

CALIDAD Y DESIGUALDAD DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN AGUASCALIENTES¹

Guadalupe Ruiz Cuéllar²

INTRODUCCIÓN

La preocupación por la calidad en los más diversos ámbitos de la vida social es, en la actualidad, una constante a nivel mundial. La educación formal, una de las instituciones más importantes en las sociedades contemporáneas no puede sustraerse a esta tendencia. El reconocimiento de que pese a los esfuerzos realizados para ampliar la cobertura de los servicios educativos persisten hoy en día serias limitaciones en el logro de los objetivos, ha vuelto más imperiosa la necesidad de plantearse la problemática de la educación, como una problemática esencialmente de calidad.

La búsqueda de la calidad tiene, sin duda, muchas implicaciones en materia de política, organización y acción educativas en todos los niveles; sin embargo, una esfera es especialmente importante: la de la evaluación. En el movimiento hacia la calidad, la evaluación puede jugar un papel de gran relevancia en la medida en que permita identificar y describir con rigor y precisión, problemas cuyas dimensiones quizá se vislumbren o intuyan, pero que requieren aún de una delimitación sistemática.

Desde esta perspectiva, el estudio se planteó como propósitos centrales determinar el nivel en que se logran algunos objetivos de aprendizaje en la educación primaria por parte de escolares del estado de Aguascalientes, así como identificar factores relevantes para comprender las diferencias en sus resultados. El reconocimiento de la importancia del contexto de desarrollo específico en que operan las instituciones educativas sobre la calidad de los aprendizajes y de sus

correlatos, subyace como un eje fundamental de la investigación y en este sentido, la descripción de las peculiaridades que ésta adquiere en contextos específicos e intencionadamente seleccionados, se convierte en otro objetivo esencial del estudio.

Este delimita empíricamente su alcance a la evaluación de los resultados en Español y Matemáticas de alumnos de los grados cuarto y sexto de la educación primaria. Su marco más amplio de referencia es el de la evaluación de la calidad de la educación básica; sin embargo, por su pretensión de identificar factores principalmente escolares asociados a los niveles de logro de los alumnos que cursan la educación primaria, una delimitación más precisa de la revisión de literatura estableció como eje fundamental el campo de la *efectividad escolar*.

Desde los trabajos pioneros que identificaron una serie de factores característicos de la efectividad, este campo de investigación se ha desarrollado enormemente en las tres últimas décadas; los avances recientes dan cuenta de una gama amplia y diversa de variables identificadas mediante estudios de caso en escuelas efectivas o bien, a través de estudios correlacionales cuya pretensión ha sido discriminar entre escuelas con distintos grados de efectividad.

Algunas de las categorías principales que este campo maneja son las siguientes: un ambiente seguro, ordenado y a la vez agradable, conducivo a la enseñanza y el aprendizaje; el compromiso del personal docente en torno a una misión compartida y articulada enfocada a promover y mejorar el aprendizaje; la orientación a la resolución de problemas; la cohesión de los profesores y su involucramiento en la toma de decisiones; el énfasis de la escuela en el reconocimiento del éxito académico; un liderazgo académico sobresaliente; altas expectativas respecto al logro educativo de los alumnos y un monitoreo continuo de sus progresos y, un involucramiento notable de los padres de familia en la vida de la escuela.

¹ Artículo correspondiente al proyecto de investigación "Niveles de aprendizaje en la educación primaria. Un análisis de factores escolares asociados" (PIE 95-6n) del Programa de Investigaciones Educativas de la UAA. El artículo es una versión ampliada de la ponencia presentada por la autora en el V Congreso Nacional de Investigación Educativa (Aguascalientes; Ags., 30 y 31 de octubre y 1º y 2 de noviembre de 1999).

² Doctora en Educación. Profesora-Investigadora del Depto. de Educación. Tel: 910-84-85; fax: 910-84-88; e-mail: gruiz@correo.uaa.mx.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló bajo un enfoque altamente estructurado en lo que respecta a los diversos instrumentos diseñados, con una muestra de grandes dimensiones tanto en número de escuelas como de informantes al interior de cada una de ellas (*vid infra*) y aplicando esencialmente, métodos de análisis cuantitativos a la información reunida. En particular, cabría agregar que subyaciendo a la construcción de la muestra se encuentran dos supuestos fundamentales: por un lado, la idea de que dentro de un trabajo de investigación es esencialmente valiosa la capacidad comparativa de su diseño metodológico; por otro, la hipótesis de que lo social tiene un impacto sobre la medida en que se logran los objetivos educativos, entre ellos los niveles de aprendizaje y calidad. De esta forma, se construyó de manera intencional, una muestra que diese cuenta de diferentes condiciones sociales y económicas del estado de Aguascalientes; esto se logró mediante la inclusión de cuatro estratos contrastantes: dos en el medio urbano y dos en el rural. Así, en cada uno de esos medios un estrato representaba condiciones contextuales más favorables para el éxito escolar, mientras que el otro (marginal o deprimido) suponía de entrada, condiciones de precariedad económica y social, constitutivas de un entorno menos favorable para el logro académico.³

Los cuatro contextos incluyen un total de 84 escuelas en las que se aplicaron los siguientes instrumentos: un cuestionario al director de la escuela; un cuestionario a los maestros de cuarto y sexto grados de un grupo por escuela; pruebas de Español y Matemáticas a los alumnos de esos grados (aproximadamente 1,800 en cada uno), aplicadas en dos momentos diferentes a lo largo del ciclo escolar 1995-1996 —una medición de inicio y otra de término del ciclo— y un cuestionario a los alumnos para obtener información sobre sus medios familiares de procedencia. Los dos acercamientos temporales a los niveles de aprendizaje de los escolares constituyen un rasgo especialmente distintivo de este estudio; si bien es cierto que la mayoría de las investigaciones o evaluaciones institucionales sobre la materia tienden a realizar una sola aplicación de instrumentos, en este caso particular se consideró

³ Para la definición de los estratos y de las escuelas que habrían de ser incluidas en cada uno de ellos se siguió un arduo proceso de obtención, sistematización y análisis de información secundaria (básicamente sobre indicadores de bienestar social de áreas urbanas y rurales) que se describe con detalle en el reporte *in extenso* del estudio.

conveniente hacer dos mediciones distintas, en parte por la perspectiva teórica que guió el trabajo; según ésta, las escuelas efectivas se definen por su capacidad para "... promover el aprovechamiento académico promedio de los estudiantes a los que atienden".⁴ Adicionalmente, la comparación en los resultados de aprendizaje en dos momentos distintos del ciclo escolar permitiría estimar la ganancia o valor agregado por la escuela a lo largo de éste. Aunque las pruebas aplicadas en una y otra medición no fueron exactamente iguales, para el cálculo de la ganancia se consideraron exclusivamente los reactivos de los instrumentos que no variaron entre una y otra versión de cada prueba; la comparación se restringió también, a los niños que contestaron las dos versiones de ellas.

RESULTADOS

La información reunida en este estudio es muy amplia y diversa en virtud de la cantidad y variedad de informantes y aspectos investigados; se realizaron varios análisis a diferentes niveles (univariado, bivariado y multivariado) para dar cuenta del comportamiento por separado y en relación simultánea de las distintas variables consideradas. A través de ellos fue posible constatar que la calidad de la educación primaria se distribuye diferencialmente en el estado. Efectivamente, ya sea que se atiende a los resultados de aprendizaje de los escolares evaluados en una y otra medición, a la ganancia generada a lo largo del ciclo escolar en los mismos niveles de logro académico o bien, a las características de la oferta educativa e incluso de la demanda por educación (los factores atribuibles al medio familiar y socioeconómico de procedencia de los alumnos), la tendencia es homogénea: la calidad educativa muestra diferencias, en algunos aspectos muy marcadas, en función del contexto socioeconómico en el que operan las instituciones educativas.

En general, en las escuelas del medio urbano y particularmente en el estrato de mejores condiciones, los resultados de los alumnos evaluados son más altos en ambas mediciones y son también más adecuadas las condiciones de operación de sus instituciones escolares. Con todo, atender al contexto específico en el que se encuentran ubicadas las escuelas primarias del estado permite identificar —bajo condiciones constantes del

⁴ Good, T. Y J. Brophy (1986). "School Effects". En Wittrock, M. (ed). *Handbook of Research on Teaching. Third Edition*, Nueva York, Macmillan Publishing Company.

entorno— diferentes niveles de éxito escolar de éstas, aún en las condiciones más adversas.⁵

La administración y la gestión escolar

En el orden de las características generales de las escuelas que presentan un fuerte contraste entre los estratos destaca su tipo de organización; mientras que en el medio urbano la totalidad de las escuelas es de organización completa, en el rural bajo ninguna es de ese tipo, predominando de hecho, las unitarias y bidocentes que en conjunto representan el 67% de esa submuestra. Se sigue de este hecho, que el número de maestros de grupo con los que cuentan las escuelas de cada estrato presente también grandes variaciones; mientras que en los estratos del medio urbano el promedio asciende a 10, en el rural alto es de 5.8 y en el rural bajo llega a 2.4 maestros por escuela. Obviamente los maestros de este último estrato atienden simultáneamente la enseñanza de más de un grado —a veces todos— de la educación primaria. Por lo demás, la estabilidad de la planta docente de las escuelas de este mismo estrato lo hace significativamente diferente de todos los demás.

Las características de los directores también adoptan valores distintos según el estrato. Así, en los de mejores condiciones predominan los directores de un sexo: en el urbano las mujeres y en el rural los hombres. En los otros dos, hay una proporción similar de acuerdo al sexo. La edad también se comporta de manera diferente: en promedio, los directores del estrato urbano alto son los de mayor edad, mientras que los del rural bajo son los más jóvenes. Como es lógico se relacionan con su edad, los años de servicio en el nivel y los de experiencia docente, de suerte que los directores con mejores indicadores se encuentran en el medio urbano.

Aun cuando el maestro es factor clave de la calidad de la educación, el director de una escuela es también un componente crítico de efectividad, en parte porque es el líder formal de la institución, en parte también porque —al menos potencialmente—, puede trascender su función administrativa y convertirse en un auténtico líder académico. A juzgar por las actividades que realizan, los directores de la muestra de este estudio no logran sustraerse a la variedad de demandas de tipo

administrativo que su responsabilidad directiva les plantea; así, en todos los estratos —a excepción del rural bajo— la realización de tareas de este tipo es una de las actividades en las que tienen que hacer una mayor inversión de tiempo. Cabría señalar que en el estrato urbano alto es ligeramente mayor el número de horas destinado a la supervisión del trabajo docente y que en el rural bajo, es infinitamente mayor el tiempo dedicado a la enseñanza.

Desde las percepciones de los docentes sobre la función de liderazgo de su director lo que destaca sin duda, es una valoración marcadamente positiva. Al menos el 85% de los profesores cree que su director muestra entusiasmo y cree en lo que hace; es muy visible en el plantel para profesores y alumnos; se mantiene cercano al proceso de enseñanza-aprendizaje; está atento a los problemas que se presentan; está disponible para escuchar inquietudes de los profesores; tiene un estilo participativo de dirección; cuida que el tiempo de enseñanza-aprendizaje se utilice óptimamente y manifiesta expectativas muy positivas sobre el rendimiento de los alumnos. Esta acentuada tendencia trae como consecuencia en general, una variación más bien débil de acuerdo al estrato; con todo, en el conjunto de estos resultados la variable más fuertemente asociada con el estrato se refiere a la formación de equipos de trabajo, siendo los profesores del urbano alto los que en mayor número señalan que su director impulsa el trabajo colegiado.

El apoyo que pueden representar para el director las acciones de supervisión no presenta variaciones entre los estratos del medio urbano y el rural alto; no así en el caso del otro estrato rural donde es menor el número de escuelas visitadas con frecuencia por el supervisor y en donde de hecho, cuando éste acude, realiza una menor cantidad de actividades, lo que lo distingue significativamente de los estratos del medio urbano en particular.

Finalmente, el involucramiento de los padres de familia en las escuelas está presente en todas las escuelas sin que se produzcan en lo general, diferencias entre los estratos. La relación con la comunidad se observa más por la participación de las propias escuelas en actividades que suponen relación con otras instituciones o sectores que por las contribuciones que reciben de aquélla.

La cultura escolar

En el orden de los rasgos que tienen en común los equipos docentes, de aquello que les da cohesión, en

⁵ En aras de la necesaria brevedad de este artículo se presentan exclusivamente los resultados más sobresalientes de los análisis realizados para caracterizar las desigualdades entre los estratos en lo que respecta a las variables independientes estudiadas.

el estudio encontramos que no hay mucha coincidencia entre los profesores y sus directores respecto a la medida en que esos rasgos son compartidos por el colectivo de su institución; casi por lo general, las percepciones más positivas son externadas por los directores de las escuelas. En la información proporcionada por éstos se observan algunas variaciones en función del estrato; cabe destacar por un lado, los hallazgos en torno a la valoración que se hace de dos cuestiones: el compromiso con el aprovechamiento académico de los alumnos y el convencimiento de que todos los niños pueden aprender; ambos son percibidos como rasgos comunes a todos o casi todos los profesores de sus escuelas por la mayoría de los directores de los estratos urbano alto y rural bajo (61% y 78% respectivamente).⁶ Estos porcentajes descienden al 40% aproximadamente, en los otros dos estratos. Por otro lado, no deja de ser paradójico —por el menor índice de estabilidad en su escuela de los profesores del estrato rural bajo— que en lo concerniente al sentimiento de identidad y pertenencia a la escuela, sea justamente en ese estrato donde un mayor número de directores —o profesores encargados de la dirección— considere que es un rasgo compartido por todos los maestros de la escuela.

Respecto a la participación de los docentes en los procesos de toma de decisiones sobre diversas facetas del funcionamiento de la institución escolar, y de acuerdo a las propias opiniones de los profesores, en el conjunto de la muestra su participación tiende a ser baja. No obstante, hay algunos factores asociados con el estrato de ubicación de las escuelas: la participación en la toma de decisiones sobre métodos y rasgos de la enseñanza compartidos por los profesores y en la determinación de ajustes o adaptaciones a los contenidos de los programas de estudio. En ambos casos lo que introduce la diferencia es el hecho de que casi la totalidad de los profesores del estrato urbano marginal se ubican en el más bajo grado contrastando notoriamente su opinión, con la externada por los profesores de los otros estratos.

Paralelamente, las expectativas de los profesores sobre el éxito escolar de sus alumnos se distribuyen también diferencialmente. Mientras que en el medio urbano no hay ningún maestro que crea que sus alumnos cuando mucho lograrán terminar la primaria, en el rural —sobre todo en el estrato de condiciones menos favorables— sí hay quienes manifiestan estas bajas

expectativas. Asimismo, es patente que sólo los maestros del urbano alto (casi la mitad de ellos) creen que sus alumnos llegarán a realizar estudios universitarios; en todos los demás estratos la expectativa más alta es que terminen la educación secundaria. Sin duda, estas expectativas se ven fuertemente influidas por la consideración de los medios de origen social de los estudiantes.

En torno a los problemas de disciplina que pueden condicionar la existencia de un clima ordenado, propicio para el aprendizaje en las instituciones escolares, los resultados muestran por lo general que es en los estratos socioeconómicos más contrastantes, es decir, el urbano alto y el rural bajo, donde la mayoría de los directores consideran que las situaciones como retardos, ausentismo, desorden en los salones, daños a instalaciones o mobiliario, etcétera, no constituyen problemas en su institución. El urbano bajo en general, manifiesta acentuadamente valoraciones más preocupantes.

En síntesis, la aproximación que ensayamos a las variables propias de la cultura escolar de las instituciones estudiadas permite dibujar un panorama caracterizado por un alto grado de cohesión de los equipos docentes; un escaso grado de participación en los procesos de toma de decisiones; la ausencia de problemas de disciplina que condicionen el orden del ambiente escolar —a excepción del estrato urbano bajo en algunos aspectos— y una muy clara diferenciación en función del estrato, de las expectativas sobre el éxito académico de los alumnos a los que atienden las escuelas de cada contexto.

Los maestros de las escuelas primarias

La información que obtuvimos en este estudio sobre variables de los maestros, permite perfilar grandes diferencias entre los cuatro contextos que integran la muestra. En forma concomitante a las variaciones identificadas en el caso de los directores, las características de los profesores también difieren entre los estratos; respecto a la participación proporcional de varones y mujeres en la dirección de las escuelas —que permitía identificar una mayor presencia femenina sólo en el caso del estrato urbano alto—, ésta se acentúa a nivel de la docencia, casi sin excepción en todos ellos.

También, en forma paralela a la situación ya descrita en el caso de los directores, los maestros de grupo varían entre los estratos de acuerdo a su edad, su experiencia docente total y, específicamente, en zonas

⁶ No hay que perder de vista que en el estrato rural bajo todos los profesores son 2 en promedio por el predominio en él de las escuelas incompletas.

rurales, su antigüedad en la escuela e incluso su experiencia impartiendo clases en el mismo grado. La tendencia sigue –a excepción de la experiencia docente en zonas rurales– la misma estratificación del estudio, esto es, indicadores promedio más elevados en el estrato urbano alto, mismos que –paulatina o abruptamente– descienden hasta llegar a su punto más bajo en el rural de condiciones desfavorables. De ahí la conclusión que ya apuntábamos líneas arriba: el panorama es claramente contrastante; la calidad de la oferta educativa en términos tan sólo de los rasgos de trayectoria que caracterizan al profesor –sujeto clave para el logro de objetivos de aprendizaje por parte de los escolares– se distribuye diferencialmente entre las zonas del estado de Aguascalientes estudiadas.

La obligación o el compromiso de dedicar horas extraclase a actividades relacionadas con su labor docente, no varía significativamente entre los estratos; sin embargo, los datos reunidos indican que el tiempo invertido en esas actividades es ligeramente mayor entre los profesores del medio urbano y especialmente en el de condiciones más favorables. Es cierto que es también en los estratos de este medio donde los grupos de alumnos son más numerosos, lo que se puede traducir en una exigencia de atención casi exclusiva a la enseñanza directa durante la jornada escolar y la consecuente necesidad de asumir la realización de otras tareas fuera de ésta. Sería necesario indagar más a profundidad y considerando otros aspectos para determinar qué es lo que está a la base de este fenómeno, la obligación o el compromiso con el aprendizaje de los alumnos.

Los resultados en torno a las variables de naturaleza subjetiva que se investigaron en este estudio, muestran, en lo general, que los profesores se sienten de regular a altamente satisfechos con los diversos aspectos y condicionantes de su labor docente sobre los que se les interrogó. En pocos casos por lo demás, se observan variaciones significativas entre los estratos; podríamos destacar sin embargo, el caso de dos en particular: la motivación de los alumnos por sus estudios y su nivel de conocimientos. Ahora bien, como éstos dependen en una parte presumiblemente importante del medio de origen social de los estudiantes, no es extraño que las variaciones observadas favorezcan marcadamente al estrato urbano alto.

El binomio enseñanza-aprendizaje: las condiciones e insumos y el proceso

En el conjunto de las condiciones que constituyen el contexto en el que operan los procesos de enseñanza-

aprendizaje, hay también variaciones entre los estratos. Se diferencian más fuertemente en función de esta variable aspectos tales como la comodidad de las aulas y el buen estado del mobiliario para los alumnos y de los pizarrones; en estos casos el contraste se establece claramente entre los dos estratos que integran cada medio; sin embargo, se aprecia como tendencia general la situación más pobre del estrato urbano bajo en relación a estos aspectos.

El número de alumnos atendidos en los grupos varía marcadamente entre los estratos, lo cual obviamente se asocia a las características organizativas de las escuelas que los integran y refleja los contrastes de tamaño entre las poblaciones en que se hayan ubicadas. La regularidad y puntualidad en la asistencia de alumnos y profesores no presenta grandes diferencias entre los estratos, si bien, sobre todo en lo que respecta a los primeros, son mejores los indicadores del estrato urbano alto.

Independientemente del estrato, prácticamente todas las escuelas de la muestra cuentan con los insumos básicos para la enseñanza, incluidos los libros de texto para los alumnos y los diversos materiales para los maestros. Ciertamente, hay algunas variaciones respecto a la oportunidad y suficiencia con la que llegaron estos recursos académicos; en los estratos urbanos se observa la mejor situación. Ahora bien, algo que sí distingue fuertemente a las escuelas es el hecho de contar con libros adicionales a los de texto en sus aulas; en este caso se establece una clara diferencia entre el estrato urbano de mejores condiciones y el resto, pues mientras que en este último casi 9 de cada 10 escuelas sí cuenta con otros materiales, en los demás sólo la mitad se encuentra en esta situación.

Por otro lado –y aunque eso depende más de los propios recursos familiares que de la dotación de insumos para la enseñanza que hace el sistema educativo–, los estratos también se distinguen por el porcentaje de alumnos con carencias importantes de materiales escolares. Nuevamente la diferencia se establece entre el estrato urbano alto y todos los demás; en el primero, sólo el 4% en promedio de los alumnos del 6º grado enfrenta ese problema (y el 10% de los de 4º), en los demás el índice abarca a cerca de una tercera parte.

Más allá de las condiciones infraestructurales o de los recursos materiales de que se pueda disponer en las aulas, también deben contar en forma importante las disposiciones subjetivas de los alumnos para el aprendizaje. Juzgadas éstas por la percepción de los

propios profesores, se establece una clara diferencia entre el estrato urbano alto y todos los demás. El resultado no es sorprendente; los alumnos de ese estrato son los que cuentan en general, con las mejores oportunidades de aprendizaje tanto en lo que se refiere a las condiciones de la oferta educativa, como a las asociadas a su medio familiar de procedencia; son los que también –más allá de las percepciones subjetivas que no hacen sino expresar la conciencia de que ahí el éxito escolar de los alumnos es más predecible– pueden fundadamente contar con expectativas más altas sobre su aprovechamiento académico y la escolaridad que alcanzarán.

La organización de la enseñanza en el aula no registra por lo general variaciones significativas entre los estratos; la utilización de criterios para disponer físicamente en el aula a los alumnos es al decir de los profesores, práctica habitual. Sin saber a ciencia cierta qué clase de problemas de aprendizaje se presentan entre los alumnos ni cuál es su magnitud, encontramos que más de la mitad de los profesores de cada uno de los grados estudiados consideran que en su grupo hay alumnos con necesidades de educación especial; la forma en que se les atiende permite identificar diferencias entre el medio urbano y el rural. En este último, es simplemente una quimera pensar que puede haber personal especializado para atender esos casos. Las prácticas de enseñanza de los profesores, tal y como fueron abordadas en este estudio, no presentan variaciones; los docentes –forzados quizás por un instrumento que no les permitió graduar sus apreciaciones– se autodeclaran altamente efectivos.

Las tareas para el hogar son frecuentes en todos los estratos –más al decir de los profesores que de los alumnos–; lo que sí registra una mayor diferencia entre ellos, es el tiempo que los alumnos dicen invertir en su realización. En general, es necesaria una mayor inversión de tiempo en el medio urbano que en el rural. Por otro lado, de acuerdo con los profesores de los dos grados estudiados, predominan en ambos prácticas integrales de evaluación que toman en consideración no sólo los resultados de los alumnos en las pruebas que les son aplicadas sino otro conjunto variado de elementos. Esto parece ser muy conveniente, pues como lo muestra el análisis de relación entre las variables independientes del estudio y los resultados de aprendizaje de los escolares en la *evaluación externa* que constituyó la aplicación de nuestros propios instrumentos, éstos son más bajos cuando las pruebas con las que se califica a los alumnos son elaboradas por personas externas a la escuela (práctica por cierto frecuente en el estado de

Aguascalientes, sobre todo en los estratos urbano bajo y rural alto de este estudio).

En conjunto, las variables incluídas bajo la dimensión relativa al proceso de enseñanza-aprendizaje no muestran variaciones especialmente marcadas por estrato; éstas se presentan más bien, en relación a aspectos que aquí hemos considerado como condicionantes para el logro de los propósitos formativos de la escuela y que en sentido estricto, tienen su origen en el medio social de procedencia de los alumnos; es el caso muy claro de las proporciones de alumnos con carencias importantes de materiales escolares y con distintas motivaciones para el aprendizaje.

Los alumnos y sus medios de procedencia

En los dos grados considerados en el estudio la gran mayoría de los alumnos se concentra en las edades normales para cada grado, esto es, aquellas indicativas de ingreso oportuno a la educación primaria y trayectoria exitosa –aprobatoria– a lo largo de los grados cursados. Este patrón general se acentúa marcadamente en el caso del estrato urbano alto; en los tres restantes en promedio, la tercera parte de los estudiantes son de mayor edad. Aunque estos resultados pudieran deberse en parte a un ingreso extemporáneo a la educación primaria, los datos disponibles en este estudio permiten identificar una fuerte correlación entre la edad de los alumnos y el haber reprobado o no algún grado previo. Ello muestra pues, que también se distribuye diferencialmente por estratos una de las manifestaciones del fracaso escolar, la reprobación.

La generalización del nivel de educación preescolar es un hecho en el estado de Aguascalientes; de ahí que no sea sorprendente encontrar que en los dos grados la mayoría de los alumnos hayan cursado el preescolar; sin embargo, aunque las diferencias entre estratos no son extremadamente marcadas, no dejan de presentarse, de acuerdo al mismo patrón general ya descrito. Por lo demás, la importancia del preescolar como plataforma para la educación primaria ya ha sido ampliamente mostrada por otros estudios; los índices de aprobación y eficiencia en la primaria son mejores cuando los niños han cursado al menos un año de preescolar. Esta relación la encontramos también en el estudio; 74% de los niños que sí cursaron este nivel no reprobaron ningún grado de la primaria antes de llegar a 6°; contrastantemente, el 56% de quienes no cursaron ningún año de preescolar habían reprobado algún grado previo al terminal.

De acuerdo a la población atendida por las escuelas enclavadas en los distintos estratos que conformaron la muestra del estudio, se registraron diferencias entre el estrato urbano alto y el resto. En aquél, cuando mucho la mitad de los alumnos de ambos grados viven en la zona circundante a su escuela, mientras que en los demás casi todos los niños asistían a la única escuela existente en su comunidad o –probablemente– la más cercana a su domicilio. Estos resultados no son sorprendentes considerando que en el estrato urbano alto figuran las escuelas privadas consideradas en el estudio; son éstas justamente las que en mayor proporción atienden a alumnos que residen en otras zonas de la ciudad. Hay sin embargo, cuatro escuelas públicas en el estrato que se encuentran en la misma situación, atendiendo a ese tipo de población en un porcentaje superior al 50%; es muy factible suponer que se trata de escuelas que reúnen ciertas características que las hacen atractivas para los padres de familia.

En lo que concierne a la escolaridad de los padres –variable especialmente importante por el entorno cultural más o menos favorable para el trabajo escolar de los alumnos que puede aportar–, nuevamente los resultados de este estudio permitieron identificar diferencias marcadas entre los estratos. Tanto para el caso del 6° grado como para el de 4° los hallazgos son semejantes: una escolaridad considerablemente superior entre los padres de familia del estrato urbano alto y apenas de primaria completa para la mayoría de los padres de los otros contextos; por lo demás, la situación se torna cada vez más deficitaria conforme se transita de un estrato a otro, hasta llegar a su punto más precario en el caso del rural bajo.

Desde la misma óptica, el hecho de que en el hogar existan o no ciertos recursos materiales de apoyo a la escolarización de los niños, puede darse cuenta de diferencias entre los estratos. Considerando en conjunto los recursos específicos sobre los que se interrogó a los alumnos (calculadora, diccionario, etcétera), es patente nuevamente que son los escolares del estrato urbano alto los que se encuentran en mejor situación.

Respecto a las actividades extraescolares, se observa básicamente que los alumnos de la muestra que estudiamos se dedican centralmente a lo que debe ser su ocupación central, esto es, acudir a la escuela y estudiar. En el conjunto, se realizan otras actividades cuya frecuencia no parece interferir con aquélla; sin embargo, y aunque no son la mayoría, hay casos en los que los niños tienen que colaborar –ya sea mediante trabajo

directo o apoyando al padre– al sostenimiento de su hogar.

Entre los estratos, se distribuye de manera diferencial la presencia de los padres en una actividad fundamental de vinculación entre la escuela y el hogar; nos referimos a la realización de tareas. Es de resaltar que aunque esta variable introduce una diferencia fundamental entre el estrato urbano alto y los demás, son relativamente numerosos los casos en que los alumnos hacen la tarea sin ayuda de alguien; quizás no la requieran, pero se desaprovecha así la oportunidad de seguir con regularidad desde la familia, el avance escolar de los hijos. De cualquier forma, los padres se hacen presentes en la interacción con el profesor.

CONCLUSIONES

Los resultados mostrados en este artículo sumados a los de otros estudios,⁷ contribuyen a dimensionar la manera tan desigual en que se distribuye la calidad de la educación –vista desde los factores escolares o de la oferta educativa– entre distintos contextos sociales; la inequidad también es patente en las variables referidas a los medios de procedencia de los estudiantes y a sus niveles de aprovechamiento.

Vista globalmente la información desglosada en la sección de resultados de este artículo a través de un índice por dimensión que conjuga las variables más significativas para la explicación de las variaciones en los resultados de aprendizaje (véase cuadro No. 1),⁸ es innegable la mejor situación relativa del estrato urbano de mejores condiciones, especialmente en lo que se refiere a las dimensiones que expresan la cultura escolar

⁷ Schmelkes (1997) para el caso de México; Hallinger y Murphy (1986); Teddlie, Stringfield y colaboradores (1985, 1989); Evans (1988), Virgilio *et al* (1991); Heck (1992); Buttram y Carlson (1982) y otros, para otros países.

⁸ Se construyeron índices sumativos (uno por dimensión) para realizar el análisis multivariado de la información, es decir, el que puso en relación simultánea a las variables independientes y dependientes de este estudio; para la construcción de estos índices las variables consideradas fueron dicotomizadas, asignándose el valor de 1 a las situaciones favorables al éxito escolar y el valor de 0 a las situaciones adversas. Por ejemplo, en el caso de la dimensión relativa a las características de los alumnos y sus medios de procedencia, se asignó el valor de 1 cuando en la variable “reprobación previa al grado cursado”, el alumno no tenía antecedentes de reprobación y 0 en el caso contrario. Ahora bien, dado que las dimensiones incluyeron un número diferente de aspectos, fue necesario traducir los puntajes crudos a proporciones para poder comparar válidamente la situación de los estratos en las diferentes dimensiones estudiadas. En todo este proceso recibí un apoyo invaluable por parte del Mtro. Luis Ríos, colega del Depto. de Estadística de esta Universidad.

CUADRO NO. 1
PROPORCIONES POR ESTRATO DE LAS DIMENSIONES ESTUDIADAS

ESTRATOS	GESTIÓN	CULTURA	MAESTROS	INSUMOS	PROCESO	ALUMNOS
URBANO ALTO	.48	.64	.69	.53	.53	.56
URBANO BAJO	.43	.47	.52	.44	.43	.42
RURAL ALTO	.39	.43	.65	.48	.41	.36
RURAL BAJO	.31	.49	.56	.47	.41	.35

y las características de los medios de procedencia de los alumnos, en las que se observan diferencias especialmente marcadas con el resto de los estratos.

Se puede observar además, que las diferencias entre los demás estratos no son por lo general muy agudas y que de hecho en las dimensiones relativas a los maestros y a los insumos y condiciones para la enseñanza-aprendizaje el estrato rural de condiciones favorables se sitúa mejor que el urbano marginal, lo cual muestra que aun cuando podría suponerse *a priori* que el medio urbano detenta un mejor perfil de infraestructura y operación escolar, la atención al contexto socioeconómico y cultural en el que se hallan insertas las instituciones educativas revela las desigualdades de calidad ya referidas. Adicionalmente, en el medio rural no se observa como patrón característico que el estrato favorecido se distinga del que opera en condiciones contextuales más adversas; ello sólo se observa en el caso de las dimensiones

relativas a la gestión y administración escolar y a las características de sus maestros.

Una forma alternativa de apreciar estas diferencias se muestra enseguida mediante un diagrama de iconos –las caras de Chernoff–; los distintos rasgos de los iconos reflejan la situación que guardan en cada estrato, las grandes dimensiones abordadas en el estudio.

La correspondencia específica es la siguiente:

- Cultura escolar: ancho de la cara (face/w).
- Medios de procedencia de los alumnos: curvatura de la boca (mouth/curv).
- Proceso de enseñanza-aprendizaje: apertura del centro de los ojos (eyes/h).
- Insumos y condiciones para la enseñanza-aprendizaje: inclinación de los ojos (eyes/slant).
- Maestros: excentricidad de los ojos (eyes/ecc).
- Gestión y administración escolar: ángulo de las cejas (eyebrows/ang).

GRÁFICA No. 1
CARACTERIZACIÓN DE LOS ESTRATOS DE ACUERDO A LAS DIMENSIONES ESTUDIADAS

Icon Plot (CHERN2.STA 10v*4c)



Case 1



Case 2



Case 3



Case 4

LEGEND: face/w = CULTURA, mouth/curv = ALUMNO, eyes/h = PROCESO, eyes/slant = INSUMOS, eyes/ecc = MAESTRO, eyebrows/ang = GESTION,

Como lo muestra con claridad el diagrama, es patente con mucha mayor contundencia el deterioro progresivo de la calidad educativa conforme se transita de un estrato a otro; congruentemente con los datos presentados en el cuadro no. 1, el contraste que se establece entre el estrato urbano de mejores condiciones y todos los demás, vuelve a ser evidente en la gráfica. En otras palabras, la consideración conjunta de las dimensiones abordadas en este estudio para dar cuenta de la desigual distribución de la calidad educativa al atender a contextos socioeconómicos diferenciados, permite apreciar que ésta alcanza su estado de mayor deterioro en el contexto más precario, el rural deprimido, constituido por pequeñas comunidades del estado en las que todavía una parte importante de su población económicamente activa —superior al 50%— se dedica a las actividades del sector agropecuario; estas comunidades se encuentran enclavadas en los municipios en los que la superficie cultivada depende predominantemente del temporal.

Los resultados del estudio —apenas esbozados en este artículo— permiten concluir, al igual que lo hiciera Schmelkes para el caso de Puebla,⁹ que las características del contexto, de la oferta y de la demanda encuentran la forma de coincidir para hacer de los insumos, del proceso y de los resultados educativos, una realidad desigual. He ahí los retos para avanzar en pos de la calidad y la equidad educativas.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- GOOD, Thomas L. y Jere E. Brophy (1986). «School Effects». En: Wittrock, Merlin C. (ed). *Handbook of Research on Teaching*. Third Edition. New York, MacMillan Publishing Company.
- GOVINDA, R. Y N. V. Varghese (1991). *The quality of basic education services in India*. International Institute from Educational Planning, París y National Institute of Educational Planning and Administration, New Delhi.
- HORN, Robin, Lawrence Wolff y Eduardo Vélez (1992). *Sistemas de evaluación educacional en América Latina. Reseña y experiencias recientes*. Santiago de Chile, Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Boletín no. 27.
- LEVINE, Daniel y L. W. Lezotte (1990). *Unusually effective schools: a review and analysis of research and practice*. National Center for Effective Schools Research and Development. Madison, WI.
- LOCKHEED, Marlaine E. Y Adriaan Verspoor (1991). *Improving primary education in developing countries*. New York, Oxford University Press.
- MARTÍNEZ, Felipe (1996). *La calidad de la educación en Aguascalientes. Diseño de un sistema de monitoreo*. México, Universidad Autónoma de Aguascalientes - Instituto de Educación de Aguascalientes.
- MUÑOZ, Carlos y Sonia Lavín (1988). "Estrategias para mejorar el acceso y la permanencia en la educación primaria". En: Muñoz, Carlos (ed). *Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria: estado actual de las investigaciones realizadas en América Latina*. México, CEE/REDUC.
- Lourdes Casillas y Laura Santini (1993). *La calidad de la educación en México: visión analítica del avance del conocimiento en el contexto del desarrollo educativo del país en la última década (Versión preliminar)*. Documento de trabajo para el II Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mecanoscrito.
- SCHMELKES, Sylvia (1993^a). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Washington, OEA.
- et al (1993^b). *Mejoramiento de la calidad de la educación primaria: Estudio comparativo en cinco zonas del Estado de Puebla*. México, Centro de Estudios Educativos. Mecanoscrito.
- SLAVIN, Robert (1996). *Salas de clase efectivas, escuelas efectivas: plataforma de investigación para una reforma educativa en América Latina*. Santiago, Documentos PREAL.
- VELEZ, Eduardo, E. Schiefelbein y J. Valenzuela (s/f). *Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria (Revisión de la literatura para América Latina y el Caribe)*. Washington, Banco Mundial.
- WANG Margaret C., G. Haertel y H. Walberg (1993). "Toward a knowledge base for school learning". En: *Review of Educational Research*, v63, n3, pp. 249-294.
- WOLFF, L., E. Schiefelbein y J. Valenzuela (1993). *Mejoramiento de la calidad de la educación primaria en América Latina y el Caribe: Hacia el siglo XXI. Programa de Estudios Regionales, Informe no. 28*, Washington, Banco Mundial.

¹ Schmelkes, Sylvia (1997). *Mejoramiento de la calidad de la educación primaria. Estudio comparativo en 5 zonas del estado de Puebla*. México, Centro de Estudios Educativos. Mecanoscrito.