave en la gestión de los recursos financieros y materiales de la escuela. Sus responsabilidades con el mundo exterior también pueden ser considerables: dado que es uno de los miembros mejor educados de la comunidad, el director puede officiar de consejero municipal o buscar nuevas fuentes de financiación para la escuela, debiendo cultivar relaciones con socios externos. A veces, el director también tiene que dar clases.

Los recursos financieros y materiales asignados por el nivel central a las escuelas son insuficientes. La carencia de textos escolares fue destacada frecuentemente por las personas entrevistadas. En Guinea, un profesor manifestó que se veía obligado a pedir prestado el libro a uno de sus alumnos para preparar sus clases. En algunos casos, la asignación de los recursos es inadecuada. Una directora de escuela de Guinea reveló que a comienzos del año académico su escuela recibió 40

engrapadoras en lugar de cuadernos y cajas de tizas. Generalmente, estos recursos se asignan por rubro presupuestario, lo que deja poca autonomía al director de escuela para la gestión y el uso eficiente de los recursos.

Falta de transparencia

La insuficiencia de los recursos asignados por el nivel central obliga a las oficinas locales de educación a buscar otras fuentes de financiación, generalmente los padres de familia. El director de la oficina local de educación y el director de escuela disponen de cierta autonomía en la captación y uso de esos fondos. Los estudios de caso revelaron que ellos monopolizan la gestión de esos recursos. Careciendo de la formación adecuada, no siempre los utilizan en función de los intereses de la escuela. Además, si bien los padres son quienes aportan estos fondos, no tienen ni voz ni voto sobre su uso, lo que genera un verdadero problema de transparencia.

Diferentes categorías de profesores

En el África occidental hay un número creciente de profesores comunitarios, voluntarios o contratados (no funcionarios). Las autoridades locales, los directores de escuela y las comunidades los reclutan y, en la mayor parte de los casos, pagan sus salarios. Profesores con la categoría de funcionarios entrevistados en Senegal denunciaron los métodos utilizados para su



La investigación de campo en acción (Benin)

reclutamiento, alegando que a menudo se basan en relaciones personales y que esas categorías de profesores gozan de beneficios de los que ellos mismos carecen.

Si bien esos profesores permiten afrontar el número creciente de alumnos y la escasez de profesores con categoría de funcionarios, los entrevistados expresaron dudas sobre la calidad de la enseñanza que brindan, debido a su perfil e insuficiente formación.

Poco apoyo

En estos países, los gobiernos centrales han delegado algunas competencias en el campo de la educación, así como en otras áreas. Sin embargo, dado el alcance de su mandato, la escasez de recursos financieros, la falta de experiencia y formación en materia de educación, así como el analfabetismo de las autoridades elegidas, la escuela sólo se

beneficia de un débil apoyo de estas colectividades. Durante las entrevistas aparecieron conflictos entre la legitimidad política de las autoridades locales y la legitimidad técnica de la oficina local de educación, especialmente en Malí.

Cultura

También pueden haber obstáculos culturales para la implementación exitosa de una política de descentralización. Ésta supone un cambio real en la estructura del sistema de educación y en la distribución de las responsabilidades, y puede ser frenada por la concepción tradicional de los actores en esta materia. Muchos consideran que la escuela sigue estando únicamente bajo la responsabilidad del Estado y no de las comunidades locales. En algunos casos se notó la falta de voluntad en las escuelas para

abrirse a la comunidad. Los problemas identificados en Benin, Guinea, Malí y Senegal parecen ser comunes a otros países del África occidental, como lo ponen de manifiesto los testimonios de los participantes en un seminario internacional organizado por el IIPE sobre este tema en Cotonou en julio de 2004.¹ Estos hallazgos, junto con las discusiones en el seminario de Cotonou, permitieron identificar diversas pistas para asegurar una implementación exitosa de políticas de descentralización. (cf. artículo de la p. 1).

Candy Lugaz
c.lugaz@iiep.unesco.org

¹ Seminario del IIPE sobre "Mejoramiento de la gestión escolar en un contexto de descentralización", Cotonou, Benin, 21-23 de julio de 2004.

DESCENTRALIZACIÓN

Asia: mejorar la calidad reformando la gestión escolar



Si la mejora de la calidad de la educación es una prioridad, es necesario mejorar el funcionamiento y la gestión de las escuelas. Si bien se sabe mucho sobre las características de las escuelas exitosas, las cosas no son tan claras acerca de las estrategias y los mecanismos con que cuentan los directores para lograr el éxito. La ANTRIEP inició una serie de estudios de caso para responder a esa pregunta. Los resultados de la investigación constituyen una base única y muy útil para los responsables de la formulación de política.

La autonomía escolar y la descentralización son políticas que automáticamente sitúan al director de escuela en el centro de la mejora de la calidad. La investigación a nivel internacional destaca la contribución esencial de la gestión escolar en el rendimiento de profesores y estudiantes, y muestra las características de los directores exitosos, incluyendo un liderazgo sólido, orientación hacia el logro y buenas relaciones con la comunidad. Esas listas, sin embargo, son de uso limitado para los directores que desean que sus escuelas sean exitosas o los responsables de la formulación de política que necesitan saber qué estrategias promover. En este marco, la Red Asiática de Instituciones de Formación e Investigación en Planifica-

ción de la Educación (ANTRIEP) emprendió estudios de caso sobre la gestión escolar exitosa. Su propósito es comprender cómo mejoran escuelas específicas y condensar la experiencia sobre la vía que conduce al éxito en la gestión escolar. Se ejecutaron 30 estudios de caso en Bangladesh, Filipinas, India, Malasia, Nepal, Pakistán y Sri Lanka, en zonas rurales y urbanas, en escuelas públicas y privadas, con recursos abundantes o escasos. Ésta es una base de investigación única y útil para los responsables de la formulación de política empeñados en mejorar la calidad mediante la reforma de la gestión escolar.

Los estudios de caso y los debates durante el Seminario de Política de la ANTRIEP sobre el

mismo tema¹ examinaron las estrategias que ayudaron a estas escuelas a emprender el camino del éxito.

Cómo hacer que una escuela sea exitosa

Muchos directores exitosos prestan gran atención a la mejora del aspecto físico de su escuela. El resultado es visible inmediatamente y el trabajo de renovación generalmente es fácil de ejecutar. También permite la participación de todos los actores – estudiantes, profesores y padres. Si bien esta

¹ Seminario de Política de la ANTRIEP: "Mejora de la gestión escolar: aprender de las escuelas exitosas". INNOTECH, Filipinas, 6-8 de julio de 2004.

no debería ser una manera de evitar decisiones más complejas, al menos constituye un primer paso hacia una más amplia transformación de la escuela.

La clave del éxito reside probablemente en lograr el equilibrio entre delegación, supervisión y apoyo al personal. No hay un modelo único de escuela exitosa. En todas partes, sin embargo, esta autonomía se acompaña de un mecanismo de monitoreo y de incentivos. En algunas escuelas los profesores se autoevalúan y participan en la supervisión entre pares, mientras que en otros la supervisión es responsabilidad privativa del director quien puede recurrir a la instalación de micrófonos en cada aula. La participación en la toma de decisiones es un incentivo; el reconocimiento formal del trabajo bien hecho es otro. Menos común es el uso de incentivos financieros, por ejemplo, recompensar el trabajo extra consistente en clases remediales.

Una estrategia coherente de escuelas exitosas consiste en utilizar la evaluación de los estudiantes no sólo para seleccionar a los alumnos que proseguirán sus estudios, sino para mejorar la calidad de la enseñanza. Esto se hace de diferentes maneras: identificando fortalezas y debilidades en el aprendizaje; identificando a los estudiantes que tienen problemas y necesitan enseñanza remedial; hacer que los profesores se sientan responsables; insistir en la transparencia y, en algunos casos, estimular la competencia entre profesores. Sin embargo, esto plantea dos cuestiones más amplias. En primer lugar, podría haber conflicto de intereses entre la evaluación emprendida dentro de la escuela y otra hecha externamente, que generalmente se usa para seleccionar a los estudiantes o con propósitos de certificación. Las escuelas tienen una cultura específica que puede ser diferente de la que promueven las evaluaciones externas. En segundo término, si bien la competencia entre el personal puede ser útil, algunas escuelas necesitan fortalecer la cohesión entre los miembros del personal.

Se podría afirmar que el aspecto que mejor caracteriza a las escuelas exitosas es la focalización en el estudiante como una persona con necesidades específicas. Esto se percibe en los esfuerzos para que los alumnos participen en la toma de decisiones, el hincapié en las actividades extracurriculares y la enseñanza remedial. Contrariamente a la mayoría de las expectativas, las escuelas exitosas no eliminan a los alumnos "débiles", sino que les ofrecen ayuda adicional. Esta

actitud hacia el joven es más fácil de lograr cuando los estudiantes y los profesores comparten un sentido de pertenencia a la misma comunidad. Esto tiene implicaciones para el reclutamiento de los profesores.

Convertir las excepciones en tradiciones

Todos los sistemas tienen algunas escuelas exitosas. El reto consiste en expandir las prácticas exitosas en todo el sistema, convirtiendo las excepciones en tradiciones. Antes de analizar las implicaciones de política, es necesario hacer hincapié en que si bien las 30 escuelas exitosas son muy diversas, ciertos requisitos están presentes en todas: directores bien calificados y experimentados con credibilidad profesional; un cuerpo docente bastante estable, diverso en edad y experiencia, pero con un núcleo de larga data en la escuela; un mínimo de insumos básicos.

Tres implicaciones de política merecen atención. El artículo principal de esta *Carta Informativa* comenta en detalle los aspectos siguientes:

- Los directores son claves para las escuelas exitosas; por tanto, necesitan trabajar en un entorno de política de apoyo.
- Es necesario desarrollar un marco integrado de rendición de cuentas que vincula a los diferentes actores ante quienes la escuela es responsable.
- Los diferentes actores deben recibir formación profesional para aumentar, subsecuentemente, su autonomía.

La viabilidad de esas reformas depende de varios factores. En primer lugar, las estructuras

no reemplazan a las culturas. Muchas escuelas exitosas crean comités o mejoran la planificación. Los responsables de la formulación de política podrían querer imponer esto en todas partes. Pero esto no producirá cambios y más bien se corre el riesgo de pedalear en el vacío si una cultura de toma de decisiones conjunta, participación y vela por la calidad no están ya presentes. Esto no quiere decir que las escuelas no puedan cambiar, sino que el cambio es un proceso largo que requiere ser apoyado y no impuesto. En segundo término, existe el riesgo de un conflicto entre las necesidades de la escuela considerada individualmente y las del sistema. Las escuelas prefieren escoger sus propios estudiantes y profesores, y mantener a un director innovador y eficaz. Esto va en sentido contrario de la equidad y de una amplia implementación de las reformas.

En tercer lugar, los contextos difieren significativamente entre países y escuelas. Este es un aspecto evidente, pero que se olvida fácilmente. Monitorear a los profesores utilizando micrófonos en las aulas es cuestionado por muchas personas, pero aceptado por otras. Negociar con los profesores se considera inevitable en algunas escuelas, pero en otras se percibe como debilidad en el liderazgo. La cultura desempeña un papel, como lo hace también el nivel de profesionalismo de los profesores.

En síntesis, no existe una vía principal para la escuela exitosa; hay muchas vías que conducen al éxito.

Anton De Grauwe
a.de-grauwe@iiep.unesco.org

PUBLICACIONES DEL IIPE Y DEL IIPE-BUENOS AIRES SOBRE DESCENTRALIZACIÓN

McGinn, N.F.; Welsh, T. 1999. *Decentralization of education: why, when, what and how?* Fundamentals n° 64. París: UNESCO/IIPE.

Poggi, Margarita. 2001. *La formación de directivos de instituciones educativas: Algunos aportes para el diseño de estrategias*. Buenos Aires: IIPE-BA.

Aguerrondo, Inés. 2002. *Ministerios de Educación: de la estructura jerárquica a la organización sistémica en red*. Buenos Aires: IIPE/BA.

La investigación en Asia y el África occidental dará lugar a tres tipos de publicaciones:

- Se publicará un informe de síntesis para cada programa de investigación.
- También se publicarán estudios de caso. El IIPE publicará los cuatro estudios de caso

del África occidental (Benin, Guinea, Malí y Senegal). El ANTRIEP publicará los estudios emprendidos en Asia.

➤ El IIPE elaborará síntesis de política presentando las principales conclusiones a los responsables de la toma de decisiones. Se concentrarán en las lecciones capitalizadas en la investigación para lograr la EPT.

La *Carta Informativa del IIPE* informará cuándo estas publicaciones estarán disponibles y cómo obtenerlas.

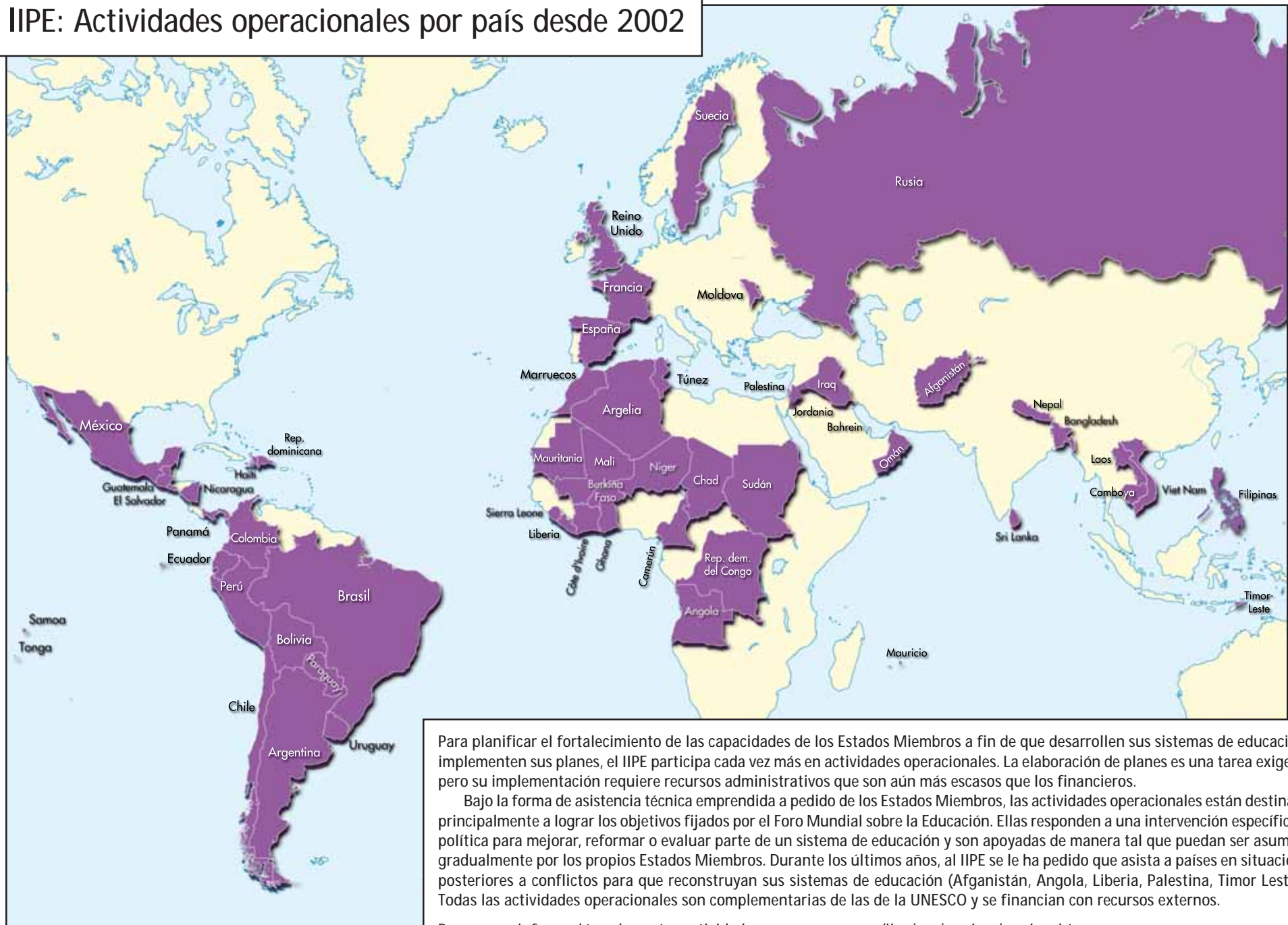
Sitios que vale la pena visitar en la Web:

IIPE: www.unesco.org/iiep/spa/research/basic/decentralization.htm

ANTRIEP: www.antriep.net/index.html

Plan International: www.plan-international.org/

IIPE: Actividades operacionales por país desde 2002



ACTIVIDADES OPERACIONALES

Para planificar el fortalecimiento de las capacidades de los Estados Miembros a fin de que desarrollen sus sistemas de educación e implementen sus planes, el IIPE participa cada vez más en actividades operacionales. La elaboración de planes es una tarea exigente, pero su implementación requiere recursos administrativos que son aún más escasos que los financieros.

Bajo la forma de asistencia técnica emprendida a pedido de los Estados Miembros, las actividades operacionales están destinadas principalmente a lograr los objetivos fijados por el Foro Mundial sobre la Educación. Ellas responden a una intervención específica de política para mejorar, reformar o evaluar parte de un sistema de educación y son apoyadas de manera tal que puedan ser asumidas gradualmente por los propios Estados Miembros. Durante los últimos años, al IIPE se le ha pedido que asista a países en situaciones posteriores a conflictos para que reconstruyan sus sistemas de educación (Afganistán, Angola, Liberia, Palestina, Timor Leste...). Todas las actividades operacionales son complementarias de las de la UNESCO y se financian con recursos externos.

Para mayor información sobre estas actividades: www.unesco.org/iiep/spa/services/services.htm



© B. Meyers / www.bevart.co.uk

Equilibrar la balanza

Rendimiento del sistema escolar: enfoques tradicional y alternativo

El enfoque tradicional del rendimiento del sistema escolar puede ser engañoso. Investigaciones recientes indican pistas más justas y significativas para hacer comparaciones de rendimiento.

Uno de los hallazgos universales de la investigación educacional ha sido que los niños de origen socioeconómico más alto tienden a tener mejores puntajes en las pruebas de rendimiento escolar que los niños provenientes de medios más pobres, debido principalmente a que los niños de hogares más acomodados tienen un mayor acceso a recursos humanos y materiales que estimulan, facilitan y recompensan el aprendizaje escolar.

Sin embargo, cuando se analiza el rendimiento del sistema educativo como un todo, a menudo se tiende a ignorar ese hallazgo y a concentrarse en lo que se describe ampliamente como 'tabla clasificatoria', en la que los países se ordenan según los puntajes promedio de rendimiento de sus estudiantes. Los juicios comparativos sobre el rendimiento de los sistemas escolares basados en el **enfoque tradicional** a veces son engañosos (porque las diferencias observadas en el promedio de rendimiento de los estudiantes entre sistemas escolares puede ser influida por las diferencias en el origen socioeconómico de los alumnos) y siempre muy limitados (porque descuidan importantes cuestiones relativas a la equidad).

La investigación efectuada en 14 países por el Consorcio del África Meridional y Oriental para el Monitoreo de la Calidad de la Educación (SACMEQ) ha abandonado el uso simplista de las tablas clasificatorias por un **enfoque alternativo** del rendimiento del sistema escolar. Los investigadores del SACMEQ describieron este enfoque alternativo como una definición operacional de alto rendimiento que incluye tres puntos de referencia:

“Los sistemas escolares de alto rendimiento deben demostrar:

- **alta calidad:** ilustrada con altos valores de un indicador del rendimiento promedio esperado de los estudiantes en lectura en una situación en la que el origen socioeconómico de los estudiantes es igual al promedio de todos los sistemas escolares; y

- **alta equidad social:** ilustrada por valores bajos de un indicador del impacto del origen socioeconómico del estudiante en el rendimiento en lectura; y

- **alta equidad distributiva:** ilustrada por valores bajos de un indicador de la dispersión en el rendimiento de los alumnos en lectura”.

Construir gradientes socioeconómicos

Los investigadores del SACMEQ iniciaron su examen comparativo de los enfoques tradicional y alternativo del rendimiento de los sistemas escolares construyendo gradientes socioeconómicos que sintetizan las relaciones de regresión entre el rendimiento en lectura de los estudiantes y sus orígenes socioeconómicos. Constataron que había diferencias insignificantes entre las líneas generadas por los procedimientos de los cuadrados mínimos y la modelización jerárquica lineal.

El rendimiento de los alumnos en lectura se midió con una prueba que se aplicó a los alumnos de 6º grado, basada en un análisis comparado de los currículos de los sistemas nacionales de educación. Los puntajes de las pruebas fueron convertidos a un valor medio de 500 fijado por el SACMEQ y a una desviación estándar de 100. El origen social de los alumnos se midió con un índice que combinó información sobre la educación de sus padres y las características de sus hogares (incluyendo el tipo de construcción, la iluminación y los bienes). Los puntajes indizados fueron transformados a un valor medio de cero fijado por el SACMEQ y a una desviación estándar de 100.

Los gradientes socioeconómicos de todos los sistemas escolares del SACMEQ se describen en el *Cuadro*. También se ilustran en el *Gráfico* en relación con tres sistemas escolares: Seychelles, Tanzania y Mauricio. Los resultados muestran que los gradientes

socioeconómicos varían entre sistemas de educación en función de la altura, la pendiente y la longitud.

- **Altura del gradiente:** las alturas de los gradientes socioeconómicos representan medidas “ajustadas” de la calidad de la educación. Estos valores estimaban los rendimientos promedio esperados de los estudiantes cuando todos los sistemas escolares tienen alumnos con orígenes socioeconómicos iguales a los del promedio del SACMEQ. La altura promedio para todos los sistemas escolares del SACMEQ fue de 492 puntos y las alturas de los sistemas escolares variaron de un mínimo de 435 puntos para Mauricio hasta un máximo de 571 puntos para Tanzania.

La **altura** (ilustrada en el *Gráfico* por la **altura de la recta que corta** el eje vertical) ofrece un enfoque alternativo más “justo” y significativo para **comparar las contribuciones de los sistemas educacionales** a la calidad de los productos, ya que estos gráficos contienen un ajuste incorporado para diferentes orígenes socioeconómicos de los alumnos. Por el contrario, el enfoque tradicional que utiliza el **nivel promedio de rendimiento de los alumnos** (ilustrado en el *Gráfico* mediante las **alturas de los centros de la recta** por encima del eje horizontal) estaba más orientado hacia la **comparación de las contribuciones combinadas de los sistemas escolares y los orígenes socioeconómicos de los alumnos**.

Los resultados de Seychelles y Tanzania brindan un contraste interesante. Con un enfoque tradicional del rendimiento del sistema escolar, Seychelles es el mejor sistema, con un puntaje promedio de rendimiento de sus estudiantes en lectura de 582 y Tanzania es el cuarto con un puntaje promedio de 546. Sin embargo, todo parece diferente desde un punto de vista alternativo ya que, asumiendo orígenes socioeconómicos equivalentes, Tanzania tiene el más alto puntaje promedio

esperado de rendimiento de los alumnos en lectura de 571 y Seychelles tiene el sexto más alto puntaje promedio esperado de rendimiento de los alumnos en lectura de 509.

► **Pendiente del gradiente:** las pendientes de los gradientes socioeconómicos representan el grado de equidad social en el rendimiento de los alumnos en lectura. Estos valores cuantifican el impacto de una unidad de desviación estándar en el origen socioeconómico del alumno sobre el rendimiento en lectura. El promedio de la pendiente para todos los sistemas escolares del SACMEQ fue 41 y la pendiente de los sistemas educativos varió de 16 en Mozambique hasta 89 en Mauricio.

Una menor pendiente implica una mayor equidad social. Una pendiente más pronunciada sugiere importantes diferencias en el puntaje de rendimiento promedio de los estudiantes entre los diferentes grupos socioeconómicos, con el potencial peligro de que los estudiantes de origen social más pobre puedan ser muy distanciados por los estudiantes de origen social más acomodado.

Menores grados de equidad social ocurren en Seychelles, Mauricio y Sudáfrica, donde la pendiente fue de 58, 89 y 70, respectivamente. Mayores grados de equidad social ocurren en Mozambique, Lesotho y Malawi, donde las pendientes se situaron alrededor de 16 y 17.

► **Longitud del gradiente:** las longitudes de los gradientes socioeconómicos representan el grado de equidad distributiva en el rendimiento de los alumnos en lectura. Estos valores se graduaron para que fueran iguales a la varianza (dividida por 100) de los

puntajes de los alumnos en lectura. La longitud promedio para todos los sistemas escolares del SACMEQ fue de 80 y la longitud de la pendiente se situó entre 25 en Malawi y 155 en Seychelles.

Gradientes más cortos suponen una mayor equidad distributiva. Gradientes más largos sugieren importantes diferencias de rendimiento en lectura entre los estudiantes más capaces y menos capaces, con el peligro potencial de que sólo algunos alumnos tengan éxito y muchos sean muy distanciados.

Hay menores niveles de equidad distributiva en Seychelles, Mauricio y Sudáfrica, donde las varianzas en los puntajes de los alumnos en lectura fueron casi dos veces los del promedio del SACMEQ, es decir, 80. Hay mayores niveles de equidad distributiva en Mozambique, Lesotho y Malawi, donde las varianzas fueron 42, 34 y 25, respectivamente.

Juzgar el rendimiento de los sistemas de educación

Los sistemas escolares del SACMEQ se clasifican en el Cuadro según el **enfoque tradicional**. Seychelles se sitúa a la cabeza de la lista con un promedio de rendimiento en lectura por alumno de 582 puntos; Mozambique y Sudáfrica se sitúan en el medio con 517 y 492 puntos, respectivamente; y Malawi ocupa el último lugar de la lista con 429 puntos.

El rendimiento de los sistemas escolares se examinó a partir del **enfoque alternativo** combinando la definición operacional del SACMEQ del rendimiento del sistema escolar

con los resultados de la investigación presentados previamente. Esto se tradujo en la definición según la cual un sistema escolar de alto rendimiento es aquel que satisface **los tres** puntos de referencia siguientes: **alta calidad:** con altitudes de gradientes mayores que el promedio del SACMEQ de 492; **alta equidad social:** con pendientes de gradientes menores que las del promedio del SACMEQ de 41; y **alta equidad distributiva:** con gradientes con una longitud menor que la promedio del SACMEQ de 80. Las cifras en negrita de las tres últimas columnas del Cuadro consignan los puntos de referencia que fueron alcanzados por los sistemas escolares.

Sólo tres de los sistemas escolares del SACMEQ lograron los tres puntos de referencia del enfoque alternativo de alto rendimiento: Swazilandia, Botswana y Mozambique. Desde el punto de vista tradicional del rendimiento, estos tres sistemas escolares fueron clasificados entre el quinto y el séptimo lugar.

Los cuatro sistemas escolares desde el punto de vista tradicional del rendimiento fueron los que ocupan la cabeza del Cuadro, con el más alto puntaje de rendimiento de los alumnos en lectura: Seychelles, Kenya, Tanzania y Mauricio. Sin embargo, ninguno de esos sistemas escolares alcanza los tres puntos de referencia de rendimiento del enfoque alternativo: Kenya no logra el de equidad social; Seychelles y Tanzania no logran los de equidad social y distributiva, mientras que Mauricio no logra ninguno de los tres.

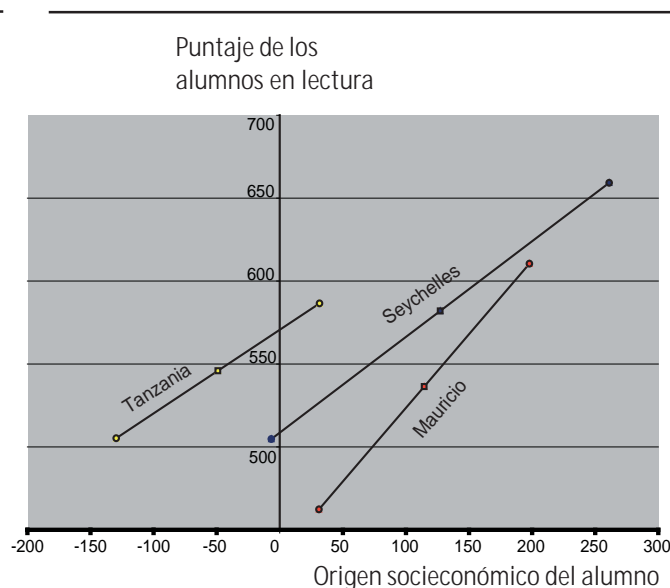
Kenneth N. Ross y Linda Zuze
k.ross@iiep.unesco.org

Cuadro: Enfoques tradicional y alternativo del rendimiento

Sistema escolar	Enfoque "tradicional"		Enfoque "alternativo"	
	Puntaje promedio de los alumnos en lectura	Calidad Altura del gradiente	Equidad social Pendiente del gradiente	Equidad distributiva Longitud del gradiente
Seychelles	582	509	58	155
Kenya	546	556	51	79
Tanzania	546	571	50	81
Mauricio	536	435	89	148
Swazilandia	530	524	26	47
Botswana	521	520	36	78
Mozambique	517	523	16	42
Sudáfrica	492	456	70	150
Uganda	482	506	41	83
Zanzíbar	478	486	20	50
Lesotho	451	456	17	34
Namibia	449	456	48	75
Zambia	440	447	39	72
Malawi	429	437	17	25
SACMEQ	500	492	41	80

Fuente: Archivo de datos del SACMEQ (2004).

Gráfico: Tres gradientes socioeconómicos





Estudios nacionales comparados sobre la calidad de la educación

Planificar su diseño y gestionar su impacto

Resultados de un Foro de Política del IPE y el InWent
París, 17-18 de junio de 2004

Los gobiernos nacionales y los organismos internacionales han mostrado un creciente interés en la calidad de la educación que brindan los sistemas de educación. Esta tendencia ha sido acompañada por el aumento de redes que emprenden estudios nacionales comparados en gran escala sobre la calidad de la educación, tales como el TIMSS, el PISA y el SACMEQ. En este marco, el IPE y el InWent (Capacity Building International, Alemania) organizaron un foro de política sobre “Estudios nacionales comparados sobre la calidad de la educación” en junio de 2004.¹

En el foro se exploraron dos áreas importantes: las cuestiones técnicas clave que hay que abordar para participar exitosamente en la planificación del diseño de una investigación y la evaluación de estudios de caso de los éxitos, fracasos y lecciones aprendidas cuando se afronta el reto consistente en manejar el impacto de la investigación. En el foro participaron responsables de la formulación de política e investigadores de 23 países.

Una poderosa arma de reforma...

La evaluación de la calidad de la educación requiere información sobre los productos educacionales y no sólo sobre los insumos, a fin de gestionar eficazmente los sistemas de educación. La desigualdad en los productos educacionales también se ha convertido en una cuestión de política y ha aumentado la necesidad de monitorear y difundir los resultados de la educación. La comparación de los resultados entre países ha sido a menudo un poderoso instrumento para estimular a algunos países a investigar por qué los estudiantes de otros sistemas escolares están

rindiendo mejor que en los suyos y qué se puede hacer para mejorar su propio sistema de educación. La opinión pública también muestra un mayor interés en la comparación de la calidad de la educación entre países. Si un país no tiene un sistema de educación eficaz no puede generar la fuerza de trabajo competente, productiva y competitiva que necesita para mantener y mejorar su rendimiento económico, aumentar la prosperidad y erradicar la pobreza.

Los resultados de los estudios comparados pueden ayudar a los responsables de la toma de decisiones a definir lo que se debe hacer para mejorar y sostener la equidad y la calidad del sistema en el largo plazo. La participación en estudios nacionales comparados genera diferentes expectativas y los resultados de la investigación pueden ser recibidos con impresiones encontradas. Los ministros de educación están dispuestos a utilizar los

resultados de estudios nacionales comparados de alta calidad que puedan pasar la prueba de la crítica de la opinión pública. Pero cuando se trata de defender decisiones basadas en estos resultados, deben tener confianza en que la metodología utilizada es sólida.

La investigación del IPE en este campo indica que los ministerios de educación tienen posibilidades de implementar reformas de política benéficas después de participar en estudios nacionales comparados. También participan más en la gestión del impacto de esas reformas. El Instituto ha participado en el fortalecimiento de las capacidades para efectuar evaluaciones nacionales en África y Asia, especialmente mediante el Consorcio del África Meridional para el Monitoreo de la Calidad de la Educación (SACMEQ), una red de ministerios de educación del África meridional creada en 1993 y recientemente

Comentarios de un participante

En Yemen se está ejecutando una Estrategia de Desarrollo de la Educación Básica (EDEB) cuyos principales objetivos son: aumentar la tasa de matrícula del grupo de 6-14 años, mejorar la calidad de la educación básica, reducir las desigualdades, mejorar la equidad y hacer que el sistema de educación sea más eficiente.

El foro del IPE y el InWent fue una oportunidad para que la delegación yemení se beneficiara de una vasta experiencia nacional, regional e internacional, así como de una rica combinación de participantes en un entorno propicio para el aprendizaje.

El foro tendrá un impacto considerable en la mejora de la calidad de la educación en Yemen y en el monitoreo de la ejecución de la EDEB, debido especialmente a la creación del sistema de información para la

gestión de la educación (SIGE), que es un prerrequisito para implantar enfoques estandarizados a fin de construir muestras y evaluar la administración. El éxito en estas tareas aportará una base sólida para diseñar e implementar un sistema nacional de control de la calidad en Yemen.

Monitorear la calidad de la educación en relación con las competencias ligadas al rendimiento económico nacional, la participación en la economía global y la construcción de una sociedad del conocimiento será de gran valor para el Yemen, así como el monitoreo de las desigualdades entre sexos, el acceso y la eficacia del sistema en su conjunto.

Hamoud Al-Seyani, Jefe,
Equipo de Implementación Técnica de la EDEB, Ministerio de Educación, Yemen

ampliada al África oriental. Se han ejecutado importantes proyectos de evaluación sobre el rendimiento en francés y matemática en 12 países francohablantes del África subsahariana en el *Programa de Análisis de los Sistemas Educativos de los Países de la CONFEMEN (PASEC)*. Durante la década de los noventa, los programas nacionales de evaluación se desarrollaron rápidamente en América Latina y el Caribe, y en muchos países de Asia también se emprenden regularmente evaluaciones nacionales.

... si se usa adecuadamente

Los participantes destacaron la importancia que tiene comparar sólo lo que es comparable y no crear frustración al incluir en el mismo estudio a países con antecedentes socio-económicos completamente diferentes. La experiencia del PISA y otros estudios nacionales comparados muestra que los malos resultados de un país pueden ejercer considerables presiones tanto políticas como de la opinión pública para iniciar una reforma del sector. Para lograr el apoyo a fin de mejorar la calidad y la participación, los estudios nacionales comparados requieren de la alianza con la sociedad civil y una opinión pública que

comprenda la importancia de la educación para toda la sociedad. Los medios de comunicación y los periodistas deberían ayudar a los investigadores a hacer que el debate se convierta en un foro público.

Otro tema objeto de análisis fue el complejo concepto de «calidad», pues se refiere a un amplio espectro de competencias en lectura, matemática y ciencias. A menudo, el debate de política se limita a los niveles básicos de estas materias. ¿Cómo se puede tomar en cuenta el concepto más amplio de «calidad» en el diseño de estos estudios a fin de destacar el papel y la responsabilidad de la educación en la integración social? ¿Cómo utilizarlos para evaluar las competencias cognitivas, afectivas, actitudes y valores, origen familiar, entornos de aprendizaje, antecedentes culturales y lingüísticos en sociedades multiculturales?

Cuando estaba por concluirse el debate, los participantes destacaron la necesidad de una mayor formación y fortalecimiento de capacidades, si se desea que los estudios nacionales comparados se puedan utilizar como un instrumento para mejorar la calidad de la educación. Las comparaciones de la calidad sólo pueden tener éxito si los administradores de todos los niveles se forman y adquieren las competencias requeridas para

crear sistemas de información para la gestión de la educación, y diseñar y ejecutar esos estudios (elaborar ítemes de pruebas, muestreo, cálculo de costos, etc.). Los especialistas en investigación educacional cualitativa y cuantitativa, así como en financiación de la educación, deben comprender cómo construir los vínculos entre estos campos antes de derivar conclusiones para la formulación de política.

Las comparaciones nacionales pueden tener una repercusión considerable no sólo en la mejora de la calidad de la educación en las escuelas, sino también en la creación de sistemas más equitativos, siempre que se tomen en cuenta todos los factores en la etapa del diseño. Los planificadores no son “visionarios”, pero en sus esfuerzos destinados a construir sistemas de educación más equitativos en el futuro y reducir la divisoria entre países, las comparaciones internacionales desempeñan un papel clave.

Ingrid Jung y Ulrike Wiegelmann (InWEnt)
Ilona Jürgens Genevois (IIEP)
ulrike.wiegelmann@inwent.org
i.jurgens.genevois@iiep.unesco.org

¹ Un informe detallado del Foro de Política IIEP/InWent estará pronto disponible en el sitio del IIEP en la Web: www.unesco.org/iiep.

¿Cómo comparar? Algunos aspectos técnicos de las comparaciones transnacionales sobre el rendimiento de los alumnos

A fin de no comparar lo incomparable, hay que cumplir varios requisitos:

► **El muestreo debe ser realmente representativo en cada país**

Esto supone que cada estudiante –independientemente de cuán remota sea el área en la que vive, el idioma del grupo al que pertenece o el tipo de escuela a la que asiste– tiene una oportunidad igual de ser seleccionado. En muchos países en desarrollo esto constituye un verdadero reto. Ante todo, el marco de referencia muestral disponible en el ministerio es a menudo incompleto o no está actualizado; por ej., no incluye algunas escuelas privadas o escuelas que han cerrado.

Si el muestreo se basa en escuelas y no en alumnos, es necesario ponderar adecuadamente el tamaño de las escuelas. Además, si algunos estratos de la población han sido deliberadamente sobrerrepresentados y corresponden a preocupaciones específicas de política que requieren una información más precisa para algunos subgrupos de la población que para otros, esto debe ser bien documentado y tenido en cuenta en los procedimientos de ponderación.

► **Los países deben tener un conjunto común de requisitos de rendimiento que se puedan utilizar para formular “ítemes comunes o de ancla”**

No se pueden efectuar comparaciones entre países si las pruebas son totalmente diferentes o no se conocen los “ítemes de ancla”. Si bien se pueden requerir ítemes adicionales para reflejar adecuadamente el currículo en diferentes países, es necesario un núcleo de ítemes comunes para derivar una escala única en la que todos los ítemes se pueden ordenar según su grado de dificultad. Es importante notar que los problemas de traducción a veces pueden distorsionar gravemente el significado de un ítem, modificando así su dificultad o su poder para discriminar entre buenos y malos estudiantes. De hecho,

esos ítemes deben considerarse diferentes y no se pueden utilizar como “ítemes de ancla”.

Una vez que se ha cumplido con estos requisitos, hay que asegurar que la recopilación de datos se haga en idénticas condiciones en todos los países, que los encuestados sean efectivamente quienes han sido muestreados y que la introducción de los datos se efectúe correctamente.

Finalmente, cuando se trata de analizar los datos es importante desconfiar de cualquier comparación que carezca de una adecuada medida de la dispersión. Si la dispersión es alta, los valores promedio de los países pueden parecer muy diferentes y, sin embargo, no diferir unos de otros de una manera estadísticamente significativa. Esto implica que no se puede excluir que simplemente mediante la elaboración de una nueva muestra se puedan obtener resultados opuestos. La dispersión se mide generalmente en términos de error estándar, cuyo cálculo requiere tener en cuenta el procedimiento de muestreo subyacente. Dado que los estratos y los agregados incluyen a estudiantes que tienen muchas características comunes, las observaciones dentro de estos grupos no son independientes. Esto conduce a una subestimación de los errores estándar cuando se calculan utilizando fórmulas estándar. Una alternativa frecuentemente utilizada para la construcción de fórmulas más apropiadas, pero mucho más complejas, es un procedimiento empírico basado en los métodos de ‘bootstrapping’ (estimación autosuficiente) o ‘jackknife’ (navaja).

Katharina Michaelowa, Hamburg Institute of International Economics (HWWA), Germany
k-michaelowa@hwwa.de

Aumentar el acceso a la educación superior: ¿universidades virtuales y aprendizaje a distancia?



Muchas universidades enfrentan en el mundo el reto de una demanda creciente y cada vez más diversificada, acompañada de recursos estancados o decrecientes. Ante esta situación, algunos gobiernos e instituciones ven en la tecnología de la información y la comunicación (TIC) una solución potencial para expandir el acceso a una educación superior de calidad.

La universidad virtual es un ejemplo importante de uso de las TIC para impartir educación superior en los países desarrollados y en desarrollo. Constantemente surgen nuevas iniciativas, pues las universidades tratan de abarcar un cuerpo discente mayor y, en muchos casos, internacional. En efecto, algunas iniciativas parecen traducir un imperativo económico. Existen diversos modelos organizacionales, desde la información en línea de una universidad tradicional hasta una universidad que funciona completamente en el ciberespacio; desde instituciones respetadas y bien conocidas hasta empresas privadas con fines de lucro. La mayoría de estas instituciones basa su oferta de instrucción en la Internet. Buscan estudiantes independientemente de su localización geográfica, y les enseñan y los evalúan utilizando recursos diferentes a los procedimientos académicos tradicionales creados para los estudiantes que asisten a la universidad. Buscan estudiantes en un mercado mundial y los países con sistemas de educación superior incapaces de satisfacer la demanda pueden o no dar la bienvenida a estas instituciones que operan dentro de sus fronteras. La educación ofrecida puede ser de alta calidad y reconocida internacionalmente, o de baja calidad, dando a los estudiantes una experiencia de poco valor y a un costo considerable, tanto en términos de tiempo como de recursos invertidos.

Si bien hay aspectos prometedores en esta evolución, también existen preocupaciones. Los países en desarrollo se podrían beneficiar con

nuevos métodos para impartir educación que no requiere una fuerte inversión en edificios, o por el contrario, debido a la carencia de infraestructura, podrían agravar su situación de desventaja. La denominada “divisoria digital” puede reducirse o ampliarse, dependiendo de lo que suceda en los próximos años. Dependiendo de su disponibilidad y de cómo se utilicen, las TIC podrían servir para aumentar las desigualdades entre instituciones y países.

La universidad virtual y el aprendizaje a distancia constituyen un cambio importante en el uso de las TIC en la educación superior. Tienen el potencial para aumentar el acceso y la flexibilidad, pero su integración eficaz desafiará las políticas educacionales vigentes, demandará su revisión u otras nuevas, y requerirá diferentes enfoques para la planificación y la gestión.

Explorar el fenómeno

En 2001, el IPE inició un estudio para identificar las principales cuestiones de política, planificación y gestión asociadas con la universidad virtual, como un ejemplo de la educación apoyada en las TIC. Estas nuevas instituciones merecían estudio por dos razones importantes. Dado los diferentes métodos de enseñanza y aprendizaje, las universidades deben elaborar políticas y procedimientos de planificación y gestión apropiados para su organización y modalidades de funcionamiento. Además, debido a su potencial alcance internacional, las instituciones podrían funcionar fuera del marco de política nacional de educación superior.

El estudio exploratorio se basó en estudios de caso seleccionados para representar los principales modelos institucionales emergentes. Los casos representaban también diversas regiones geográficas, pues diferentes situaciones pueden generar distintos problemas y enfoques y, eventualmente, diferentes preocupaciones en materia de política y planificación.

Compartir las lecciones

Los estudios de caso se presentan en una publicación en línea con algunos capítulos de antecedentes y un capítulo de síntesis con las lecciones capitalizadas. La publicación en la Web –la primera del IPE– fue diseñada para facilitar el acceso a la información y permitir su fácil actualización y mejora.

Tres capítulos de antecedentes presentan el contexto –las tendencias y los retos de la educación transfronteriza–. Diez estudios de caso de diferentes regiones y representativos de diversos modelos institucionales describen la singular experiencia de la institución descrita a fin de ayudar al lector a comprender lo que la institución decidió hacer y transmitir los principales mensajes y lecciones capitalizadas.

Las lecciones aprendidas en los estudios de caso son muy diversas, pero se identificaron algunas cuestiones comunes que son importantes para lograr el éxito de las instituciones que ofrecen educación a distancia:

► liderazgo y apoyo del nivel superior de la institución;

- infraestructura tecnológica y recursos adecuados para su implementación y mantenimiento;
- estructuras de formación, apoyo y recompensa al personal;
- nuevos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje;
- programas adecuados a la tecnología;
- calidad del producto y el servicio educacionales;
- cooperación.

Interacción de apoyo

Una de las principales funciones de la UNESCO es actuar como un servicio de intercambio de información y prácticas idóneas a fin de ayudar a los Estados Miembros a fortalecer sus capacidades humanas e institucionales. La publicación en línea fue diseñada para difundir la información recopilada de forma innovadora. Además, se elaboró una estrategia para fortalecer las capacidades nacionales de los Estados Miembros. Se organiza una serie de foros vía la Internet para estimular la reflexión y el debate sobre las repercusiones de la universidad virtual y el aprendizaje a distancia en los planos nacional e internacional.

A comienzos de 2004 se organizó un foro sobre *Universidades virtuales y educación*

transnacional. Cuestiones de política: ¿Qué son? ¿De quiénes son? Participaron unas 400 personas y se produjo una considerable cantidad de información. Se elaboró un informe que sintetiza el rico debate, con un marco de referencia para la formulación de política en función del nivel correspondiente.

Los participantes encomiaron la iniciativa del IIEP y pidieron que se apoye la interacción en curso, que ellos prosiguen como una comunidad de interés virtual. Se identificaron cuestiones que se podrían tratar en foros subsiguientes.

El segundo foro sobre soportes lógicos didácticos gratuitos y abiertos vía la Internet [*Free and Open Source Software for e-learning*] se realizó en junio de 2004 y participaron 260 personas. Estuvieron representados **75 países** y un animado debate generó una gran riqueza de información compartida mediante unos 500 mensajes. Al término del foro, el grupo pidió constituirse en Comunidad de Interés. El debate prosigue en el foro del IIEP y algunos participantes están iniciando y compartiendo sus investigaciones y el desarrollo del trabajo mediante el sitio en la Web de uno de los expertos que actuó como moderador. Se ha ejecutado una serie de actividades de tutoría y el grupo está explorando la posibilidad de crear una *centro de ayuda* para los países interesados en el uso de las soluciones FOSS como un medio para

compartir información y pericia a nivel internacional.

El próximo foro explorará el potencial y las implicaciones de soportes lógicos didácticos abiertos [*open courseware*] y será seguido por otro sobre cómo asegurar la calidad. Finalmente, se planea un foro para compartir las ricas reflexiones generadas durante esta serie de foros.

La capacitación y la toma de decisiones informada

Tomados en su conjunto, la publicación, el sitio en la Web y los foros de discusión asegurarán que la inversión sea plenamente explotada para construir capacidades y promover la toma de decisiones informada. Es importante apoyar a la naciente comunidad de practicantes en un área plena de grandes expectativas y también de grandes retos: utilizar eficazmente las TIC para brindar un mayor acceso a una educación superior de calidad y asequible.

Susan D'Antoni y Lucinda Ramos
s.dantoni@iiep.unesco.org



The Virtual University – Models and messages / Lessons from case studies

Editado por Susan D'Antoni. 2003.
www.unesco.org/iiep

La primera publicación en línea del IIEP explora las repercusiones que tienen las universidades virtuales en materia de política, planificación y gestión. Tres capítulos de antecedentes describen el contexto: tendencias, retos e impacto de la educación transfronteriza. Diez estudios de caso de diversas regiones que representan distintos modelos institucionales narran la historia de su desarrollo y lo que han aprendido. El sitio en la Web incluye también secciones sobre los Foros vía la Internet y vínculos con universidades virtuales.

Comentarios de los usuarios de La Universidad Virtual

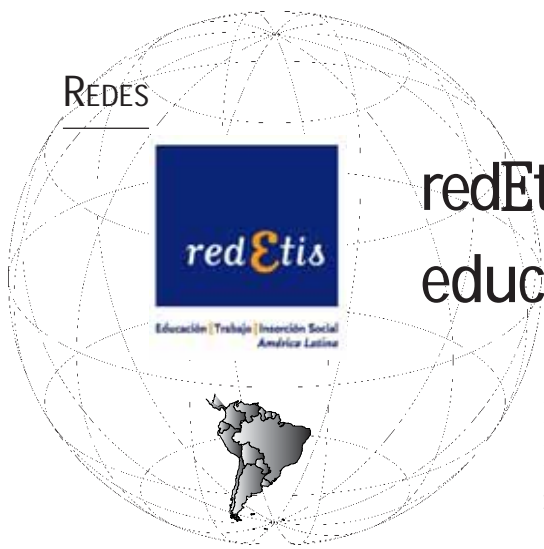
"Congratulaciones al IIEP/UNESCO por haber creado un modelo eficaz de foro virtual: un buen comienzo para un diálogo a nivel mundial sobre las dimensiones educacionales de la planificación del desarrollo".

"Magnífica utilización de la Internet".

"Les agradezco a todos por la estimulante y rica discusión que tenemos. Es una muestra de que es el momento de compartir y planificar la futura cooperación en este campo".

"Este debate está adquiriendo un interesante giro intelectual, pues es un ejemplo que contradice la negativa percepción sobre el aprendizaje en línea como algo intelectualmente deficiente".

"Los debates y el material de referencia me parecen muy estimulantes y espero que podamos empezar a imaginar los pasos siguientes que produzcan cambios efectivos en este campo".



redEtis debate sobre estrategias de educación y trabajo en América Latina

Lanzada por el IPEE junto con el Instituto de Desarrollo Económico y Social de la Argentina, redEtis organizó recientemente en Buenos Aires el seminario regional “La educación frente a la crisis del mercado de trabajo y la inserción social en América Latina”.

ORGANIZADO con los Ministerios de Trabajo, Empleo y Seguridad Social y de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina, el seminario regional de redEtis (Buenos Aires, 23-25 de junio de 2004) se propuso discutir la heterogeneidad de las transformaciones económicas y las oportunidades laborales; reflexionar sobre los enfoques y alcances de las políticas y experiencias innovadoras que vinculan educación, trabajo e inserción social y productiva; y, finalmente, promover el intercambio entre los distintos actores.

Contó con la participación de más de 200 representantes de Ministerios de Educación de Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, México, Paraguay, Perú y Uruguay, así como de provincias argentinas, organismos internacionales y ONG. La apertura estuvo a cargo de los Ministros de Educación y Trabajo de la Argentina, y de Françoise Caillods, directora adjunta del IPEE.

En el debate sobre el contexto latinoamericano se reconoció el empeoramiento de las condiciones socioeconómicas, el aumento de la desigualdad y el desempleo. En este marco, la educación siguió su expansión, pero persiste la deserción (más de la mitad de los jóvenes no terminan el nivel secundario) y la calidad de la educación no ha mejorado.

Los análisis sobre el papel de la educación en la formación para el trabajo resaltaron las tensiones entre la formación que sigue las tendencias de los sectores productivos y los servicios de punta, y la atención de las necesidades del sector informal, que permite la inserción de grupos más amplios de la población. En este marco se planteó la necesidad de que la educación –asegurando condiciones de igualdad de oportunidades–

brinde propuestas flexibles que combinen la formación en competencias básicas y transversales sólidas con competencias laborales específicas.

Otro tema abordado fue la articulación real y potencial entre educación, trabajo e inserción social en el entramado institucional local. La diversidad local genera tanto potencialidades como limitaciones a las formas concretas en que se puede avanzar en las estrategias de desarrollo local. ¿Cuál sería el papel de las instituciones educativas en los procesos de planificación del desarrollo local? Se sostuvo que la articulación en una trama de relaciones locales permite que las escuelas se vinculen con otras políticas sociales y brinden a los jóvenes experiencias concretas de acercamiento al mundo del trabajo, tales como pasantías en empresas o en servicios públicos locales.

Un tercer bloque de debates se centró en la situación de los jóvenes en el mercado de trabajo; las formas en que se insertan en el trabajo; los títulos, competencias y saberes que se les demandan; las diferencias entre grupos según sexo, edad y situación socioeconómica. Se observó que las dificultades de inserción se vinculan tanto a desigualdades sociales como educativas, traduciéndose finalmente en desigualdades de inserción laboral. Particularmente crítico es el grupo de jóvenes que no trabajan ni estudian, que en América Latina ronda el 15% del total. Los focos de atención planteados para las políticas públicas fueron: a) el desarrollo de acciones para superar las diferencias en el acceso, la permanencia y los logros en la educación formal y b) la creación de mecanismos de apoyo para la inserción laboral, aun reconociendo las dificultades en

un contexto de desempleo.

Finalmente, el cuarto eje discutido fue la educación secundaria y terciaria no universitaria, tanto general como técnica, y su papel en la formación para el trabajo. Algunos de los temas abordados fueron: ¿cuáles son las formas y grados de diversificación u homogeneidad institucional más equitativas?; ¿en qué medida y con qué combinaciones los currículos deben equilibrar los contenidos generales y específicos?; ¿lo específico es la formación para un oficio, la formación tecnológica o qué otros enfoques están disponibles? Un punto interesante en el que coincidieron varios aportes se refiere a la revalorización de la función orientadora de las instituciones educativas. El cumplimiento de esta función –en el marco de las incertidumbres sobre las formas de inserción en el mercado de trabajo y sobre el futuro en general– contribuye a brindar mayores oportunidades no sólo en relación con el trabajo, sino también con la inclusión social en sentido amplio.

Claudia Jacinto y Silvina Cimolai
redetis@ides.org.ar

redEtis

Red Latinoamericana sobre Educación,
Trabajo e Inserción Social

Para mayor información, los lectores pueden consultar el *Boletín redEtis* que se publica en español dos veces al año y que pronto estará disponible en el sitio de la redEtis en la Web: www.redetis.org.ar La *Gacetilla Electrónica* de redEtis está disponible en: <http://www.unesco.org/iiep/spa/networks/redetis/gac14.htm>

El Instituto Virtual

CURSO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Se ofreció un curso de educación a distancia sobre *La gestión de las relaciones entre universidades y empresas, y las actividades generadoras de ingresos* a 13 instituciones de educación superior de la región de Asia del Sur, contando con 4 a 5 participantes por equipo.

El objetivo del curso fue ayudar al personal directivo de la gestión y a otros profesionales de las instituciones participantes a identificar estrategias para mejorar la gestión de esas actividades. La modalidad de instrucción combinó el estudio individual, las discusiones de grupo y la interacción con el equipo del IIPE. Un debate en línea durante dos semanas permitió que los participantes compartieran experiencias y conocieran prácticas idóneas para calcular los costos generales.

El IIPE prevé la organización de tres cursos de educación a distancia en 2005:

- *Diagnóstico del sector de la educación*

- *Gestión financiera estratégica de las instituciones de educación superior*
- *Gestión de la relación entre universidades y empresas*

Estos cursos coadyuvan a fortalecer las capacidades individuales e institucionales mediante la formación de un grupo de estudio.

FOROS DE DISCUSIÓN VÍA LA INTERNET

Una de las principales funciones de la UNESCO es actuar como un servicio de intercambio de información y conocimientos. Los foros de discusión del IIPE cumplen bien esta función: vincular a los

CONTACTO EN EL INSTITUTO VIRTUAL

Susan D'Antoni
s.dantoni@iiep.unesco.org
o en el sitio del IIPE en la Web
<http://www.unesco.org/iiep/spa/training/virtual/virtual.htm>

países en desarrollo y desarrollados, así como a expertos y personas que desean aprender sobre un tema objeto de discusión.

El foro sobre *Planificar la educación antes, durante y después de situaciones de emergencia*, realizado en septiembre-octubre de 2004, fue moderado por Margaret Sinclair. Con más de 180 participantes, el foro permitió un rico intercambio de experiencias e ideas. El informe está disponible en línea: www.unesco.org/iiep/

RED DE EGRESADOS

Esta red desempeña un papel importante en el mantenimiento de fuertes lazos entre el IIPE y sus egresados. Funciona desde hace varios años y se planea fortalecer sus servicios teniendo en cuenta los comentarios recibidos a partir de una encuesta que se aplicó entre sus miembros entre junio y julio de 2004.

Si ha participado en el PFA, es bienvenido a la red de egresados. Para convertirse en miembro, sírvase contactar a Tania Besimenski: t.besimensky@iiep.unesco.org

IIPE-BUENOS AIRES

SITEAL – el uso de encuestas de hogares en el análisis de las tendencias educacionales



UN análisis de las tendencias educativas en América Latina que haga hincapié en la equidad en el acceso al conocimiento no puede desconocer las profundas transformaciones sociales que experimentó la región desde inicios de la década de los noventa. Las reformas estructurales iniciadas en la mayoría de los países hace ya más de diez años permitieron recomponer un escenario económico de mayor estabilidad y crecimiento, pero en el cual se agudizaron cada vez más los problemas de desigualdad en la distribución de la riqueza, el empobrecimiento y la exclusión. Frente a estos cambios, garantizar una educación de calidad para todos es un desafío cada vez más complejo.

En este contexto, las encuestas de hogares que realizan los organismos nacionales de estadística de la región se convierten en una

herramienta de diagnóstico muy valiosa. Cuando se trata de analizar la situación específica de la población escolarizada, estas encuestas ofrecen algunos indicadores básicos de acceso y permanencia en el sistema educativo que se pueden analizar en relación con una amplia información relativa a las características y condiciones de vida de las familias, su articulación con el mundo productivo y su acceso a diversos programas sociales. Además, estas encuestas permiten identificar a los niños y adolescentes no escolarizados y analizar los principales factores sociales y económicos asociados con la desescolarización. Por último, su uso también nos permite analizar el impacto que tienen los diferentes niveles de escolarización de los adultos en su inserción en el mundo laboral y en los niveles de bienestar de sus familias.

Es por estas razones que una fuente importante de datos del Sistema de Información y Tendencias Educativas de América Latina (SITEAL) está constituida por encuestas de hogares. El SITEAL es un proyecto desarrollado por el IIPE-Buenos Aires y la OEI con el fin de promover un mayor conocimiento de la situación educativa de la región mediante la sistematización, el procesamiento y el análisis de información. Uno de sus principales productos es precisamente una amplia base de indicadores comparables generados con datos de encuestas de hogares de los países de la región, que se puede consultar en la Internet: www.siteal.iipe-oei.org

Nestor López
n.lopez@iipe-buenosaires.org.ar

Actividades del IIPE

ADEA/Banco Mundial/Conferencia Internacional de Educación

Bamako, Mali
21-23 de noviembre de 2004

Presentación de los resultados preliminares del estudio IIPE sobre profesores contratados en Camboya, India y Nicaragua.

Contacto: y.duthilleul@iiep.unesco.org

ACTIVIDADES OPERACIONALES

Fortalecimiento de capacidades en Liberia

Noviembre-diciembre de 2004

Incluye un taller de Planificación de la EPT para funcionarios del Ministerio de Educación y dos consultorías nacionales de evaluación a medio término sobre 1) mapa escolar y microplanificación y 2) nómina del personal docente y sistemas de registro.

Contacto: d.gay@iiep.unesco.org

Fortalecimiento de capacidades en Argelia

22-26 de noviembre de 2004

Curso para funcionarios de tres ministerios regionales y servicios de educación (en el marco del programa de apoyo PARE).

Contacto: e.kadri@iiep.unesco.org

Fortalecimiento de capacidades en Marruecos

13-17 de diciembre 2004

Curso para personal directivo de los servicios regionales del Ministerio de Educación y Juventud (programa de apoyo del PADEF/Cooperación francesa).

Contacto: e.kadri@iiep.unesco.org

Desarrollar la educación secundaria y técnica en Túnez

Diciembre de 2004

Actividad de seguimiento del programa de apoyo de la UE a la educación básica.

Contacto: p.runner@iiep.unesco.org

Taller sobre género en la formulación de política en Afganistán

Enero de 2005

Curso para planificadores y administradores de la educación del Ministerio de Educación (Programa de apoyo PASE/BAS).

Contacto: k.mahshi@iiep.unesco.org

Fortalecimiento de capacidades en la R.D. del Congo

Febrero de 2005

Curso para planificadores y administradores de la educación del Ministerio de Educación (Programa de apoyo PASE/BAS).

Contacto: p.runner@iiep.unesco.org

Reunión del Equipo de Trabajo Interagencias sobre "Educación y VIH/SIDA"

Ciudad del Cabo, Sudáfrica
17-19 de enero de 2005

Para evaluar el progreso de la Iniciativa Mundial sobre Educación para la Prevención y los esfuerzos para fortalecer las capacidades de los ministerios a fin de afrontar los problemas del VIH/SIDA.

Contacto: a.draxler@iiep.unesco.org

Taller subregional sobre "Monitoreo del gasto en educación"

África meridional
Febrero de 2005

Curso IIPE/Instituto del Banco Mundial sobre métodos para monitorear el gasto en educación en países del África meridional.

Contacto: m.poisson@iiep.unesco.org

Foro de discusión vía la Internet sobre "Recursos para la educación Abierta (REA)"

Febrero - marzo de 2005

Explorará el contexto, iniciativas en curso, problemas e implicaciones de los REA.

Contacto: l.ramos@iiep.unesco.org

ACTIVIDADES DEL IIPE-BA

Formación de funcionarios provinciales de educación en la Argentina

Buenos Aires, Argentina
Febrero de 2005

El seminario se concentrará en cuestiones de gobernanza y gestión de los sistemas educacionales.

Visita de estudio para directores de escuela brasileños

Buenos Aires, Argentina
12-19 de marzo de 2005

Destinada a 30 directores de escuela de San Pablo y Santa Catarina (Brasil) para observar proyectos de escuelas innovadoras en Buenos Aires

Contacto: info@iipe-buenosaires.org.ar

Se inicia el PFA 2004/2005

EN el 40° año académico de su *Programa de Formación Avanzada en Planificación y Gestión de la Educación*, el IIPE da la bienvenida a unos 30 participantes de África, Asia, el Caribe y la región de los Estados Árabes. Mientras que algunos países representados hacen grandes esfuerzos para lograr las metas de la EPT (Botswana, Egipto, Sri Lanka y Santa Lucía), otros se dedican a la reconstrucción (Liberia o la República Democrática del Congo).

El curso comenzó con una serie de seminarios sobre temas de educación y desarrollo, seguidos de un seminario de orientación en Plailly al norte de París. Éste dio a los participantes la oportunidad de compartir sus

experiencias profesionales y conocerse entre sí.

Los debates destacaron las tendencias actuales en el desarrollo de los planes de educación, especialmente de EPT, con el apoyo de organismos externos y comunidades de proveedores de fondos. La planificación intersectorial, el análisis sectorial, los enfoques sectoriales y las estrategias de reducción de la pobreza se están convirtiendo en algo común en la mayoría de países. El aumento del apoyo financiero externo también ha acrecentado la necesidad de rendir cuentas. Por tanto, se ejerce mayor presión sobre los planificadores para que emprendan regularmente evaluaciones basadas en indicadores.

Si bien las competencias "tradicionales" de planificación –como el análisis estadístico, las técnicas de proyección, el mapa escolar y la investigación educacional para la toma de decisiones– todavía son pertinentes, áreas como los sistemas de información para la gestión, los procesos de monitoreo y evaluación, la gestión de los recursos humanos y la presupuestación crecen en importancia.

Finalmente, se notó que incluso cuando las situaciones son diferentes entre los países, las prácticas no difieren. Ésta es una base sólida para el intercambio ulterior y el aprendizaje colectivo durante la ejecución del programa.

Unidad de Programas de Formación del IIPE