



USAID
FROM THE AMERICAN PEOPLE

DOCUMENTO DE TRABAJO

Oportunidad para Aprender: Una estrategia de gran impacto para mejorar los resultados educativos en los países en desarrollo

Introducción

En los 16 años que han transcurrido desde la Primera Conferencia de Educación para Todos en Jomtien, gobiernos nacionales y donantes internacionales han invertido miles de millones de dólares en programas y reformas orientados a mejorar el acceso a una educación de calidad, principalmente en el nivel de la educación básica. Estos programas y reformas han implementado actividades dirigidas a enfrentar la mayoría de necesidades del sector educativo tales como: infraestructura escolar, formación y capacitación de docentes, reforma curricular, producción de materiales educativos, participación de la comunidad, igualdad de oportunidades educativas para niñas, descentralización, entre muchas otras estrategias a nivel macro para mejorar el acceso, la equidad y en últimas para elevar la calidad de la educación.

De manera general, este esfuerzo ha sido exitoso al reducir las barreras más serias contra el acceso. Desde el año 1990, la tasa neta de matrícula en la educación primaria se ha elevado de 81.7 a 84.6 por ciento en una escala global, y en países con una tasa inicial baja y programas focalizados, el incremento ha sido sustancialmente mayor (UNESCO, 2006). Sin embargo, el impacto en términos de resultados educativos, y en particular, del aprendizaje de los alumnos ha sido mucho menos impresionante. Un estudio reciente del Banco Mundial acerca del impacto de sus programas de apoyo a la educación descubrió importantes debilidades en el aprendizaje de los estudiantes:

Incluso los programas para la mejora de la calidad del Banco Mundial han producido resultados poco alentadores. En Ghana, Nigeria, Perú y Yemen, no más del 19 por ciento de los alumnos de sexto grado lograron niveles de dominio en lenguaje; y no más del 11 por ciento lo han logrado en matemáticas. En Ghana, donde los puntajes promedio de las pruebas han aumentado en los últimos 15 años, menos del 10 por ciento de los estudiantes han alcanzado el nivel de dominio en matemáticas y menos del 5 por ciento en inglés. En la India, casi el 50 por ciento de los niños de 7-10 años no sabían leer de corrido en sus idiomas nativos en el primer grado. En 1999, el dominio en francés y matemáticas entre los estudiantes de sexto grado en Nigeria era de 13 y 11 por ciento respectivamente; en Yemen, el dominio en árabe y matemáticas de los estudiantes de 6to grado era de 19 y 9 por ciento respectivamente y en el Perú era de 8 por ciento para castellano y de 7 por ciento para matemáticas. En Vietnam, se encontró que solamente el 51 por ciento de los estudiantes de 5to grado se desempeñaban como "lectores independientes." (IEG, From Schooling Access to Learning Outcomes: An Unfinished Agenda, 2006)[IEG, Desde el Acceso a la Escuela a los Resultados del Aprendizaje: Una Agenda Inconclusa, 2006].

En realidad, estos hallazgos no son inusuales. Un estudio realizado por el Consorcio del África Meridional para el Monitoreo de la Calidad Educativa 1990 -1995 (SACMEQ, por sus siglas en inglés) midió el alfabetismo en lectura de los estudiantes de la escuela primaria frente a estándares establecidos por expertos nacionales en lectura y docentes del sexto grado. En cuatro de los siete países, menos de la mitad de los alumnos del sexto grado lograron la competencia mínima en lectura. El bajo nivel de logro también es evidente en el estudio del Programa de Análisis de los Sistemas Educativos (Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs) de 1996-2001 de la CONFEMEN (PASEC) realizado en seis países africanos franco-parlantes, donde del 14 al 43 por ciento de los pupilos del 5to grado tenía logros "bajos" en francés o en matemáticas. En



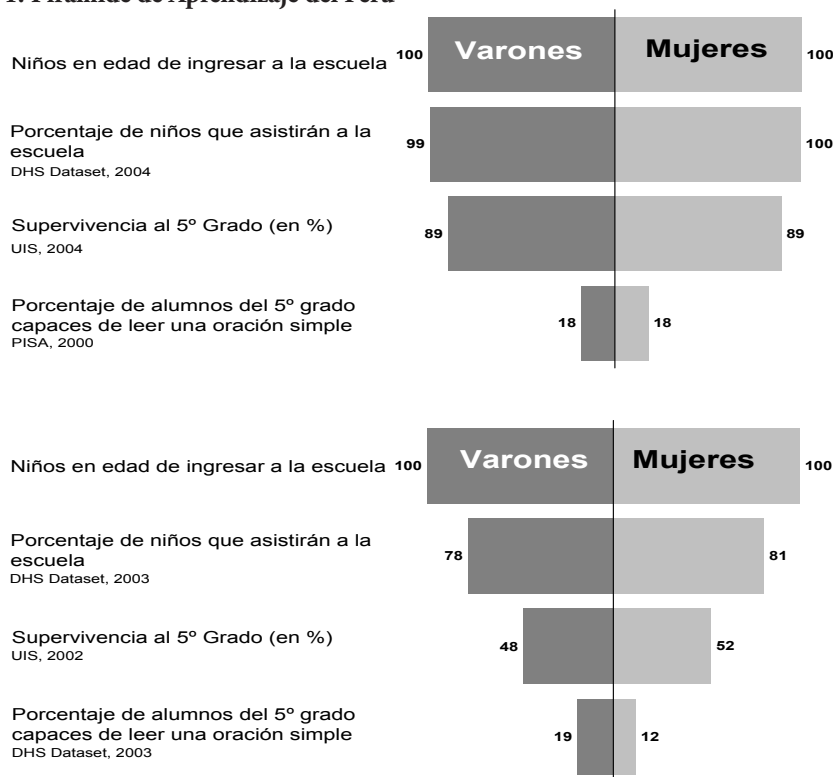
Educational Quality Improvement Program
Policy • Systems • Management



Senegal, por ejemplo, más del 40 por ciento de los alumnos tenía dificultad para poner en orden varios números con dos puntos decimales (UNESCO, 2005). En el Perú, un estudio descubrió que “solamente el 25 por ciento de los estudiantes de primer grado y el 41 por ciento de los estudiantes de segundo grado podían leer una o más palabras ... al final del año escolar; el 75 por ciento de los alumnos de primer grado no sabían leer absolutamente nada.” (Crouch, et. al., 2005)

Las pirámides educativas del Centro de Política y Datos Educativos (Education Policy and Data Center) que se presentan a continuación ilustran la drástica diferencia que existe entre el acceso y el aprendizaje en países selectos. Ghana y el Perú han recibido bastante apoyo de los donantes a lo largo de un período de tiempo y se consideran historias relativamente exitosas. En términos de acceso, tanto Ghana como el Perú han sido bastante exitosos. Sin embargo, tal como lo ilustran las pirámides que se muestran en las Figuras 1 y 2, en ambos países los resultados son deficientes en términos de aprendizaje. Es importante recalcar que al medir el aprendizaje en estas pirámides generalmente se parte de la medida más básica de educación—es decir, la capacidad de leer una oración simple—. Las pruebas internacionales de gran envergadura tales como PISA y TIMSS muestran que muchos estudiantes no están obteniendo resultados a un nivel competitivo. Otros indicadores de aprendizaje representativos, tales como la transición a la escuela secundaria y las tasas de aprobación de la escuela primaria también indican que los estudiantes no están aprendiendo a niveles adecuados.

Figura 1: Pirámide de Aprendizaje del Perú



¿Por qué es que tanta inversión ha producido tan pocos resultados? Este documento argumenta que al menos en parte, la respuesta es que los estudiantes no tienen éxito porque carecen de una oportunidad para aprender (OPA) [OTL, por sus siglas en inglés]. A pesar de las grandes

inversiones que se han realizado en reformar la educación, capacitar docentes, desarrollar materiales didácticos, el currículum y en infraestructura, los resultados de aprendizaje se encuentran por debajo de lo esperado. Principalmente, en los centros educativos de educación primaria estatales en los países en desarrollo. Estudios de escuelas que no pertenecen al sistema gubernamental (por ej., en las Escuelas Modelo de Educación Complementaria) muestran que los niños están logrando resultados de aprendizaje más altos con una cantidad igual o menor de recursos. Al examinar la literatura al respecto, se han identificado ocho elementos cruciales y subyacentes que cuando se encuentran en un nivel mínimo crean lo que nosotros llamamos una oportunidad básica para aprender. Estos elementos son los factores que aumentan el tiempo de instrucción total (horas en el año escolar, días que la escuela está abierta, asistencia y puntualidad de los profesores, asistencia y puntualidad de los alumnos, coeficiente docente-alumno, materiales de instrucción por estudiante, tiempo en la clase desempeñando una tarea y destrezas de lectura por grado). Los sistemas educativos pueden hacer seguimiento y monitorean a estos factores como parte de su estrategia de administración y gestión escolar. Sin embargo, en muchas escuelas de los países en desarrollo, se están dejando de lado estos elementos – las horas de la escuela son insuficientes, las escuelas están cerradas con demasiada frecuencia, la asistencia y puntualidad de los profesores y de los alumnos es baja, los materiales de instrucción para el uso en el hogar o en la escuela son insuficientes, el tiempo desempeñando una tarea en la sala de clase es demasiado corto y los niños no saben leer lo suficientemente bien al finalizar el tercer grado – y no existe al parecer un sistema establecido para hacer seguimiento y mejorar la situación. Sin contar con una estrategia de seguimiento más riguroso de estos elementos y para dirigir los fondos de modo que se asegure que se obtenga un nivel mínimo de cumplimiento de estos factores, no es probable que se pueda asegurar que todos los niños tengan una oportunidad básica para aprender.

Obviamente, éste no es un argumento nuevo—se ha discutido en muchos foros y algunos elementos del OTL se encuentran contenidos en el Informe de Monitoreo Global de 2005 de Educación para Todos (EFA). No obstante, este conocimiento no ha informado ni ha influido de manera adecuada las políticas y programas de los gobiernos nacionales y los donantes. Tal vez porque la respuesta se encuentra en el sentido común las soluciones se han pasado por alto. Un estudio reciente de EQUIP2 sobre sistemas complementarios de educación destacó casos que mostraban una mejora significativa en la tasa de culminación y de aprendizaje con respecto a las escuelas tradicionales formales. Los autores de este estudio llegaron a la conclusión de que estos sistemas no tenían una fórmula mágica—sino que simplemente proporcionaban una oportunidad constante para aprender (DeStefano, et al., 2006).

Este documento argumenta que la oportunidad básica para aprender no existe en muchos países y que será necesario promover una gestión concertada para que las escuelas cumplan con estos factores, aseguren la oportunidad para el aprendizaje y por ende mejoren. Este documento busca responder a las siguientes preguntas: 1) ¿Qué factores básicos crean la oportunidad para aprender? y 2) ¿En qué medida la carencia de estos elementos básicos es un problema en los países en desarrollo? Este documento de trabajo, que hace parte de la serie sobre la reforma de los sistemas y la eficacia de los donantes, explorará no sólo los elementos que crean una oportunidad básica para aprender sino también las estrategias para alcanzarlos.

El Índice de la Oportunidad para Aprender

El fundamento detrás del índice de la oportunidad para aprender se inicia desde una premisa relativamente simple: el aprendizaje es, en cierta medida, una función de tiempo y esfuerzo. Sin dedicarle el tiempo suficiente a una tarea, no es posible aprender nada. Esta aseveración de sentido común se encuentra apoyada por investigación y estudios internacionales. En un estudio



Internacional sobre tiempo de instrucción deseado y currículo escolar oficial, 1985-2000, Benavot y Amadio manifiestan que “el logro de los alumnos aumenta cuando a los estudiantes se les ofrecen mayores oportunidades para aprender, especialmente cuando se maximiza el tiempo de aprendizaje participativo.” Las inversiones en profesores, materiales, currículos y salas de clase se desperdician si es que no se utilizan por un período de tiempo razonable. Para propósitos de este documento, suponemos una relación directa entre el aprendizaje y la oportunidad para aprender. Presumimos una relación directa en la que cada factor que reduce el tiempo efectivo en una tarea tendrá un impacto en el aprendizaje (por ej., cada día que un docente está ausente reduce el aprendizaje potencial en un día para todos los alumnos en la clase.) Aunque factores tales como los métodos de enseñanza más efectivos son ciertamente importantes, tiene sentido decir entonces que un buen docente que está ausente no está produciendo y que cualquier profesor puede lograr más en 100 horas de clase que en 50.

El concepto de la oportunidad para aprender no es reciente. En los años 60, John Carroll escribió que la equidad del OTL requería aumentar la cantidad del tiempo de instrucción para los estudiantes menos preparados a fin de habilitarlos para dominar el currículum. En los años 80, la empresa RAND desarrolló una serie de indicadores de calidad institucional, entre los que se encontraban: la calificación de los docentes, el currículum y gastos educativos. Por su parte, recientemente los estándares del OTL se han aplicado en Estados Unidos para responder a dos preocupaciones principales – los estándares educativos de excelencia y la rendición de cuentas por los resultados logrados. El fundamento del OTL es claro y directo—es injusto que se haga responsable a los estudiantes de alcanzar altos estándares académicos a menos que se les haya asegurado una oportunidad para aprender. Si las escuelas carecen de los recursos para enseñarles a los estudiantes el material que se evaluará en las pruebas, entonces la rendición de cuentas y los estándares de desempeño no podrán tener mayor impacto. Los estándares del OTL buscan documentar si la calidad de los centros educativos es adecuada para alcanzar los estándares y si los recursos están equitativamente distribuidos entre los centros educativos y los distritos (Venezia y Maxwell-Jolly, 2007).

Antes de que se promulgara la legislación No Child Left Behind en los Estados Unidos, diseñada para que todos los niños tengan una educación de calidad, la legislación de 1994 procuró hacer que las escuelas y los sistemas escolares fueran responsables de los resultados estudiantiles a través de los estándares del OTL que establecían criterios para asegurar que los “recursos, las prácticas y las condiciones” necesarios para el aprendizaje de los alumnos estuvieran disponibles (Ysseldyke, Thurlow y Shin, 1995). Los estándares abordaban las áreas que se indican a continuación:

- Currículos y materiales;
- Capacidades de los docentes;
- Desarrollo profesional continuo;
- Alineación del currículum, las prácticas de instrucción y las evaluaciones con estándares de contenido
- Entorno para el aprendizaje seguro
- Políticas, currículos y prácticas no discriminatorios;
- Financiamiento de los centros educativos;
- Otros factores que aseguran que los alumnos tengan la oportunidad justa para adquirir conocimientos y destrezas.

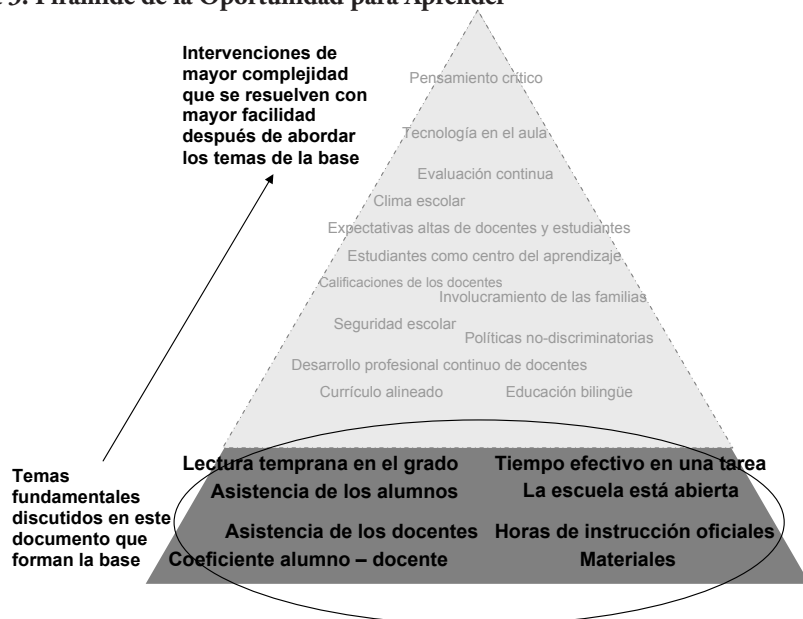
Aunque estos estándares son apropiados y pertinentes para todos los países, en realidad no captan los factores clave que son más pertinentes de manera inmediata para los países en desarrollo.

Mucha de la inversión nacional e internacional en educación se ha concentrado en los puntos enumerados anteriormente sin haber logrado un efecto conmensurado. Este documento postula que el OTL para los países en desarrollo tiene que concentrarse primero en resolver situaciones más básicas y fundamentales antes de que los elementos mencionados previamente se vuelvan pertinentes.

Una variación previa de los estándares escolares fue el enfoque de Nivel de Calidad Fundamental (FQL, por sus siglas en inglés) que se implementó en un gran número de países africanos en los años 90. El sistema FQL procuraba establecer estándares de insumos e infraestructura necesarios para proporcionar igualdad de condiciones educativas. El programa FQL estableció una base para el diálogo acerca de la inversión en la infraestructura escolar y aunque fue muy útil para ofrecer información oportuna para decisiones y opciones de inversión, el enfoque de FQL no captó los aspectos administrativos o gerenciales necesarios para crear una oportunidad para aprender genuina.

Este documento sugiere un índice básico de ocho factores que constituyen los elementos fundamentales del OTL. Llevar a un sistema educativo a convertirse en un sistema de alto rendimiento académico requiere contar ciertamente con elementos adicionales a los aquí propuestos, pero ninguna o al menos muy pocas, de las inversiones para lograrlo pueden ser eficaces sin no se cuenta con una base sólida. Uno podría argumentar a favor o en contra de elementos adicionales. La literatura existente menciona otros factores que influyen en el rendimiento escolar, como por ejemplo el porcentaje de docentes mujeres, la provisión de alimentos en la escuela, la participación de los padres de familia, la situación socio-económica, etc. Este documento no pretende responder a todos los factores o elementos, mencionados en la literatura, que afectan el rendimiento escolar. Al contrario, busca centrarse en los elementos básicos, que tienen sentido común, y que no han sido tratados adecuadamente en el pasado.

Figura 3: Pirámide de la Oportunidad para Aprender



La pirámide del OTL que se presenta en la Figura 3, muestra una progresión de temas que se deben abordar y manejar para lograr una educación eficaz. Los niveles son ilustrativos y los elementos en los niveles más altos se incluyen solamente para demostrar el concepto de una serie de inversiones escalonadas y no para tratar de definir una jerarquía de estrategias educativas. Este documento se concentra en el nivel inferior. Nuestro argumento es que al no concretarse en resolver los factores fundamentales del OTL se socavan todas las inversiones en intervenciones de niveles más altos. Obviamente, a medida que uno asciende en la pirámide, también se incrementa la complejidad técnica de implementar las mejoras. Sin embargo, los factores del nivel más bajo reflejan el nivel más bajo de administración y complejidad técnica, pero son los que tienen un enorme impacto en los resultados.

Elementos Básicos de la Oportunidad para Aprender

Se puede lograr una oportunidad básica para aprender con los siguientes elementos.

Insumos y administración

1. El año escolar tiene un período de instrucción mínimo de 850 -1000 horas al año.
2. El centro educativo está abierto cada hora y cada día del año escolar y el centro educativo está ubicado en el pueblo o al menos, dentro de un radio de 1 km. de distancia del alumno.
3. El profesor está presente cada día del año escolar y cada hora del día escolar.
4. El alumno está presente cada día del año escolar y cada hora del día escolar.
5. El coeficiente alumno-docente se encuentra dentro de límites manejables, que se presume sea menor de 40 a 1.
6. Los materiales de instrucción están disponibles para todos los estudiantes y se usan todos los días.

Pedagogía

1. Las actividades del día de clase y del aula se organizan para maximizar el tiempo efectivo en la tarea, es decir, el uso eficaz del tiempo para fines educativos.
2. Se pone énfasis en que los estudiantes desarrollen destrezas básicas de lectura para el segundo o el tercer grado.

Para fines de esta discusión, diferenciamos entre los primeros seis elementos, los cuales representan desafíos administrativos y financieros y los últimos dos, que representan un reto un poco más complejo, reflejando desafíos de diseño de instrucción y manejo del centro educativo y/o el aula que requieren destrezas de nivel más alto. A medida que uno va subiendo la pirámide, también aumenta la complejidad del desafío y de las destrezas técnicas o de las reformas del sistema necesarias para abordarlas. Por ejemplo, un estudio del OTL en Ghana encontró que el currículum, no solo era muy ambicioso, sino que estaba mal alineado con la capacidad de los docentes, de modo que en realidad, se cubría menos de la mitad de los materiales durante el año escolar. Cuando se aplicaban los exámenes nacionales, estos medían el aprendizaje a lo largo de todo el currículum, de modo que teóricamente, el puntaje máximo que la mayoría de los estudiantes podía lograr era del 50 por ciento, incluso si aprendían perfectamente todo el material que se había cubierto en las horas de clase.

La discusión que se presenta a continuación presentará brevemente la evidencia existente sobre la importancia de estos ocho aspectos básicos para un sistema de educación. Un examen más exhaustivo al respecto se puede encontrar en una publicación de Helen Abadzi, para el Banco Mundial (2006) *Efficient Learning for the Poor: Insights from the frontiers of Cognitive*

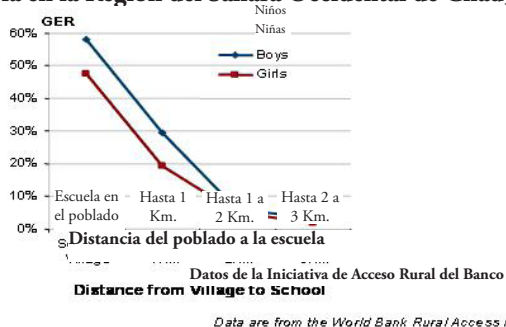
Neuroscience [Aprendizaje Eficaz para los Pobres: Conocimientos Obtenidos de las Fronteras de la Neurociencia Cognoscitiva].

Análisis de los Factores que Afectan la Oportunidad para Aprender

Factor 1: El centro educativo está abierto y ubicado cerca del alumno.

Para aprender es necesario que exista un lugar para ello. La naturaleza exacta de los requisitos físicos mínimos que requiere este lugar, está abierta al debate y podría ser un hogar, una tienda de campaña, un edificio de tres pisos con instalaciones de plomería, etc. Lo que no es tan debatible es que este lugar tiene que estar abierto y cerca de los estudiantes.

Figura 4: Matrícula y Distancia en la Región del Sahara Occidental de Chad, 2002–2003



El centro educativo está cerca. La iniciativa de Acceso Rural del Banco Mundial encontró que la ubicación de un centro educativo, especialmente en algunas partes del África, tiene un impacto drástico en la asistencia a la escuela. La Figura 4 muestra la manera en que cada kilómetro adicional de distancia de la casa del niño al centro educativo hace que la asistencia baje en 20 por ciento o más. De este modo, el tener un centro educativo en el pueblo soluciona 50 - 60 por ciento del reto matricular a los niños de las zonas rurales. Aunque el coeficiente específico variará de acuerdo con el contexto del país, la relación base de la distancia y la asistencia se aplica de manera general.

El centro educativo está abierto. El tiempo de instrucción oficial que se describió anteriormente representa el máximo teórico, el cual no se debe confundir con el tiempo de instrucción real; “los estudiantes casi invariablemente reciben menos de la cantidad de horas de instrucción prescritas” (Benavot, 2004). En el Perú, la política nacional exige 1,100 horas de instrucción primaria, lo cual implica 220 días para los centros educativos que están organizados en dos turnos de 5 horas cada uno. El estándar en Honduras es 900 horas de instrucción—200 días de días escolares de 4.5 horas de duración; en El Salvador, son 1,000 horas de instrucción que resultan de 200 días escolares de 5 horas cada uno. Sin embargo, estos horarios oficiales normalmente están socavados por huelgas, días feriados, el clima, la capacitación de docentes en el servicio, las demandas burocráticas, las cancelaciones de clase y otras distracciones. Aunque no se recolectan o se tienen a disposición datos definitivos para la mayoría de los países, lo que se encuentra disponible sugiere una pérdida significativa del tiempo de instrucción. Investigaciones citadas por Abadzí descubrieron que las escuelas estaban abiertas solamente el 70 por ciento de tiempo oficial en Malí, el 57 por ciento del tiempo en Honduras y alrededor del 54 por ciento del tiempo en Nepal. Además, la variación sub-nacional en tiempo de instrucción y la duración del año y día escolar se espera que sea sustancial, especialmente en las áreas rurales. Benavot reconoció tal

variación, aunque no la midió.

La presión para aumentar la asistencia y satisfacer las metas de acceso de Educación para Todos (EFA) también puede agravar la pérdida del tiempo de instrucción. Muchos países en todas las regiones usan la estrategia de turnos dobles y hasta triples para compensar la escasez de docentes o de edificaciones escolares. En estos países, tales como México, Senegal y Bangladesh, el día escolar se divide en períodos más cortos. Por ejemplo, en promedio los niños que viven en los países de África francófona pierden el 32 por ciento de su tiempo de clase (Abadzi, 2006).

Factor 2. Tiempo de instrucción mínimo.

El Informe de Monitoreo Global 2005 propone que una educación de calidad debe empezar por lo menos con 850 horas hasta 1,000 horas de tiempo de instrucción por año. En muchos países en desarrollo, este objetivo es difícil de alcanzar con los días escolares divididos en dos o tres turnos requeridos para poder lograr una cobertura nacional con una infraestructura limitada. El estudio del tiempo de instrucción de Benavot y Amadio (Tabla 1) encontró que los promedios regionales para los grados 1º al 3º se encuentran constantemente por debajo del objetivo mínimo de 850 horas y que en cuatro de las siete regiones, la media de horas anuales de instrucción se redujo entre los años 1985 y 2000. Así, en el 2002, el tiempo de instrucción promedio global estaba por debajo de 850 horas en todos los seis grados de primaria.

Tabla 1: Horas de instrucción media anual en los Grados 1 al 8, circa 1985 y 2000 (casos constantes), por Región de la UNESCO*

Regiones de UNESCO	Período	Grado 1	Grado 2	Grado 3	Grado 4	Grado 5	Grado 6	Grado 7	Grado 8	# de Casos
SSA	1985	800	800	847	884	908	908	918	918	9-14
	2000	761	795	870	888	925	939	1013	1013	
AS	1985	708	725	731	756	791	808	827	855	14
	2000	768	768	788	813	813	813	888	888	
EAPA	1985	657	674	784	797	863	901	875	875	9-10
	2000	676	711	817	821	821	830	867	867	
SWA	1985	675	675	793	884	884	972	972	972	3-5
	2000	630	630	734	734	734	900	900	900	
LAC	1985	726	730	748	758	790	790	922	922	13-18
	2000	786	786	796	796	800	800	945	945	
NAWE	1985	813	813	859	859	867	860	893	915	13-17
	2000	770	770	808	808	840	840	900	900	
CEE	1985	617	631	666	709	761	785	825	825	10
	2000	561	587	627	645	729	782	818	853	
Medias globales	1985	708	717	761	803	828	840	888	893	71-88
	2000	741	743	784	798	809	813	900	900	

Nota: Las cifras en negrita indican un incremento en el tiempo de instrucción deseado sobre el período 1985-2000.

Clave para las Regiones de UNESCO-EPT—SSA: África Sub-Sahariana; AS: Estados Árabes; EAPA: Asia Oriental y el Pacífico; SWA: Asia Meridional y Occidental; LAC: América Latina y el Caribe; NAWE: América del Norte y Europa Occidental; CEE: Europa Central y Oriental.

* Citado de la página Web de la UNESCO; Tablas de tiempo de instrucción por Benavot (2004)

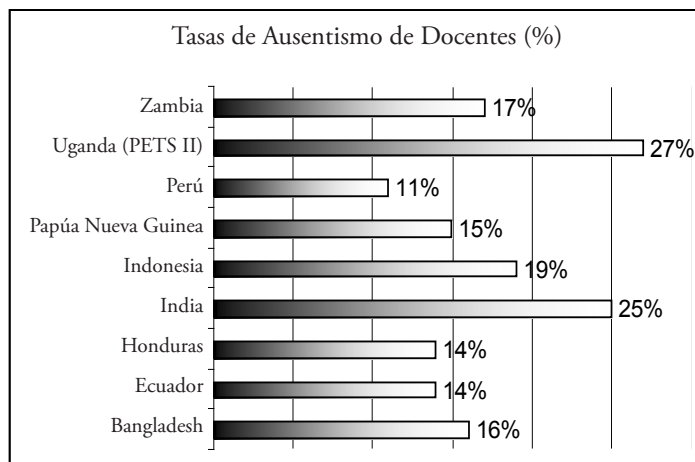
En el contexto de la competitividad internacional, vale la pena mencionar que el aumento del tiempo de instrucción es un tema de debate en los países desarrollados a pesar de que este tiempo requerido es considerablemente más alto que los niveles mínimos de GMR. En Estados Unidos, existe la preocupación de que los estudiantes estadounidenses pasan menos tiempo en la escuela que sus pares en otros países industrializados (PBS, 2005). El año escolar estadounidense de 180 días es considerablemente menor que el de sus principales competidores, tales como la China (251 días), Japón (243 días) y Alemania (240 días). En términos de horas de instrucción en asignaturas académicas básicas, los estudiantes de secundaria de los Estados Unidos dedican solamente 1,460 horas en comparación con las 3,528 de Alemania, las 3,280 de Francia y las 3,170 del Japón. En este contexto, son claros los desafíos y los requerimientos para los países en desarrollo que esperan volverse competitivos. En el nivel más alto de competencia educativa internacional, los países desarrollados se encuentran dedicando más de tres veces el tiempo de instrucción que los países en desarrollo. Así, la brecha en el aprendizaje tiende a crecer.

Factor 3. Ausentismo y tardanza del docente.

Existe poca investigación en relación con el grado, las causas y el impacto del ausentismo de los docentes en el aprendizaje de los alumnos. Aunque se han realizado algunas encuestas en regiones específicas en los países en desarrollo, se han conducido pocas encuestas nacionales para determinar el ámbito completo del problema. Muy pocos países en desarrollo cuentan con sistemas de información suficientemente robustos para recolectar, analizar e informar sobre la asistencia diaria promedio de profesores y estudiantes, como es práctica común en los países industrializados. La falta de investigación definitiva se encuentra contrabalanceada de alguna forma por el amplio reconocimiento, en particular en las zonas rurales, de que el ausentismo de los profesores es un problema grave. La Figura 5 ilustra información de los estudios realizados en los países.

Además, la magnitud del problema se encuentra apoyada por otras fuentes también. En un estudio sobre el ausentismo de los profesores en la escuela primaria en seis países en desarrollo—Bangladesh, Ecuador, la India, Indonesia, el Perú y Uganda—y con base en observaciones presenciales, un promedio del 19 por ciento de los profesores estuvo ausente en cualquier día dado (Chaudhury, N. et al, 2005). Las cifras son incluso más alarmantes cuando se examinan a niveles nacionales. En la India, cuando se llevaron a cabo las observaciones, un cuarto de los profesores se consideraba como ausentes de la escuela, no obstante solamente la mitad se encontraba realmente en las aulas dictando clases. A lo largo de los países encuestados, las tasas de ausencia eran más altas en las regiones más pobres y en los centros escolares con mala infraestructura y que no habían tenido inspecciones escolares. Este análisis indicó que en la mayoría de los casos, la ausencia no está concentrada en un grupo pequeño de transgresores reiterativos, sino que más bien es bastante generalizada—en cuatro de los seis condados que se encuestaron se documentó la presencia de docentes en menos del 50 por ciento de las veces.

Figura 5: Tasas de Ausentismo de Docentes



Fuente: Encuestas de PETS.

Al igual que con cualquier otro tipo de empleo, cierto grado de ausentismo es natural en la docencia. Las razones normales para el ausentismo son problemas familiares, licencia por enfermedad, licencia por embarazo o por casos de emergencia. Además, el VIH/SIDA se ha convertido en un factor importante que afecta la asistencia de docentes en algunos países. Otras causas son específicas a la profesión de la docencia, tales como los cursos de capacitación que retiran a los profesores fuera de las salas de clase sin proporcionar sustitutos, tareas o asignaciones que requieren viajes, viajes para cobrar su sueldo o licencias educativas (Rogers, et al., 2004). El ausentismo del docente se encuentra asociado con un número de factores, entre ellos las comunidades urbanas pobres; la limitada vigilancia y disciplina por parte de directores de los centros educativos; las inspecciones escolares poco frecuentes; y la distancia de la oficina representante del Ministerio de Educación (Rogers, et al., 2004). En el Asia Meridional, los directores de los centros educativos atribuyeron solamente el 4 por ciento de las ausencias a obligaciones oficiales no relacionadas con la educación. Causas como enfermedades cuentan el 15% del ausentismo docentes en países tales como Uganda o Zambia que tienen una alta incidencia del VIH/SIDA, y donde se tendría que suponer que esta enfermedad afecta en gran magnitud la asistencia de los docentes. Las ausencias no autorizadas, el salir temprano o el llegar tarde representa entre el 30 y el 50 por ciento de las razones de las ausencias. A pesar de esto, en una muestra de 3,000 escuelas administradas por el gobierno en la India, solamente se informó de un profesor que había sido despedido a consecuencia de sus repetidas ausencias (Chaudhury, N. et al, 2005).

Las tasas de ausentismo en este nivel afectarán claramente tanto la calidad del aprendizaje y la motivación de los alumnos así como la continuidad de las clases. Es probable que estos niveles, aunque escandalosos, subestimen el problema de varias formas. En primer lugar, el problema será más categórico en las zonas rurales, centros educativos aislados y áreas pobres—es probable que la variación sub-nacional sea considerable. En segundo lugar, estas cifras no siempre incluyen la tardanza. Suponiendo una relación lineal entre el tiempo y el aprendizaje, el impacto directo del ausentismo de los docentes para reducir el aprendizaje potencial de los alumnos podría abarcar desde el 14 al 25 por ciento.

El ausentismo y la tardanza no se vigilan ni monitorean de manera regular en la mayoría de los sistemas escolares. Ninguno de ellos hace parte del sistema de administración escolar y pocas

veces se considera en las decisiones de política a nivel nacional. Las estrategias para abordar el ausentismo docente son variadas, sin embargo, es necesario empezar por identificarlo como una prioridad para la administración. En Nicaragua, la participación de los padres de familia y la autonomía administrativa influyen de manera positiva en la asistencia de los docentes, especialmente en las áreas rurales y de mayor pobreza (King y Ozler, 2001). De manera similar, una encuesta nacional sobre el ausentismo docentes en Uganda mostró que un mayor monitoreo por parte de funcionarios distritales y la proximidad de una oficina de educación distrital influyen de manera positiva en la asistencia de los docentes (Habyarimana, 2004). Los docentes que cuentan con capacitación adicional después de los programas de entrenamiento previo al servicio, al igual que los docentes que trabajan en centros educativos urbanos, tienen menor probabilidad de estar ausentes de la escuela. Además, aulas con menos estudiantes por docentes también están asociadas con menores tasas de ausencia de los profesores.

Factor 4. Ausentismo y tardanza de los alumnos.

Existe una cantidad considerable de evidencia que muestra el crecimiento de la matrícula estudiantil en las últimas décadas. Desafortunadamente, los estudiantes no aprenden como resultado de la matrícula, ellos aprenden como resultado de su asistencia regular y puntual a la escuela. En este nivel tan básico de la función de la producción de la educación, la mayoría de los sistemas educativos en los países en desarrollo no recolectan ni analizan los datos de asistencia de manera constante y congruente. A falta de datos confiables sobre la asistencia diaria de los estudiantes, existe poca información concluyente. Sin embargo, en muchos países se han realizado estudios cualitativos y observaciones anecdóticas a través de visitas a las escuelas al azar, que muestran que con frecuencia, los estudiantes matriculados no están en la escuela.

Un estudio realizado en Bangladesh descubrió que las escuelas no tienen políticas establecidas para abordar el problema del ausentismo escolar. La asistencia estudiantil era esporádica. En las clases que se observaron se descubrió que la asistencia estudiantil abarcaba del 43 al 67 por ciento (BEPS, 2004). Las entrevistas que se les hicieron a los docentes indicaron que solamente alrededor de la mitad de los niños asistían a las clases regularmente; el 20 por ciento tenía ausencias excesivas y que el otro 30 por ciento estaba ausente con la suficiente frecuencia como para crear la preocupación de los profesores. Durante el período del estudio, la mitad de los estudiantes estuvieron ausentes, la mitad llegaba tarde y más del 40 por ciento había salido temprano de la escuela por lo menos un día de la semana anterior. Casi la mitad de los estudiantes contrataba tutores para que los ayudaran fuera de la escuela.

Otros estudios han indicado una relación clara y que se refuerza mutuamente entre la asistencia, el logro escolar y la promoción de grado. En las zonas rurales de Honduras, un estudio que se realizó sobre la relación entre la asistencia escolar y el logro estudiantil descubrió que los logros en el desempeño influyen la demanda de educación primaria y la mayor asistencia estudiantil. “Un aumento de cinco puntos en el puntaje promedio aumenta la asistencia a la escuela de tres a siete días o entre el 2 y 5 por ciento” (Bedi y Marshall). En este caso, los coeficientes alumno-docente, los programas de preescolar y la calidad del docente fueron los factores de mayor impacto en el rendimiento y el desempeño académico.

La evidencia disponible confirma el sentido común ya que los niños que asisten a la escuela regularmente tienen mayor éxito en la escuela y es más probable que sean promovidos al siguiente grado. Un estudio de evaluación de un proyecto en Guatemala descubrió que los niños que pasaban del primer al segundo grado tenía una mayor tasa de asistencia y puntualidad que aquellos que no pasaron (Chesterfield, 2005). Los niños que tuvieron que repetir el primer grado estuvieron presentes en la escuela solamente alrededor de dos tercios del tiempo, mientras que

los niños que pasaban de año estuvieron presentes más del 80 por ciento del tiempo cuando se realizaban las clases (Tabla 2). En este estudio también se encontró una diferencia notable entre los sexos. Las niñas tenían constantemente menores tasas de asistencia y puntualidad que los varones.

El estudio en Guatemala descubrió que la puntualidad fue la única variable que explicaba la promoción de grado para los estudiantes de primera vez. Este hallazgo no es sorprendente puesto que los estudiantes que llegan puntualmente pueden seguir las instrucciones explícitas que proporciona el docente al inicio de las clases mientras que aquellos que llegan tarde tendrán dificultad en seguir las tareas de la clase. El impacto de la puntualidad en la promoción de grado también es claro. Los estudiantes puntuales tenían siete veces más probabilidades de pasar de grado que los niños que llegaban tarde.

Tabla 2: Promoción por Récord de Participación y Sexo

Récord de Participación		General	Niñas	Niños
Asistencia	Promovidos	.81**	.78**	.84**
	No Promovidos	.67	.66	.68
Puntualidad	Promovidos	.80**	.78**	.83**
	No Promovidos	.67	.66	.69

t-test +significante en p £ .1; *significante en p £ .05; **significante en p £ .01
 Fuente: Chesterfield, 2005

Al igual que con el ausentismo de los docentes, las estrategias para reducir la inasistencia de los estudiantes deben empezar entendiendo las causas subyacentes del ausentismo estudiantil y luego utilizando la asistencia y su control como un instrumento de administración. En cierta manera, existe una influencia circular con otros factores del OTL—si el docente no está en la clase regularmente, ocurre poco aprendizaje en la clase y si el tamaño de la clase no es manejable, los estudiantes podrían no estar motivados para asistir a ella. Es probable que los estudiantes mayores que están quedándose más atrasados debido a que no pueden leer bien también se ausenten de la clase. La seguridad física y sexual, la necesidad de la mano de obra infantil en el hogar y otros costos de oportunidad también pueden ser factores importantes. Entre las estrategias para abordar el ausentismo se encuentran las becas escolares, los programas de alimentos, el activismo de la escuela con los padres de familia para asegurar la asistencia y los sistemas de rendición de cuentas (AED, 2006).

Factor 5. Tamaño de la clase y coeficiente alumno-docente apropiados.

Durante los últimos 40 años, una gran cantidad de investigación y controversia ha surgido alrededor del tamaño de clase ideal. Muchos de los estudios más rigurosos se realizaron en los Estados Unidos. El primer meta-análisis de la literatura sobre el tamaño de la clase realizado por Glass, Cahen y Smith en 1978 indicó que los estudiantes obtenían un puntaje más alto -aproximadamente 10 por ciento- en las pruebas estandarizadas en una clase de 20 alumnos que en vez de en una de 40 alumnos y que los “mayores logros en el desempeño ocurrieron entre los estudiantes que recibieron enseñanza en clases de 15 estudiantes o menos” (HEROS, 2003). En la actualidad, la evidencia sugiere que un tamaño de clase menor mejora el desempeño estudiantil, especialmente en los primeros grados, cuando se miden contra el desempeño en pruebas estandarizadas y particularmente, para los estudiantes que pertenecen a minorías o están en desventaja.

Las distinciones sutiles sobre el tamaño de la clase y si las clases debieran tener 15 o 20 estudiantes son en gran medida, irrelevantes en el mundo en desarrollo. En algunos países se han encontrado clases de 80, 100 o incluso 200 estudiantes después de que se implementaron políticas de educación primaria universal (UPE, por sus siglas en inglés). Mientras que los coeficientes alumno-docente a niveles regionales muestran promedios de 43 en el África Sub-sahariana, 21 en América Latina y el Caribe y 38 en el Asia Meridional, la variación sub-nacional es significativa (UNESCO, 2006). Como un ejemplo, los mapas sub-nacionales del tamaño de clase y del coeficiente de alumno-docente en Uganda (Ver el Anexo) ilustran claramente el rango que se encontró dentro de un país dado.

El tamaño de la clase ha mostrado, repetidas veces, tener una influencia importante en el logro estudiantil. Al igual que en el caso de los países desarrollados, los estudios sobre el tamaño de la clase en los países en desarrollo han mostrado que los menores coeficientes de alumno-docente mejoran el rendimiento, en los casos de Sudáfrica, Israel y Bolivia (Case & Deaton, 1998; Angrist y Lavy, 1999; Lavy, 1999; Urquiola, 2001). Un análisis estadístico realizado en 2,000 escuelas en Uganda indicó que la tasa de culminación declina radicalmente cuando el coeficiente alumno-docente supera el de 50:1 (Moses, 2005). Por otra parte, también existe cierta evidencia de que los menores coeficientes alumno-docente mejoran el desempeño y la satisfacción de los docentes. “Tener menos niños en la clase reduce las distracciones en el aula y le proporciona al docente más tiempo para dedicárselo a cada niño (Mosteller, 1995).”

La pregunta sobre el coeficiente alumno-docente ideal continúa abierta al debate. No existe un tamaño de clase “perfecto”; la dinámica de las salas de clase es diferente, por ejemplo en las escuelas multigrado, el nivel de destreza del docente, las normas culturales y otros factores pueden afectar la eficacia de la instrucción en la sala de clase. El marco referencial del Fast Track Initiative (FTI, por sus siglas en inglés), que se basa en investigación sustancial, establece 40 estudiantes por un docente como un punto de referencia útil. A falta de una medida más definitiva, el objetivo propuesto por la FTI parece una meta razonable.

Factor 6: Los materiales de aprendizaje están a disposición de cada uno de los estudiantes y se usan regularmente

Los materiales didácticos constituyen una amplia categoría de recursos que incluye libros de texto, guías de instrucción, libros de ejercicios, ejercicios de práctica, actividades, pruebas, materiales audiovisuales y lecturas suplementarias en bibliotecas, salas de clase o en el hogar. De todos éstos, los libros de texto son los materiales que se usan, estudian y documentan más comúnmente para la instrucción en aula.

Se reconoce que los libros de texto son un componente crítico de la instrucción; los libros de texto apoyan el currículo y se relacionan directamente con el syllabus del curso. Durante los años 70 y 80, los estudios sobre la eficacia escolar destacaban el impacto positivo que tenían en el rendimiento estudiantil los libros de texto, si estos eran relevantes, de buena calidad y costeables (Abadzi, 2006). El Informe de Monitoreo Global de 2005 de EPT describe a los libros de texto como un insumo habilitador, un recurso importante que está intrínsecamente interrelacionado con los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En particular, en los países en desarrollo, la evidencia sugiere que la eficacia de la escuela está ligada a insumos materiales directos tales como los libros de texto y que los libros de texto son uno de los medios más costo-efectivo para tener un impacto positivo en la calidad educativa y más en entornos de bajos recursos (Crossley y Murby, 1994). Ya en el año 1978, el Banco Mundial publicó un documento de trabajo que examinaba la relación entre los libros de texto y el rendimiento en los países en desarrollo. Con base en un



examen de la evidencia, “la disponibilidad de libros parece ser el factor escolar más constante en predecir el logro académico”, aunque los autores advierten que el impacto no fue uniforme a través de las escuelas o de los países (Heyneman, et al., 1978).

No obstante, la disponibilidad de libros de texto de calidad para cada estudiante sigue siendo una meta evasiva en los países en desarrollo. Son escasos los datos exactos sobre la disponibilidad de los mismos. En 1989, el Banco Mundial comisionó a un equipo de investigación para que examinara los estudios producidos por el Concejo del Desarrollo del Libro (The Book Development Council) desde 1983 hasta 1989 y para que determinase los coeficientes alumno-libros de texto en los países en desarrollo (Paxman, et al., 1989). Los hallazgos de ese proyecto mostraron una amplia variación a través de los países (1:1 en China, 22:1 en Tanzania y 70:1 en Nigeria rural); dentro de los países (3:2 para las escuelas urbanas, 70:1 para las escuelas rurales en Nigeria); y a través de los niveles de grado o de asignaturas (5:3 para libros de portugués, 3:1 para libros de matemáticas en Mozambique).

En algunos casos había libros de texto disponibles, pero de tan mala calidad de impresión o de empaste que duraban pocos meses y necesitaban reemplazarse regularmente. El almacenaje también era un problema cuando no había instalaciones adecuadas para resguardar los libros contra las inclemencias del clima. En las zonas rurales de Ghana, muchos libros cayeron víctimas de las termitas. En un estudio de disponibilidad de libros de texto auspiciado por el Instituto Internacional para la Planificación Educativa (IIEP, por sus siglas en inglés) a principios de los años 90, Zambia y Kenya tenían los coeficientes alumno-libro de texto más bajos 30:1, entre 10 países africanos (Crossley y Murby, 1994). Una vez que se logra el umbral de disponibilidad de libros de texto, los docentes se convierten en el determinante para lograr que su uso más efectivo (UNESCO, 2005).

El coeficiente de estudiantes a libros de texto podría ser el primer factor importante; el segundo factor importante en la disponibilidad de materiales de aprendizaje es el derecho de los estudiantes a llevarse a casa los libros de texto. Estos factores están claramente relacionados—a menos que los libros de texto se proporcionen a un coeficiente de 1:1, los estudiantes no se los pueden llevar a casa. Incluso en casos en los que se proporcionan suficientes cantidades de libros, las preocupaciones acerca de la pérdida y el daño a los mismos restringe su uso en el hogar.

Existe muy poca evidencia sobre el impacto en el aprendizaje que tiene la disponibilidad y el uso de materiales en el hogar. Algunos estudios han encontrado que no existe diferencia en los resultados de las pruebas si es que el coeficiente de estudiantes a libros de texto es de 1:1 o de 2:1, por lo menos cuando los libros de texto son solamente para el uso en la escuela (Abadzi, 2006). Sin embargo, cuando se comparten los materiales, el riesgo de que se pierdan puede ser significativo y reducir con el tiempo, la disponibilidad real de 3:1 o de 4:1. La falta de materiales de lectura significa que cantidades sustanciales de tiempo de clase se deben utilizar para copiar textos, lo cual obviamente, reduce el tiempo disponible de instrucción aún más todavía.

Dado que el costo relativo de los libros de texto y de los materiales de aprendizaje es bajo en comparación con los de infraestructura y de los docentes, éstos constituyen un insumo estratégicamente importante para aumentar la oportunidad para aprender. La preocupación acerca de la pérdida y el reemplazo de cierto porcentaje de los libros es un clásico caso del “tacaño en lo pequeño y derrochador en lo grande.”

Factor 7. Tiempo efectivo en una tarea.

Definitivamente poco se sabe acerca del tiempo-efectivo-en-una-tarea en los países en desarrollo o el uso eficaz del día escolar para desarrollar tareas académicas. El tiempo total disponible para la escuela se basa en políticas que determinan las horas de instrucción para cada asignatura, el número de días en cada año escolar y el número de años para el dominio de cada nivel. Más allá de este punto, un factor crítico es la manera en que se utiliza el tiempo durante el día escolar y qué cantidad del tiempo se dedica a actividades de instrucción y de aprendizaje. A principios de los años 60, se desarrollaron modelos de aprendizaje que sugerían que el aprendizaje individual era una función del tiempo dedicado a aprender una tarea, dividido entre el tiempo necesario para aprender dicha tarea (Wynne y Stuck, 1982). Dos de los factores importantes que estaban contenidos en esta ecuación eran la oportunidad para aprender—la cantidad de tiempo asignada a una tarea académica—y la calidad de la instrucción. Debido a que estos factores estaban directamente bajo la influencia de los profesores, maximizar la relación entre estas dos variables se convirtió en una prioridad educativa. El término tiempo-en-una-tarea se volvió de uso popular en los años 70 en los Estados Unidos y se refiere a la cantidad de tiempo que los estudiantes están participando activamente en aprender y por lo tanto, la intersección de la cantidad y la calidad del tiempo en la sala de clase.

Aunque la idea del tiempo en tareas parece bastante directa, los elementos subyacentes son complejos y difíciles de medir. En 1990, David Berliner intentó explicar la índole polifacética del tiempo de instrucción identificando nueve elementos, entre los cuales se encuentran:

- Tiempo asignado (programado): el tiempo general de instrucción y el tiempo para cada materia asignado por el estado.
- Tiempo de participación activa: el tiempo en el que los estudiantes están prestando atención a los materiales con metas de instrucción.
- Tiempo en una tarea: una sub-serie de tiempo de participación activa, esta medida capta la participación activa del alumno solamente en una tarea específica de aprendizaje, en vez de la participación activa general que podría no estar relacionada con la asignatura.
- Tiempo de aprendizaje académico: una medida más completa del uso exitoso del tiempo en tarea para el aprendizaje.
- Tiempo de transición y tiempo de espera: dos medidas de no instrucción dentro del tiempo programado para las clases.
- Aptitud y perseverancia: medidas de la destreza y de la voluntad o disposición del alumno para participar activamente en la tarea académica que también se pueden medir como parte de los conceptos del tiempo de instrucción.
- Ritmo: una medida de la mezcla de instrucción de contenido y tiempo y de las ventajas relativas de amplitud y profundidad.

En una comparación del tiempo de instrucción en los Estados Unidos, donde la duración promedio del día escolar es de 6 horas y 35 minutos, los profesores informaron un promedio de 14 actividades diferentes durante el día escolar. De estas actividades, solamente el 64 por ciento estaba relacionado con lo académico, el tiempo restante se usaba en el mantenimiento, el enriquecimiento y el recreo (Massachusetts 2020). Por lo tanto, la medida inicial de tiempo asignado muestra un énfasis relativamente bajo en el aprendizaje académico. Es probable que esta medida este sobreestimada puesto que diferentes estudios muestran constantemente que el tiempo asignado invariablemente es corto al tiempo real que los profesores dedican a las asignaturas académicas. Así, la situación en los países en desarrollo podría ser incluso más compleja donde un currículum sobrecargado y días de escuela cortos pueden combinarse para tener un tiempo mínimo disponible para cualquier asignatura dada.

Más allá del tiempo asignado a las clases, el esfuerzo para medir el tiempo efectivo de instrucción empieza determinando qué tanto tiempo el docente realmente participa activamente en la sala de clase, quitando los tiempos dedicados de transición entre clases y de espera. En los peores casos, las visitas de observación a las escuelas encontraron que los docentes usaban el tiempo de la clase para fumar, conversar, leer el periódico o para participar en otras actividades no relacionadas con la instrucción. Incluso cuando los profesores se concentran en los estudiantes, se puede dedicar un tiempo considerable al manejo genérico de la sala de clase, la transición entre una actividad y otra, preparación y otras tareas no relacionadas con la instrucción. La medición del tiempo efectivo en la tarea toca hasta los temas más básicos del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir si la instrucción es efectiva logrando la participación y atención de los estudiantes en tareas específicas y si por esta atención los estudiantes alcanzan el éxito. Generalmente, estudios que midan la atención de los estudiantes y su aprendizaje son costosos y requieren mucho trabajo, por lo que son poco existentes no existen en los países en desarrollo debido a la naturaleza extremadamente intensiva de mano de obra y lo costosos que son tales estudios.

Las comparaciones entre los estudiantes que participan activamente y aquellos que participan menos, o aquellos que participan activamente pero con menos frecuencia, indican no solamente una diferencia cuantitativa sino cualitativa en los logros de aprendizaje, motivación, autoestima, interés y actitud hacia el aprendizaje. El nivel de participación activa lo determinan un número de factores, entre ellos, la calidad de la instrucción por parte del profesor y las destrezas cognitivas de los estudiantes. “Los estudiantes no pueden participar activamente en el aprendizaje si la instrucción es de mala calidad y/o si no pueden comprender lo que se les está enseñando y lo que tienen que hacer (Bloom, p.340, 1980).”

En un estudio que se basó en observaciones de aulas de clase que registraba el grado de participación, los estudiantes de bajo rendimiento dedicaban menor tiempo durante cada clase “en una tarea” que los alumnos de alto rendimiento, lo cual conlleva a una pérdida agregada del tiempo dedicado a las actividades académicas. Esto sugiere que a lo largo del tiempo, los estudiantes de bajo rendimiento se quedan cada vez más y más relegados, lo cual ha sido corroborado con estudios longitudinales de rendimiento de los estudiantes en exámenes estandarizados (Good & Beckerman, 1978; Bloom, 1980; Stallings, 1980). Los estudiantes de bajo rendimiento en la secundaria participaban activamente en actividades académicas el 40 por ciento del tiempo en comparación con el 85 por ciento de los estudiantes de alto rendimiento (Stallings, p. 11, 1980).

Los pocos estudios que miden el tiempo en una tarea en los países en desarrollo han indicado que, en promedio, solamente el 63 por ciento del tiempo de clase se utiliza en actividades de enseñanza y el 83 por ciento de ese tiempo es predominantemente enseñanza tradicional con base en la cátedra o dictado en vez de ser interactiva (Abadzi, 2006). Estos números promedio son considerablemente más bajos para las escuelas de bajo rendimiento.

Abordar el asunto del tiempo efectivo en una tarea es muy diferente y más desafiante que los otros temas que se han discutido hasta el momento. Mientras que muchos de los otros desafíos se pueden abordar con herramientas de administración a nivel de la escuela y de la comunidad, mejorar el uso eficiente del tiempo de instrucción requiere un conjunto de intervenciones diferentes que se concentran en la calidad del profesor, el currículo y los materiales. Entre las opciones para abordar la mejora en el tiempo-en-una-tarea se encuentran el aprendizaje programado, la capacitación de docentes, el manejo de la sala de clase e incluso requerimientos

muy bien prescriptivos. Un primer paso es invertir para desarrollar indicadores que midan el tiempo efectivo en una tarea y que ayuden a entender mejor la situación actual.

Factor 8. Aprender a leer.

Saber leer es una destreza básica para el resto del proceso de aprendizaje. Los estudiantes cuyas destrezas de lectura son débiles se quedarán más y más relegados a medida que pasan de un grado a otro en la escuela primaria y en los primeros años de la escuela secundaria. Los datos internacionales sobre el rendimiento—e incluso sobre la medida más básica de lectura—son bastante débiles. Una publicación reciente utilizó datos de encuestas domiciliarias para demostrar que en muchos países, los estudiantes están fracasando en dominar hasta las destrezas fundamentales de lectura (EPDC, 2005).

La relación entre las destrezas tempranas de lectura y la supervivencia académica está bien establecida. De igual importancia, la relación entre la falla en aprender a leer y el quedarse cada vez más relegado año tras año también se encuentra bien documentada. La brecha entre los que saben leer y aquellos que no lo saben no se aborda en años posteriores – más bien, sigue creciendo. Estudios recientes han avanzado esta investigación con conocimientos de las ciencias neurológicas sobre la manera en que se pueden desarrollar las destrezas de lectura (Crouch, et. al, 2005; Abadzi, 2006). La clave para la lectura temprana parece ser un currículo simplificado y altamente concentrado en los primeros grados y un énfasis en el desarrollo de destrezas de lectura y de estudio. El trabajo de Abadzi indica que las escuelas pueden focalizar un nivel de lectura oral de 60 palabras por minuto para desarrollar las funciones cerebrales básicas necesarias para la comprensión y el aprendizaje.

Este factor también es muy diferente de los primeros seis elementos del OTL, debido a que el logro del aprendizaje temprano requiere una concentración curricular en un número pequeño de objetivos, una pedagogía eficaz, buenos materiales y tiempo. Asegurar los factores iniciales establecidos es una condición esencial aunque no suficiente para tener el tiempo para dedicarlo a la instrucción y la adquisición de la lectura. Los programas con una concentración específica en el alfabetismo y la lectura temprana, como por ejemplo la Estrategia Nacional de Alfabetismo en el Reino Unido, la Penetración al Alfabetismo en Ghana y el Programa de Lectura en Namibia hacen hincapié en tener materiales apropiados disponibles y cantidades específicas de tiempo de lectura cada día. A luz de los problemas documentados en muchos sistemas que tienen grandes cantidades de niños con destrezas de lectura deficientes, las lecciones de estos programas tienen una relevancia especial. Así, dando suficiente énfasis y dedicando suficiente tiempo se pueden lograr las destrezas fundamentales de lectura para muchos estudiantes en un período de tiempo relativamente corto.

Vale la pena mencionar que la lectura y el alfabetismo son destrezas y conceptos complejos. Así, la enseñanza y la evaluación de la enseñanza del alfabetismo no se prestan para respuestas simples. Sin embargo, el primer paso consiste en reconocer la importancia crítica de la lectura temprana y concentrar el currículo, el tiempo y la pedagogía en procurar lograr esta meta.

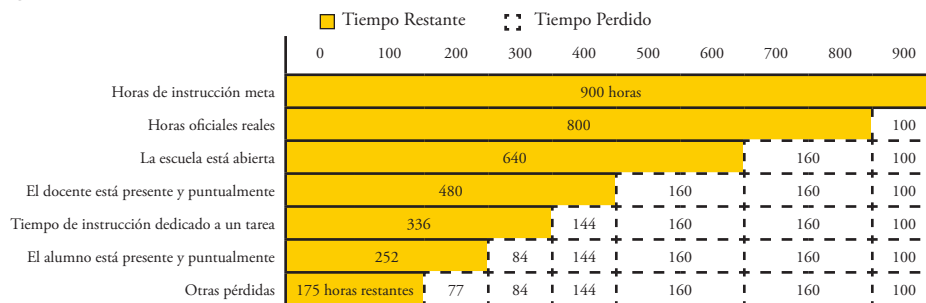
El Déficit en la Oportunidad para Aprender

Agregar todos los factores del OTL en una medida básica para la efectividad del sistema educativo es complejo y específico a las realidades de las regiones y los diferentes contextos. Claramente, los datos existentes se encuentran dispersos y son insuficientes para sacar conclusiones generales acerca de la influencia de estos factores en el aprendizaje. Además, las situaciones son muy específicas a los países e incluso a las sub-regiones de los países mismos – el tiempo total de



instrucción efectivo en áreas rurales podría ser muy diferente que el de las escuelas urbanas y por razones distintas. Sin embargo, el potencial de encontrar ineficiencias sustanciales en el proceso educativo es significativo. Un análisis ilustrativo de la pérdida acumulada del tiempo efectivo en una tarea demuestra la pérdida potencial del tiempo de instrucción a la que se enfrentan los estudiantes en los países en desarrollo (Ver la Figura 6).

Figura 6: Pérdida Acumulada del Tiempo-en-una-Tarea



Estos cálculos de la pérdida general de eficacia son, en el mejor de los casos, estimados a grosso modo del orden general de la magnitud de la misma. No incluyen las ineficacias impuestas por el tamaño excesivo de la clase ni las destrezas de lectura inadecuadas. Aunque el estimado es conservador en cada una de las medidas, todavía trae consigo estudiantes que solamente tienen del 15 al 20 por ciento del tiempo de instrucción deseable. Este cálculo es congruente con los estimados de otros análisis (Abadzi, 2006). Si estos estimados se encuentran remotamente cercanos a la realidad, la ineficacia acumulada en los sistemas educativos representa un llamado para mejorar y resolver situaciones estrechamente ligadas a los insumos, la administración y gerencia escolar.

La Relación de la OTL y los Resultados del Aprendizaje

En la actualidad, la cantidad y el rigor de la investigación sustantiva sobre el OTL y otras medidas del tiempo de instrucción eficaz es limitada. Actualmente, el estudio más completo sobre este tema ha sido desarrollado por el Banco Mundial (Abadzi, 2007). Un estudio de EQUIP2 sobre la eficacia de la escuela en Haití (DeStefano y Miksic, 2007) incluye una adaptación del OTL para evaluar la relación con los resultados del aprendizaje. Principalmente, se incluía el número de días que las escuelas están abiertas y la asistencia de los estudiantes. De las 54 escuelas que se examinaron, se encontró que las escuelas solamente estaban abiertas el 73 por ciento del tiempo y que los estudiantes asistían solamente el 77 por ciento del tiempo. El promedio mostró que estas escuelas proveyeron únicamente el 57 por ciento de la oportunidad de aprender; consecuentemente, era de esperar que estas escuelas solo logran cubrir alrededor de un 50 por ciento de su capacidad, en el mejor de los casos, de lo que podrían cubrir en un año escolar.

Tabla 3: La Oportunidad para Aprender, Septiembre 2005–Enero 2007

	% de días que la escuela está abierta	Tasa de Asistencia	Índice OTL
Escuelas Comunitarias	71%	75%	54%
Escuelas Privadas	75%	78%	59%
Escuelas Publicas	73%	84%	62%
Total	73%	77%	57%

Adicionalmente a estos dos indicadores del OTL en el estudio de Haití se incluyó una versión modificada del EGRA (por sus siglas en inglés), que es una evaluación de lectura temprana con el fin de correlacionar el aprendizaje y la oportunidad para aprender (Crouch et al, 2005). Los estudiantes fueron evaluados por su habilidad de reconocer las letras individuales, identificar palabras en aislamiento y leer secciones de texto corto de acuerdo a las pruebas en Creole Haitiano, que es su idioma nativo. El umbral establecido asociado con la comprensión lectora es de 60 palabras por minuto, pero leer por lo menos 30 palabras por minuto referencia que los estudiantes han aprendido a reconocer y descodificar algunas palabras. En este caso, la mayoría—86 por ciento—de los estudiantes evaluados leen muy por debajo del umbral establecido de 60 palabras por minuto y casi el 60 por ciento no pueden leer 30 palabras por minuto.

Tabla 4: Rangos de fluidez lectora

	Número de estudiantes de 3º grado que presentando la prueba	Porcentaje de estudiantes leyendo X ppm
De 0 a 30 ppm	95	59%
De 31 a 60 ppm	44	27%
Más que 60 ppm	22	14%
Total	161	100%

De acuerdo con este análisis, la combinación de días escolares perdidos y el bajo promedio de asistencia de los estudiantes, representaron el 55 por ciento de la varianza en el desempeño de los estudiantes. Estos resultados fueron desagregados en mayor detalle para demostrar la variación regional: las escuelas más exitosas alcanzaron un nivel de oportunidad de aprender del 26 por ciento más alto que las escuelas de más bajo nivel de rendimiento. Estos resultados resaltan la fuerte relación entre el OTL y el aprendizaje.

Estrategias para Lograr el OTL

Vale la pena destacar que a través de esfuerzos concentrados en mejorar la administración y gerencia escolar se puede reducir la ineficiencia en el OTL. Sin embargo, esto no quiere decir que sean fáciles de abordar—como se discutió anteriormente, existen causas subyacentes fundamentales como el ausentismo docente y de los estudiantes, escuelas cerradas y el tiempo efectivo en la tarea, entre otros. No obstante, el obstáculo inmediato más grande es que en la actualidad, los problemas no se están abordando de manera sistemática.

El hallazgo más importante de este documento, en cierto modo, fue la carencia de datos disponibles para alguno de estos temas centrales a la eficacia del sistema educativo. El simple hecho es que en la mayor parte de los países nadie puede contestar las preguntas más básicas: ¿Cuántos días al año están abiertas las escuelas? ¿Cuántos días pierden los profesores cada año? ¿Cuál es la asistencia estudiantil promedio? ¿Hay materiales de aprendizaje disponibles para cada clase? ¿Cuántas horas de instrucción se reciben realmente en lectura y cursos académicos básicos? ¿Aprenden a leer los estudiantes? ¿Cuánto tiempo en la sala de clase se usa para aprender? ¿Usan el tiempo eficientemente los profesores? Se desconocen las respuestas a estas preguntas básicas porque no se están haciendo estas preguntas; porque no se miden y porque no se hace un seguimiento de ellas. A nadie se le hace responsable de la falla en proporcionar la oportunidad básica para aprender. Uno de los preceptos fundamentales de evaluación y gestión es que los administradores le ponen atención a todo aquello que se le hace seguimiento y que se informa. Puesto que a ninguno de estos elementos se le hace un seguimiento ni se informa regularmente, no es sorprendente pues que los administradores no se concentren en mejorarlos.



Pocos, si es que alguno, de los programas de donantes se han concentrado en estos temas como área de prioridad. El enfoque de Nivel de Calidad Fundamental (FQL, pro sus siglas en inglés) que se ha utilizado en un gran número de países africanos, tales como Benín y Guinea, estableció estándares generales para la provisión de insumos escolares, pero no abordó de manera específica los aspectos gerenciales del tiempo en una tarea. Dos estudios recientes sobre los patrones de la inversión de los donantes (Banco Mundial, 2006; Chapman y Quijada, en impresión) identificaron las estrategias prioritarias que se utilizaron en proyectos de educación lidreados por las agencias internacionales de cooperación y donantes de gran envergadura durante los últimos 15 años. Aunque algunos aspectos de los temas importantes del OTL podrían haber sido incluidos bajo rubros generales tales como “gestión mejorada”, los sueldos y los incentivos de los docentes, el emplazamiento de profesores a regiones sub-servidas y la participación de la comunidad, ninguna de la documentación analizada indicaba que los temas fundamentales del OTL fueran una prioridad. Ninguno de los proyectos incluía el tiempo efectivo en una tarea acumulado como una política de prioridad o como un tema operacional. La inversión acumulada de la USAID a lo largo de este período de 15 años fue de más de US\$ 2 mil millones de dólares, focalizados principalmente en reformas curriculares, desarrollo de materiales, capacitación de docentes, sistemas de información y políticas. Desde este análisis del OTL, se puede argumentar que más del 80 por ciento de esta inversión resultó seriamente socavada por que no se abordaron los elementos fundamentales de los sistemas de educación.

Si se focaliza la medición de los factores de OTL en la gestión de la escuela con el apoyo de la comunidad, entonces es posible lograr mejorar significativas en el aprendizaje. Es importante reconocer que problemas tales como la asistencia de los docentes y de los alumnos que a nivel nacional parecen insolubles pueden ser manejables de manera razonable al nivel de la escuela, donde es posible tener una interacción humana más cercana. El uso de sistemas de información a nivel de la comunidad y de la escuela, tales como la Auto-evaluación Escolar en Namibia (EQUIP2 2005) y el Reporte Escolar en Centro América (CERCA 2006), han movilizado a la comunidad escolar para diagnosticar, identificar y abordar temas como la asistencia y la puntualidad de los docentes y de los alumnos, entre otros. Los padres de familia que de manera voluntaria desarrollaron el Reporte Escolar recolectaban información diariamente sobre las horas en que la escuela estaba abierta y sobre la asistencia diaria de los profesores y estudiantes que compartían con el resto de la comunidad con el fin de tomar decisiones para mejorar la calidad educativa al nivel donde ellos podían actuar. En Namibia, los comités de gestión escolar podían diagnosticar problemas básicos y establecer objetivos para la mejora en el plan de mejora de la escuela. Además, los profesores en Namibia podían completar auto-avaluaciones para identificar su habilidad para usar el tiempo eficazmente en la clase.

Algunos sistemas nacionales han empezado a hacer seguimiento e informar acerca de muchos de los factores del OTL. En El Salvador, por ejemplo, un conjunto de herramientas de planificación y evaluación escolar denominado “Qué ruta que tomamos?” contiene medidas explícitas de la asistencia de los alumnos y de los profesores, de los materiales y de las destrezas básicas de aprendizaje de los alumnos. Estos datos se incorporan directamente en la planificación para la mejora escolar.

El hallazgo clave de este documento no es que hay respuestas simples a este desafío tan complejo de aumentar el tiempo efectivo en la tarea, de reducir el ausentismo, entre otros. El hallazgo es que estos desafíos deben reconocerse dentro de los obstáculos principales para el aprendizaje y el mejor desempeño de los sistemas educativos. Estos indicadores del OTL requieren considerarse

prioritarios por los gobiernos y los donantes, y luego hacerles un seguimiento como indicadores clave dentro del sistema. Un punto importante de inicio es la inclusión de sistemas de información y monitoreo, así como herramientas de medición de estos indicadores dentro de los proyectos de USAID. Así mismo, es importante fomentar la toma de decisiones por parte de los ministerios y donantes con base en el OTL para el diseño de políticas y programas educativos.

Hay tres estrategias generales para abordar los temas del OTL en los países socios: 1) incorporar los temas del OTL y generar conocimientos en actividades y programas de asistencia tales como la capacitación de docentes y directores de escuelas, 2) incorporar el índice del OTL en los sistemas de gestión e información a nivel de la escuela y 3) elevar la conciencia mediante el seguimiento de un índice del OTL (idealmente, a nivel sub-nacional). Esta estrategia conlleva el desarrollo de herramientas y modelos de gestión explícitos que se puedan integrar en los programas de desarrollo profesional regulares en el país. Esto incluirá la capacitación de docentes, la capacitación de directores de escuelas, la capacitación de supervisores y la participación activa de los padres de familia y de las juntas escolares comunitarias.

Tabla 5: **Índice Ilustrativo del OTL – Escuela Primaria**

Factor	Objetivo	Clasificación Alta	Clasificación Mediana	Clasificación Baja
Tiempo de instrucción oficial	950 horas	950+	850 a 950	Por debajo de 850.
Escuelas abiertas	100% del tiempo oficial.	90%+	80 a 90%	Por debajo del 80%.
Asistencia y puntualidad de los docentes	90% de las horas de instrucción	90 a 100%	80 a 90%	Por debajo del 80%.
Asistencia y puntualidad de los alumnos	Promedio diario de llegar a la hora. Asistencia del 95%	90%+	75 a 89%	Por debajo del 75%.
Coficiente alumno/docente	40	30 a 40	40 a 49	50+
Materiales de aprendizaje	1:1, disponible y que se usa, todo el año.	Materiales para cada alumno que se puedan llevar a casa.	Por lo general, los materiales están disponibles.	Materiales llegan tarde, no están disponibles para todos los estudiantes, no se usan.
Puntaje de lectura	Número de palabras por minuto objetivo del país.	Específico al idioma.	Específico al idioma.	Específico al idioma.
Tiempo en una tarea	80% en fines académicos.	70% +	60 a 70%	Por debajo del 60%
Puntaje		5	3	1



Actualmente, el proyecto EQUIP2 está ampliando el trabajo de Haití, que se describió anteriormente, para desarrollar y pilotear una metodología y unos instrumentos para medir y hacer seguimiento a un índice integral del OTL de una forma que no sea simplemente una actividad de recolección de datos sino más bien que se oriente a informar directamente las decisiones de la gestión escolar. En el año 2008 se harán pilotos de este trabajo en un grupo de países y se determinará si es que son más útiles las rúbricas, como la que se muestra más abajo, o un índice. Finalmente, la idea es contar con un índice de tiempo de instrucción eficaz.

Referencias

Abadzi, H. 2006. *Efficient Learning for the Poor: Insights from the Frontier of Cognitive Neuroscience*. Washington, D.C.: El Banco Mundial.

Academy for Educational Development. 2006. *The CERCA Report Card: Communities Creating Educational Quality*, Informe Final. Washington, D.C.: AED y USAID.

Alexander, R. 2000. *Culture and Pedagogy*. Malden, MA: Editorial Blackwell.

Angrist, J.D. y V. Lavy. 1999. "Using Maimonides' Rule to Estimate the Effect of Class Size on Scholastic Achievement." *Quarterly Journal of Economics*, vol. 114 (2): 533–575.

Bedi, A., y Marshall, J.H. 1999. "School Attendance and Student Achievement: Evidence from Rural Honduras." *Desarrollo Económico y Cambio Cultural*, vol. 47 (3): 657–682.

Benavot, A. 2004. *Instructional Time Tables*. París, Francia: UNESCO.

Benavot, A. y Massimo Amadio. 2004. *A Global Study of Intended Instructional Time and Official School Curricula, 1980-2000*. Documento de antecedentes comisionado por la Oficina de Educación Internacional para el Informe de Monitoreo Global de la UNESCO-EPT (2005).

Berliner, David C. 1990. "What's all the fuss about instructional time?" Chapter from, *The Nature of Time in Schools, Theoretical Concepts and Practitioner Perceptions*. Nueva York, NY: Teacher's College Press.

BEPS. 2004. *Time to Learn: Teachers' and Students' Use of Time in Government Primary Schools in Bangladesh*. Washington, D.C.: USAID.

Bloom, Benjamin. 1980. *All Our Children Are Learning*. Ciudad de Nueva York, NY: McGraw-Hill.

Case, A. y A. Deaton. 1998. *School Quality and Educational Outcomes in South Africa*. Princeton, NJ: Programa de Investigación en Estudios de Desarrollo, Universidad de Princeton.

Chaudhury, N., J. Hammer, M. Kremer, K. Muralidharan y F. H. Rogers. Borrador 2005. *Missing in Action: Teacher and Health Worker Absence in Developing Countries*. Washington, D.C.: El Banco Mundial.

Chesterfield, Ray. 2005. *School Success Amid Hardship: First Grade Completion in Rural Guatemala*. Washington, D.C.: USAID/Guatemala y el Proyecto MEDIR.

Craig, H. 1998. "Teacher Supply, Training and Professional Development." *Resumen Ejecutivo de Teacher Development: Making an Impact*. Washington, D.C.: El Banco Mundial.

Crossley, M., Murby, M. (1994). Textbook Provision and the Quality of the School Curriculum in Developing Countries: Issues and Policy Options. *Educación Comparativa*, Vol.30, No.2, pp.99-114.

Crouch, L, H. Abadzi, M. Echegaray, C. Pasco y J. Sampe. 2005. "Monitoring Basic Skills Acquisition through rapid Learning Assessments: A Case Study from Peru." *UNESCO Prospects*, Junio de 2005, vol. 35 (2).

DeStefano, J., A. Schuh Moore, A. Hartwell y D. Balwanz. 2006. *Reaching the Underserved through Complementary Models of Effective Schooling* (Documento de Trabajo de EQUIP2). Washington, D.C.: EQUIP2, FHI 360 y USAID.

DeStefano, J., Miksic, E. 2007. *School Effectiveness in Maissade, Haiti* (Documento de Trabajo de EQUIP2). Washington D.C: EQUIP2, FHI 360 y USAID.

Education Policy and Data Center (EPDC). 2005. *Educating the World's Children: Patterns of Growth and Inequality*. Washington, D.C.: FHI 360 y USAID.

Good, T.L. & T.M. Beckerman. 1978. "Time on Task: A Naturalistic Study in Sixth-Grade Classrooms." *The Elementary School Journal*, vol. 78 (3): 192–201.

Heyneman, S.P., J.P. Farrell y M.A. Sepulveda-Stuardo. 1978. *Textbooks and Achievement: What We Know* (Documento de Trabajo del Personal No. 298). Washington, D.C.: Banco de Datos del Banco Mundial.

Hoong, A.W. Draft 2006. *Development of Sustainable System for Provision of Textbooks in Primary Education: Singapore's experience*.

Habyarimana, J. Draft 2004. *Measuring and Understanding Teacher Absence en Uganda*. Boston, MA: Universidad de Harvard.

King, E.M. y Berk Ozler. 2001. *What's Decentralization Got to do with Learning? Endogenous School Quality and Student Performance in Nicaragua*. Washington, D.C.: El Banco Mundial.

Krieg, J.M. 2006. "Teacher Quality and Attrition." *Economics of Education Review*, vol. 25 (1): 13–27.

Kuziemko, I. 2006. "Using Shocks to School Enrollment to Estimate the Effect of School Size on Student Achievement." *Economics of Education Review*, vol. 25(1): 63–75.

Health & Education Research Operative Services, Inc. (HEROS). 2003. "Class Size Research." Obtenido el 26 de enero de 2006, de <http://www.heros-inc.org/classizerearch.htm>.

Lavy, V. 1999. *Using Dual Natural Quasi-Experimental Designs to Evaluate the Effect of School Hours and Class Size on Student Achievement*. Jerusalén, Israel: Facultad de Economía, Universidad Hebrea de Jerusalén.



Massachusetts 2020. “Research Digest: Comparing Instructional Time.” Obtenido el 25 de septiembre de 2006, de <http://www.mass2020.org/Research%20Brief4%20-%20Comparing%20Instructional%20Time.pdf>.

Mereku, K. D., F.K. Amadahe, K. Etsey, J. Adu, A. Schuh Moore, W. Synder, B. Long. *Opportunity to Learn: English and Mathematics in Ghanaian Primary Schools*. Washington, D.C.: Proyecto BECAS y AED.

Moses, Kurt. Education in Uganda. *Presentado en la Reunión Trimestral de EQUIP2 en 2005*. Washington, D.C.: USAID y EQUIP2.

Mosteller, F. 1995. “The Tennessee Study of class Size in the Early School Grades.” *The Future of Children: Critical Issues for Children and Youths*, vol. 5 (2): 113–127.

Norton, M. S. 1998. “Teacher Absenteeism: A Growing Dilemma en Education.” *Contemporary Education*, vol. 69 (2): 95–99.

Nottelmann, E.D., & Hill, K.T. 1977. “Test Anxiety and Off-Task Behavior in Evaluative Situations.” *Child Development*, vol. 48 (1): 225–231.

Paxman, B., C. Denning y A. Read. 1989. *Analysis of Research on Textbook Availability and Quality in Developing Countries*. Washington, D.C.: El Banco Mundial.

Public Broadcasting Service (PBS). 2005. *Making Schools Work with Hedrick Smith*. Productor Ejecutivo, Hedrick Smith. PBS y Televisión Educativa de Carolina del Sur.

Rogers, F. H., J. Lopez-Calix, et al. 2004. “Teacher Absence and Incentives in Primary Education: Results from a National Teacher Tracking Survey in Ecuador.” Excerpt from *Ecuador: Creating Fiscal Space for Poverty Reduction*. Washington, D.C.: El Banco Mundial.

Scheerens, J. 1999. *School Effectiveness in Developed and Developing Countries: A Review of the Research Evidence*. Washington, D.C.: El Banco Mundial.

Stallings, J. 1980. “Allocated Academic Learning Time Revisited, or Beyond Time on Task.” *Educational Researcher*, vol. 9 (11): 11–16.

Urquiola, M. 2001. *Identifying Class Size Effects in Developing Countries: Evidence from Rural Schools in Bolivia*. (Documento de Trabajo en Investigación de Políticas 2711). Washington, D.C.: El Banco Mundial.

Van Graan, M. y E. Leu. 2006. “Quality in Education, Teaching, and Learning: Perceptions and Practice.” From Chapter 6 of *Namibia Pilot Study of Teacher Professional Development*. Washington, D.C.: EQUIP1, American Institutes for Research y USAID.

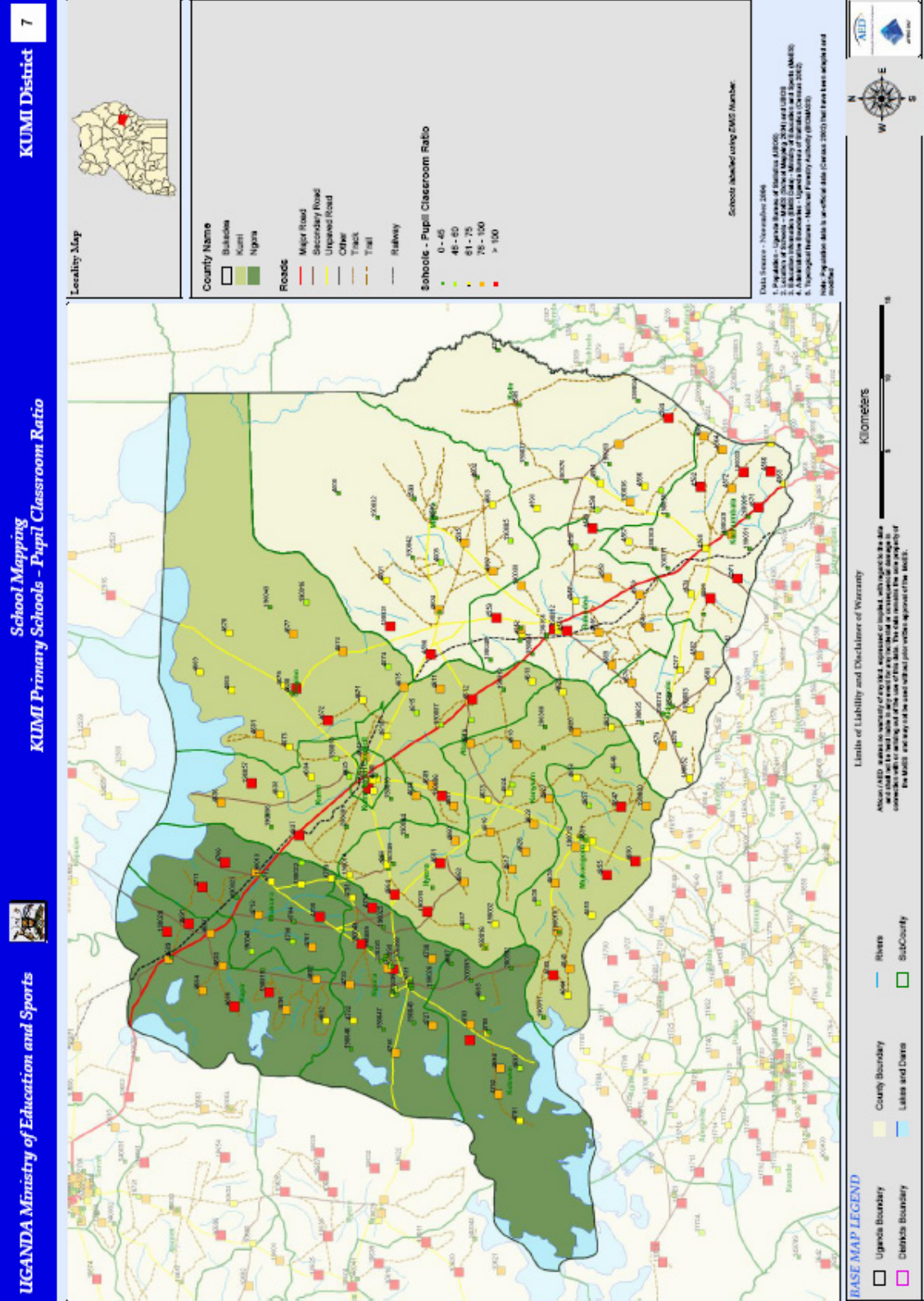
Venezia, Andrea y Julie Maxwell-Jolly. 2007. *The Unequal Opportunity to Learn in California's Schools: Crafting Standards to Track Quality*. Berkeley, CA: Policy Analysis for California Education (PACE).

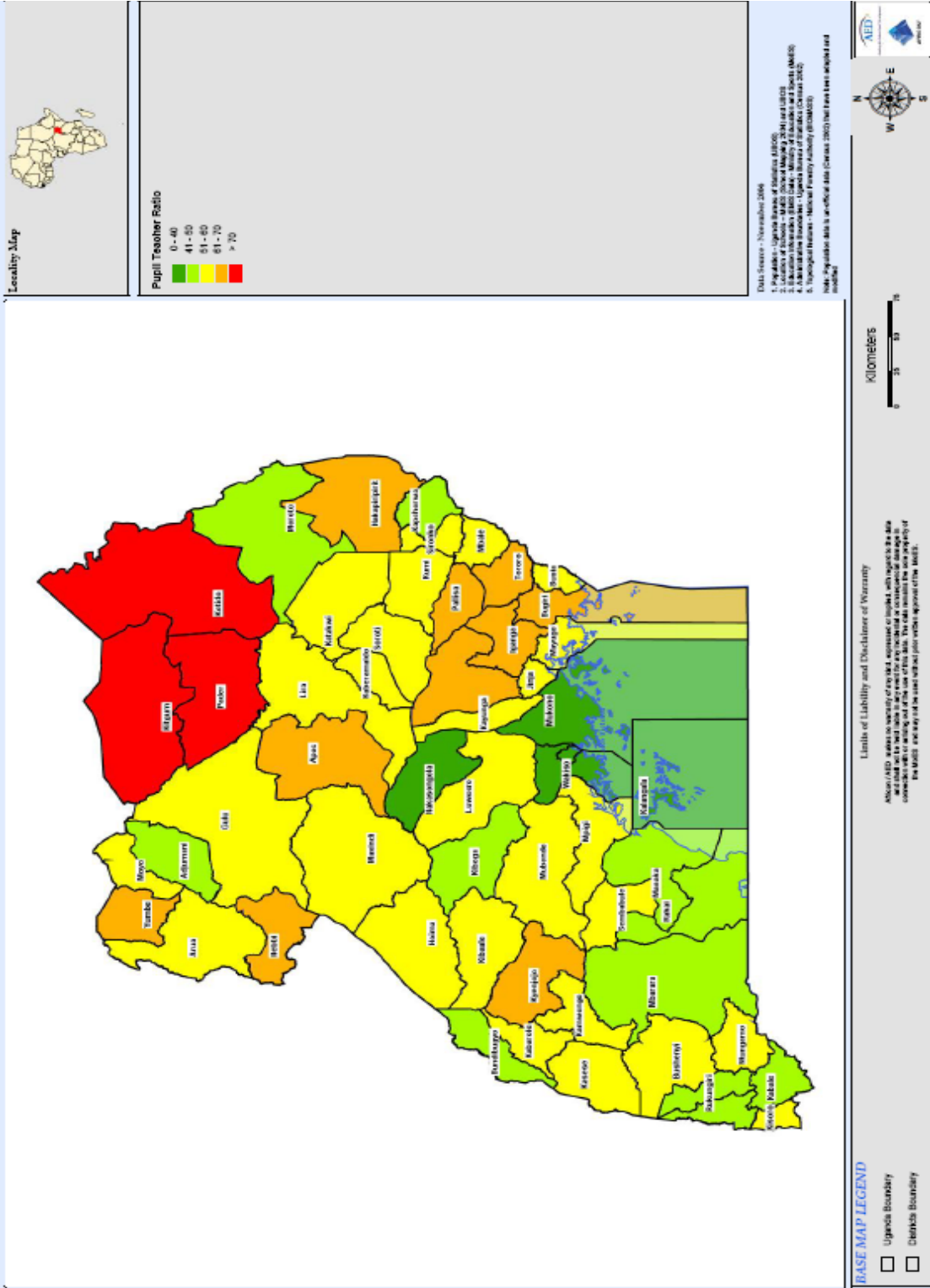
Wyne, M.D. y G.B. Stuck. 1982. "Time and Learning: Implications for the Classroom Teacher." *The Elementary School Journal*, vol. 83 (1): 67–75.

UNESCO. 2004. EPT: *The Quality Imperative* (2005 Global Monitoring Report). París, Francia: UNESCO.

Ysseldyke, J. M. Thurlow, y H. Shin. 1995. *Opportunity to Learn Standards* (Policy Directions No. 4). Minneapolis, MN: Centro Nacional de Resultados Educativos.

Anexo







Agradecimientos

Este documento fue escrito por EQUIP2 para John Gillies (FHI 360) y Jessica Jester Quijada (FHI 360), 2008. Este documento es una traducción del original escrito en Inglés.

EQUIP2: Política Educativa, Desarrollo de Sistemas y Administración es uno de tres Acuerdos Cooperativos de Líder con Asociados financiados por la USAID bajo el título global de Programa de Mejora de la Calidad Educativa (EQUIP). Como mecanismo de Líder con Asociados, EQUIP2 concerta adjudicaciones o contratos de las oficinas y misiones de la USAID para apoyar la meta de construir calidad de educación a nivel nacional, subnacional y trans-comunitaria.

FHI 360 es la organización líder para la asociación global EQUIP2 de organizaciones de educación y desarrollo, universidades e instituciones de investigación. La asociación incluye a quince organizaciones de gran envergadura y una red creciente de asociados regionales y nacionales en todo el mundo: La Fundación Aga Khan (Aga Khan Foundation), los Institutos Estadounidenses para la Investigación (American Institutes for Research), CARE, el Centro para la Colaboración y el Futuro de la Educación (Center for Collaboration and the Future of Schooling), el Centro Este-Oeste (Eas-West Center), el Centro de Desarrollo de la Educación (Education Development Center), el Comité de Rescate Internacional (International Rescue Committee), la Fundación Joseph P. Kennedy, Jr. (Joseph P. Kennedy, Jr. Foundation), la Universidad del Estado de Michigan (Michigan State University), el Consorcio del Misisipí para el Desarrollo Internacional (Mississippi Consortium for International Development), ORC Macro, el Instituto de Investigación Triángulo (Research Triangle Institute), la Universidad de Minnesota (University of Minnesota), el Instituto de Estudios Internacionales en Educación de la Universidad de Pittsburgh (University of Pittsburgh Institute of International Studies in Education), la Comisión de la Mujer para Mujeres y Niños Refugiados (Women's Commission for Refugee Women and Children).

Para obtener mayor información sobre EQUIP2, por favor póngase en contacto con:

USAID

Patrick Collins

CTO EGAT/ED
USAID Washington
1300 Pennsylvania Ave., NW
Washington, DC 20532
Tel: 202-712-4151
Email: pcollins@usaid.gov

FHI 360

John Gillies

EQUIP2 Project Director
1825 Connecticut Ave., NW
Washington, DC 20009
Tel: 202-884-8256
Email: equip2@fhi360.org
Web: www.equip123.net

Este documento fue posible gracias al generoso apoyo del pueblo estadounidense a través de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) en virtud del Acuerdo Cooperativo No. 520-A-00-05-00109-00. El contenido del mismo es la responsabilidad de FHI 360 a través del Programa Mejora de la Calidad Educativa 2 (EQUIP2) y no refleja necesariamente las perspectivas de la USAID ni del Gobierno de los Estados Unidos de América.