

**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**  
**DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA**  
**Tesis Licenciatura en Sociología**

**Desigualdad de logros académicos:  
¿problema de contenidos instruidos o de condiciones de  
instrucción? (un estudio longitudinal en tres liceos metropolitanos)**

**Fernanda Noya**

**2002**

# ÍNDICE

## CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

Presentación. ....	1
Definición del Problema. ....	2
Rasgos Generales del Proyecto. ....	6

## CAPÍTULO II. FUNDAMENTO TEÓRICO

Marco Teórico. ....	10
Operacionalización de los Conceptos. ....	23
Preguntas. ....	26
Hipótesis. ....	27
Objetivos. ....	28

## CAPÍTULO III. ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN

Tipo de Diseño. ....	30
Selección de Unidades. ....	31
Técnicas. ....	32
Análisis de Validez de las Técnicas. ....	33
Trabajo de Campo. ....	34
Análisis de Validez del Trabajo de Campo. ....	37

## CAPÍTULO IV. PRINCIPALES RESULTADOS

Alumnos. ....	42
Docentes - Liceos. ....	55

## CAPÍTULO V. CONCLUSIONES GENERALES

Conclusiones Generales. ....	69
------------------------------	----

BIBLIOGRAFÍA. ....	83
--------------------	----

## ANEXOS

# I

## INTRODUCCIÓN

### Presentación

Esta investigación tiene como eje central la relación que se da al interior del sistema de enseñanza, entre el origen socioeconómico y cultural de los alumnos y el logro académico que éstos alcanzan, a través del sistema de evaluación. Se trata de vislumbrar cómo realiza el sistema de enseñanza el trato con las diferencias.

La hipótesis central de este trabajo afirma que el sistema de enseñanza contribuye con la reproducción del orden social existente en la sociedad. Es decir, contribuye con la reproducción de las relaciones de fuerza y reproduce la cultura dominante. De manera menos abstracta: existe una acción pedagógica que se da como trabajo pedagógico que contribuye a reproducir las relaciones de fuerza y reproduce la cultura dominante. Y aún menos abstractamente: existe una relación entre la acción de la escuela o el liceo y el origen socioeconómico de los alumnos, que deriva en una no modificación del orden social existente; el cual, en la sociedad moderna, en mayor o menor grado, presenta marcadas desigualdades entre los distintos sectores de la población.

Este trabajo pedagógico se denomina trabajo escolar cuando se da en el ámbito del sistema de enseñanza. Allí asoman los agentes inculcadores (profesores o maestros) que son los que ponen en práctica ese trabajo escolar, esa acción pedagógica en el ámbito educativo. Y son estos agentes también quienes ponen en funcionamiento el sistema de evaluación, en su sentido más amplio, a través del cual se mide el nivel y califica el conocimiento y el aprendizaje de los alumnos.

El objetivo de este trabajo radica en investigar al interior del sistema de enseñanza el proceso mediante el cual se da una relación entre el origen de los alumnos y el logro académico que alcanzan a lo largo de dos años de trayectoria académica a través del estudio del sistema de evaluación que el ámbito educativo a través de los docentes aplica.

El concepto de sistema de evaluación resulta de capital importancia en tanto participante y determinante del proceso que conforma la trayectoria académica de cada alumno. Investigar ese proceso aparece como un objetivo fundamental de este estudio: "abrir la caja negra".

Un interés que asoma por detrás de esta investigación es el de un estudio actualizado de la noción de la enseñanza como mecanismo de ascenso social de los

individuos. Esto se da cuando gracias al nivel educativo alcanzado, una persona es capaz de obtener un empleo mejor remunerado que el de sus padres. Se trata de ver cómo, de qué manera está siendo afectada la idea socialmente legitimada de la educación como mecanismo de movilidad social ascendente.

La hipótesis central no pretende contradecir o negar la enseñanza como mecanismo de movilidad social, sino que quiere ver cómo está afectada esa idea, basada en la realidad, pero probablemente carente de la misma efectividad que años atrás supo tener. En estas consideraciones no hay que olvidar que existen otros factores tales como el mercado de trabajo o factores demográficos, que puedan influir directa o indirectamente en la realidad de la idea del sistema de enseñanza como mecanismo de movilidad social ascendente.

## **Definición del problema**

Esta sección se encarga de presentar los distintos antecedentes que colaboran en la definición del problema y que permiten pensarlo en el contexto nacional.

Conjuntamente al fenómeno de masificación ocurrido a partir de la década del sesenta en la Enseñanza Secundaria (y también en el nivel terciario)<sup>1</sup> en el Uruguay, comenzaron a experimentarse desequilibrios y deterioros generalizados y crecientes en toda la enseñanza secundaria del país –me refiero principalmente a la enseñanza pública. Este deterioro se dio en el nivel de las estructuras materiales y de recursos y, fundamentalmente, en el nivel de la calidad de la enseñanza y los aprendizajes. La información obtenida en un trabajo de la CEPAL del año 1990, “Enseñanza primaria y ciclo básico de educación media en el Uruguay”, brinda datos que ayudan a ver que parte de este fenómeno se relaciona además, con incapacidades del sistema educativo para lograr resultados equitativos en términos de aprendizaje.

Lo que permite comprobar esto es que gran parte de los ingresados a la enseñanza secundaria que pertenecen a los estratos medio-bajos y bajos son los que obtienen las peores calificaciones en términos de éxito académico. Evidentemente esto prueba la incapacidad que tuvo y tiene el sistema educativo para lidiar con el tema de la equidad, tanto en términos de recursos (materiales, capacidad edilicia, etc.) como en términos de procesos de enseñanza (adecuación o no a los cambios en el mercado laboral, capacitación de docentes, focalización en los problemas de la equidad en general, etc.). El aumento de

---

<sup>1</sup> Entre 1963 y 1985, los jóvenes entre 15 y 24 años aumentaron su lugar en los estudios de 2º ciclo de secundaria y los estudios de nivel terciario, pasando de ser un 6,4% del total de la población de esa edad, a ser un 24,5%. Curiosamente, los estudios secundarios básicos no operaron un aumento significativo con respecto a los grupos ya mencionado, estando sólo dos puntos arriba de la anterior suma, 26,7% del total de los efectivos jóvenes para este tramo educativo. Información obtenida en:

la matrícula entonces, si bien permitió el ingreso masivo a la educación secundaria, y en menor grado superior, no se logró un cambio significativo en la estructura distributiva del logro académico. Este aumento provocó a su vez, efectos importantes de crecimiento del cuerpo docente que repercutieron en la calidad del mensaje pedagógico, del proceso comunicador, provocando un descenso en el nivel de emisión.

Cuando se habla de este fenómeno, hay, según Bourdieu, una transformación cuantitativa y cualitativa del alumnado. Cuantitativa, parece obvio, ya que en los últimos tiempos ha sido claro el aumento de la matrícula en todos los niveles de la enseñanza. Y cualitativo porque existe una urgencia por atender a un público nuevo cuyo capital lingüístico se distancia de forma importante del inculcado por el trabajo escolar de la acción pedagógica; o sea, se trata del acceso considerable de las clases medias y más que nada, de los problemas en términos de capital que brindan las clases bajas.

Los cambios morfológicos y, en general los cambios sociales son retraducidos por el sistema de enseñanza bajo la forma de dificultades pedagógicas. La crisis en este caso, es parte de problemas en la relación de comunicación<sup>2</sup> que siempre está en función de la adecuación entre los niveles de emisión y los niveles de recepción socialmente condicionados. En cierta forma, puede decirse que surgen problemas que se relacionan con el acostumbramiento a un público a medida.

*“Tratándose de una institución que sólo puede realizar su función propia de inculcación mientras se mantiene un mínimo de adecuación entre el mensaje pedagógico y la aptitud de los receptores para descifrarlo, hay que aprehender, en sus efectos propiamente pedagógicos, el crecimiento del público y de la talla de la organización, para descubrir, con ocasión de la crisis provocada por la ruptura de este equilibrio, que los contenidos transmitidos y los modos institucionalizados de la transmisión estaban objetivamente adaptados a un público definido por su reclutamiento social al menos tanto como por su escaso volumen”<sup>3</sup>.*

Aparece entonces como fundamental, la relación entre el capital lingüístico que requiere la inculcación en el sistema de enseñanza y el capital lingüístico que posee el alumno. Bourdieu plantea claramente cuáles deben ser las pautas teóricas generales para pensar esta relación, y para explicar, diremos también, en dónde radican los problemas educativos actuales. *“El análisis de las características sociales y escolares<sup>4</sup>] del público de*

---

CEPAL 1990. “Enseñanza primaria y ciclo básico de educación media en el Uruguay”. Cap.1. Oficina de Montevideo.

<sup>2</sup> Relación de comunicación como construcción teórica, en este caso, para tratar las relaciones entre el sistema de enseñanza y las clases o grupos sociales.

<sup>3</sup> P. Bourdieu y J.C. Passeron “La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza”. Pág.150. Editorial Fontamara. México, 1995.

<sup>4</sup> Trayectoria académica anterior.



*los receptores de un mensaje pedagógico sólo tiene sentido, por tanto, si conduce a construir el sistema de relaciones entre, por una parte, la Escuela concebida como institución de reproducción de la cultura legítima, que determina entre otras cosas el modo legítimo de imposición y de inculcación de la cultura escolar, y, por otra parte, las clases sociales, caracterizadas, desde el punto de vista de la eficacia de la comunicación pedagógica, por distancias desiguales a la cultura escolar y por disposiciones diferentes a reconocerla y adquirirla.”<sup>5</sup>*

A pesar de esto cabe aclarar que, aunque en menor grado que antes, sigue siendo sostenible que a mayor nivel educativo aumentan las probabilidades de obtener en el mercado laboral mayores ingresos. Esto significa que la educación ha sido un mecanismo de ascenso social, que aún lo sigue siendo y aún así se lo considera, pero no podemos dejar de afirmar que esta confianza en la educación detenta actualmente un grado bajo de legitimidad y justificación real si se lo compara con décadas anteriores. También cabe observar que esta baja de confianza y de justificación en la educación formal como mecanismo de ascenso social obtiene, como una de las respuestas, una mayor demanda de formas alternativas o no tradicionales de educación (institutos que ofrecen estudios paralelos a la etapa de Secundaria, principalmente en las edades que corresponderían al Bachillerato Diversificado; estudios terciarios alternativos a la Universidad, etc.)

Varios otros trabajos colaboraron en la definición del problema que esta investigación propone, así como en la formulación de preguntas y en la construcción de hipótesis. Por tanto, el punto de partida en esta investigación y lo que la perfila, es una comprobación de los efectos del sistema educativo como productor de resultados académicos desiguales en relación directa (no digo totalmente determinante) con las desigualdades sociales.

¿Cómo entran las evaluaciones en este problema? Para contestar esta pregunta hay que partir de un acercamiento general a lo que es el sistema de enseñanza.

La enseñanza, como institución social que enseña y socializa a los individuos en las normas, valores y conocimientos valiables y seleccionados por la propia sociedad incluye en su concepción varios conceptos fundamentales. Lo que hace este sistema a través de una acción pedagógica llamada trabajo escolar que incluye una autoridad escolar, es reproducir la arbitrariedad cultural reinante en una determinada sociedad (no decretarla). De alguna forma, el sistema de enseñanza es la institucionalización de la acción pedagógica y de un trabajo pedagógico, a través de lo que se llama el trabajo escolar. En realidad, la

---

<sup>5</sup> P. Bourdieu y J.C. Passeron “La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza”. Pág.153. Editorial Fontamara. México, 1995.

constitución del trabajo pedagógico como tal es correlativa a la constitución del sistema de enseñanza.

El conjunto de lo inculcado a través del trabajo pedagógico<sup>6</sup> produce una formación duradera que se denomina habitus<sup>7</sup>. Éste se interioriza generalmente de una forma imperceptible y luego se perpetúa de igual forma en las prácticas de los individuos de cualquier formación social dada. La productividad del trabajo pedagógico es medida por el grado de reproducción más aproximado o más exacto de la cultura dominante que produce un habitus a su vez, reproductor de esas mismas prácticas que lo formaron. El habitus es el mediador entre las estructuras y las prácticas, porque es producto de las estructuras y produce las prácticas que, a su vez y luego, reproducen las estructuras.

El sistema de enseñanza a través del trabajo escolar utiliza la evaluación de los estudiantes como un mecanismo que segmenta la población estudiantil. Esta segmentación se realiza sobre la base de la diferencia entre comportamientos y logros correctos e incorrectos, aceptables e insuficientes, etc. Es justamente desde este tipo de acciones que se hace referencia al trabajo escolar como trabajo pedagógico en el ámbito institucional. Y es una secuencia de las acciones y los efectos de este trabajo escolar lo que termina de conformar toda trayectoria o carrera académica en cualquier nivel del sistema educativo; es esa operación o acción pedagógica lo que va 'colocando' a los estudiantes en un lugar u otro, según sus trabajos sean buenos, medios o malos, correctos o incorrectos, etc. Así sucesivamente, cada alumno va viendo definida su trayectoria académica y va siendo clasificado bajo un tipo de rendimiento determinado, en lo que respecta al accionar educativo, por el trabajo escolar del que es objeto<sup>8</sup>.

Los agentes, en este caso los docentes, resultan importantes en tanto el aprendizaje de lo que es la mediación entre la estructura y la práctica es parte constitutiva del funcionamiento de los centros educativos. No se trata de agentes en tanto prestadores de servicios e intercambio de los mismos o de agentes que interactúan en un ámbito social cualquiera. Se trata de agentes que se desenvuelven en una organización, en este caso educativa, que son responsables de la puesta en práctica y de dar 'vida' al habitus. Entiéndase que todo habitus requiere de agentes que lo 'enseñen', ya sea en la familia, en la escuela o en el trabajo. Además de cada sociedad o de cada clase social, también cada

---

<sup>6</sup> El cual no se realiza exclusivamente en el ámbito institucional.

<sup>7</sup> Más adelante se hará referencia explícita y más particular a todos estos conceptos, y al funcionamiento en general desde la perspectiva de la reproducción y desde Bourdieu.

<sup>8</sup> Y también por el capital económico y lingüístico que posee, si es que miramos el otro factor de incidencia importante de esa clasificación.

campo (económico, educativo, empresarial, etc.)<sup>9</sup> tiene su habitus caracterizador que requiere de agentes que introduzcan a quienes aprenden, en esas particularidades.

Por ejemplo, el hecho de que un liceo X trate a todos sus alumnos por igual sin distinciones de ninguna clase va a determinar un tipo de trayectoria diferente a las producidas por un liceo en donde las diferencias entre alumnos son resaltadas y tratadas con una intención de 'saldar' los efectos diferenciales (por ejemplo en el ámbito de las diferencias económicas en el acceso a materiales, o en la consideración o no de problemáticas familiares al momento de calificar a un alumno). Esto significa que estos dos hipotéticos modelos de liceo realizan un trabajo escolar diferente, lo cual depende de: 1º) el liceo como institucionalización de la acción pedagógica, por tanto, como parte del sistema de enseñanza que tiene como tarea la inculcación de un habitus duradero que reproduzca las prácticas de la cultura dominante, lo cual significa que se hace necesaria la observación de los distintos sectores que reciben esa educación, y 2º) el liceo como organización.

El tipo principal de trabajo escolar escogido como parte de la relación a estudiar es lo que daré en llamar trabajo escolar 'curricular'. Esto es, aquella acción pedagógica institucional cuya traducción directa son las calificaciones que se transforman en determinantes directos del logro académico. No tomaré, por no entrar en la relación si no de manera indirecta, aquel trabajo escolar que opera en un plano más simbólico<sup>10</sup>, extracurricular o del ámbito del comportamiento en particular; esto es, expresiones laudatorias, la elección del abanderado, etc., son las acciones que no tienen como resultado directo un número, una nota, pero que están creando (y provienen) de representaciones simbólicas, al nivel de lo que es un estigma. Se trata entonces, de un trabajo escolar simbólico, son discriminaciones -no tangibles- positivas o negativas hacia los alumnos<sup>11</sup>.

## Rasgos generales del proyecto

La teoría de Bourdieu sobre el sistema de enseñanza es guía teórica de esta investigación. Desde la misma se le atribuyen al sistema de enseñanza determinadas operaciones que

---

<sup>9</sup> Más adelante se hará referencia específica al concepto de campo.

<sup>10</sup> Aunque debe aclararse que la reproducción de la cual se hace cargo el sistema de enseñanza es usualmente denominada una reproducción que opera en el plano simbólico. Y cabe aclararse también en este sentido que Bourdieu, a diferencia de otros teóricos, toma en cuenta al sistema de enseñanza como una reproducción cultural (en donde se dan relaciones simbólicas) que es funcional a la reproducción social con igual importancia que la reproducción material (a través de sus relaciones productivas).

<sup>11</sup> Debo señalar una excepción, ya que en la encuesta a docentes fue incluida una pregunta que se relaciona con esto, y es aquella de si puede incidir en la nota de un alumno el comportamiento como ser social, como persona frente al resto de sus compañeros. O sea, que si hay cierta atención al trabajo escolar simbólico, pero en todo caso está destinada a ver la incidencia directa sobre las calificaciones.



permiten observar una reproducción de la cultura legítima o dominante a nivel de la sociedad. Es allí que se pueden observar los efectos de esas acciones pedagógicas institucionalizadas y dirigir la atención y el análisis hacia la diferenciación de logros académicos. Esta diferenciación como se verá, está relacionada con una diferenciación existente en el ámbito de la sociedad. El cómo se da esta relación requiere lo ya dicho, el saber que el sistema de enseñanza es un ámbito de institucionalización de la acción pedagógica que tiene como tarea inculcar, formar e integrar el habitus de la cultura dominante a todos los individuos de una sociedad.

Este espacio educativo cuenta con la ventaja, frente a otros espacios donde se presentan acciones pedagógicas, de que resulta socialmente legítimo como aparato educador por excelencia, función principal en lo que tiene que ver con el aspecto objetivo del sistema. Es decir, el trabajo escolar que se realiza en el sistema de enseñanza es una acción pedagógica poseedora de autoridad escolar. La autoridad escolar no es sólo la autoridad que existe por un reforzamiento de la imposición de lo impuesto, cosa que ocurre cuando se habla de autoridad pedagógica, sino que incluye también una autoridad extra o legitimidad agregada impuesta por el hecho de que se lleva a cabo en una institución.

La autoridad pedagógica confiere al emisor del mensaje inculcado el poder de la sanción. Por eso es que también puede hablarse de una violencia simbólica. Estas relaciones entre quienes enseñan y quienes aprenden implican también, además de los simples contenidos educativos, el desconocimiento de lo que esas relaciones significan a nivel de inculcación y a nivel de existencia de una cultura dominante. La cultura legítima es la de quienes dominan, y por no estar esto presente en la conciencia de todas las personas es que tiene mayor fuerza y efectividad en el mantenimiento de las relaciones existentes. Entonces, también este desconocimiento de formar parte de la cultura legítima o de la cultura dominada, se reproduce. Hay un desconocimiento de la verdad objetiva como arbitrariedad cultural dominante. Lo cual contribuye a la reproducción de las relaciones de fuerza existentes. Parece darse una relación que muestra que a mayor desconocimiento mayor legitimidad.

El problema y los objetivos requieren la elección de una estrategia específica que depende justamente de ese problema y esos objetivos. Tal estrategia se conforma en un estudio de caso múltiple de acuerdo a un diseño de tipo explicativo que distingue entre una parte de la investigación que confirma la relación más general y otra que investiga el proceso por el cual se da tal relación. Esta estrategia es de tipo longitudinal y retrospectivo. El factor tiempo es fundamental para ver los efectos de la selección sobre el logro

académico considerando el origen socioeconómico y cultural de los alumnos. Esto se debe a que la única forma de observar y distinguir tales efectos es a través de la distinción entre un antes y un después de una situación dada; la diferencia entre el antes y el después se da a través de una operación que necesita del tiempo para ocurrir.

Si bien se estuvo hablando del sistema de enseñanza en general, el universo de este estudio se limita al Ciclo Básico de enseñanza secundaria. Más específicamente se trata de los ciclos básicos en tres liceos del Área Metropolitana de Montevideo.

El período de tiempo estudiado es de dos años. Abarca desde que los alumnos ingresaron a 1º en el año 1998 hasta el año en curso de realización de la investigación, 2000. Se trabaja con las calificaciones de los años 1998 y 1999. Del año 2000 se cuenta con la inscripción y la constancia de asistencia.

En este camino los liceos se escogen a través de dos criterios de selección: el contexto geográfico socioeconómico y el plan educativo que imparten ('86 o '96).

Dentro de la línea de estudio de caso múltiple se utilizan las técnicas de encuesta y de análisis de documentos. Las encuestas son dos, destinadas cada una de ellas a cada una de las unidades de análisis de la investigación (alumnos y liceos).

Los recursos de más difícil acceso que importan los 'missings' en esta investigación son los relacionados a la información registrada que poseen los centros educativos y al rastreo de los casos. Este rastreo de casos se hace necesario e inevitable debido a que la naturaleza de la elección de los casos resulta ser de panel. O sea que aquellos alumnos que son escogidos aleatoriamente por su ingreso a 1º por primera vez en 1998, deben ser rastreados hasta el día de realización del estudio.

¿Qué se espera de esta investigación? Evidentemente el tema aquí planteado no es ni será un descubrimiento, ya que hay varias otras investigaciones que comprueban la existencia de una relación entre el origen socioeconómico y el logro académico; -es más, aquí se parte de la constatación de ese hecho. El objetivo a investigar es lo que pretende ser un aporte, ya que el mismo es un complemento ulterior de la verificación de la relación en cuestión. Se trata de visualizar al interior del proceso de enseñanza que tiene como efecto real una distribución no casual del origen socioeconómico y cultural sobre el logro académico; hablo de vislumbrar cómo se da, a través de qué operaciones concretas, el sistema educativo considera en su propio ámbito las relaciones de fuerza existentes en la sociedad. Una razón y objetivo subsiguiente de esta investigadora es el de colaborar con posibles futuras políticas educativas en pro de la equidad en los aprendizajes (sabiéndose éste, cometido político y social que está por fuera de la estrategia y de las conclusiones de

esta investigación). Esto puede ser posible por el hecho de que se brindará información acerca de un proceso fundamental del cual hasta ahora poco se ha dicho, más allá de constatar su existencia. Asimismo se abre la posibilidad de estar en condiciones de proponer nuevas hipótesis que abran caminos para futuras investigaciones. Esto, por supuesto, depende directamente de los datos recabados y de los resultados obtenidos.

## II FUNDAMENTO TEÓRICO

### Marco teórico

Se llevó a cabo la elección de una teoría de vasto alcance que será aplicada al problema de esta investigación, más la consideración de algunos aspectos de la teoría de las organizaciones. Se trata en primer lugar de la teoría sobre el sistema de enseñanza desde la perspectiva de Pierre Bourdieu, y en segundo lugar, las consideraciones sobre las organizaciones de Richard Hall.

Desde esta conjunción, se considera el sistema de enseñanza como una organización cuyos fines y objetivos incluyen el educar, lo cual significa socializar a los alumnos en las prácticas y conocimientos valiables de la sociedad, en un habitus determinado.

Pero también se comprende a este sistema como un sistema que inculca. ¿Qué cosa? Lo dicho, los conocimientos y valores valiables en una determinada sociedad, o sea, un sistema de disposiciones duraderas y transferibles que organizan las prácticas y las representaciones de los individuos. Pero esos conocimientos y valores valiables que se inculcan son tales porque son los que predominan por sobre otros en las relaciones de fuerza existentes en la sociedad, ya sean relaciones materiales como simbólicas.

Se parte de una concepción que juega con los conceptos de cultura legítima y no legítima, cultura dominante y cultura dominada, en definitiva, arbitrariedad cultural. Aparece la educación como un instrumento clasificador, no necesariamente consciente a nivel de todos los agentes, que promueve el mantenimiento del estado actual de las cosas, la no modificación del ordenamiento social. Y un aspecto fundamental a ser estudiado al momento de hablar del sistema de enseñanza, es la relación o la distancia que separa la naturaleza de lo inculcado o de lo enseñado con el capital cultural y económico que detenta cada alumno. Es decir, existe una relación entre el origen socioeconómico y cultural y el logro académico, por tanto, existe una relación de distancia entre lo inculcado y el capital cultural y económico de cada alumno o de cada grupo de alumnos.

¿Cuál es la función social del habitus? Además de ser un principio generador y ordenador de prácticas, el habitus garantiza la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo con mayor seguridad que todas las reglas formales y explícitas. El habitus colabora entonces con el mantenimiento del orden social. Al inculcarse el habitus



más predominante en el ámbito educativo puede verse en qué medida la educación colabora al mantenimiento del orden y de las relaciones de fuerza existentes.

Cabe decir algo, la inculcación no se trata de una reproducción exacta del habitus de los sectores dominantes. Por supuesto que la realidad no es una fórmula de este tipo. La realidad indica que existen diferencias entre los habitus de los distintos sectores socioeconómicos de la sociedad, e incluso, en menor medida las hay al interior de cada uno de esos sectores. El habitus se encuentra lejos de ser una reproducción mecánica de los condicionamientos iniciales, aunque tampoco sea una fuente de imprevisible novedad; el habitus permite producir un número infinito de prácticas relativamente imprevisibles pero limitadas en su diversidad.

La integración de un grupo intenta ser el producto de los habitus inculcados por el trabajo pedagógico, y en el caso del sistema de enseñanza, por el trabajo escolar. Esto, como ya fue dicho, no significa igualdad total sino que existen diferencias, muchas veces muy visibles, en las prácticas u opiniones. Estas regularidades de principios generados por el habitus sólo pueden entenderse si se toman en cuenta y relacionan, tanto las condiciones sociales que las engendraron como las condiciones en las que se manifiestan.

Entonces, ¿qué es necesario tomar en consideración además del origen socioeconómico y cultural del alumno en tanto muestra de su capital cultural o lingüístico y económico? Hay que saber observar las diferencias que existen al momento de puesta en práctica del trabajo pedagógico, y en este caso del trabajo escolar. Y aquí entra la consideración que se había hecho con respecto a tener en cuenta el nivel organizacional del sistema de enseñanza.

Desde el nivel organizacional del sistema de enseñanza asoma un nivel inferior que es el de la puesta en práctica de las funciones y objetivos de ese sistema. Este nivel incluye como protagonista principal a los centros educativos en tanto organizaciones (liceos, escuelas, enseñanza técnica). En cada uno de los liceos los objetivos generales están dados por las directivas e intenciones incluidas en los programas elaborados por el organismo educacional directivo que nuclea la toma de decisiones más fundamentales (el Codicen en el caso del Uruguay). Esta puesta en práctica de los objetivos que se realiza en cada liceo y escuela del país está regulada por programas educativos para cada curso, que no forman parte de las decisiones que se toman en los centros educativos.

Ahora bien, esto no significa que los liceos no formen parte del juego decisorio en lo que es la aplicación de los programas o de los contenidos a dictarse en cada materia. Más bien, la última palabra, el último escalón en el ciclo de enseñanza se da allí. Cada liceo con

sus particularidades provoca variaciones que dependen de las diferencias que presentan entre sí los elementos que estén en juego en cada centro educativo. Entre esos elementos se puede encontrar el perfil de los alumnos, la naturaleza del staff del liceo, la infraestructura material y no material del liceo, la organización o funcionamiento general, las formas particulares que adopta el cuerpo docente para enseñar y principalmente evaluar, la naturaleza del contexto geográfico del liceo, etc.

Es decir que a pesar de una univocidad formal en los planes de estudio y en el sistema de evaluación de los alumnos, en la forma de organizarse a nivel general, etc., a pesar de ello, en cada uno de los lugares hay diferencias visibles. Y esas diferencias son las que hay que poder dilucidar a fin de poder decir con razón, dónde radican y a qué se deben.

Cabe aquí una puesta a punto de lo dicho en el contexto de la teoría de Bourdieu: *“En una formación social determinada, el sistema de enseñanza dominante puede constituir el trabajo pedagógico dominante como trabajo escolar sin que ni aquellos que lo ejercen ni aquellos que lo sufren dejen de ignorar su dependencia respecto a las relaciones de fuerza que constituyen la formación social en la que se ejerce, porque: 1) produce y reproduce, por los medios propios de la institución, las condiciones necesarias para el ejercicio de su función interna de inculcación, que son al mismo tiempo las condiciones suficientes de la realización de su función externa de reproducción de la cultura legítima y de su contribución correlativa a la reproducción de las relaciones de fuerza; y porque 2) por el solo hecho de que existe y subsiste como institución, implica las condiciones institucionales del desconocimiento de la violencia simbólica que ejerce, o sea, porque los medios institucionales de los que dispone como institución relativamente autónoma, detentadora del monopolio del ejercicio de la violencia simbólica, están predispuestos a servir además, bajo la apariencia de neutralidad, a los grupos o clases de las que reproduce la arbitrariedad cultural (dependencia por la independencia).”*<sup>12</sup>

Un trabajo escolar hace una de dos cosas: o convierte el trabajo pedagógico primario, o lo refuerza o mantiene. Eso dependerá de las diferencias o distancias entre el trabajo pedagógico primario o de origen (familia), y el secundario o institucional. El punto aquí radica en estudiar esas distancias o diferencias. Y de lo que en esta investigación se parte es, en definitiva, del hecho de que las ventajas y desventajas sociales, o sea, de capital cultural y económico, se retraducen progresivamente, con el curso de selecciones sucesivas, en ventajas y desventajas escolares, que luego a su vez se reconvierten en ventajas y desventajas sociales.

Qué es lo que aparece en escena: las probabilidades objetivas dadas por la posición que se ocupa dentro del sistema de relaciones sociales de fuerza. Se ve entonces, cómo el origen social, el lugar de residencia y el historial académico anterior contribuyen a determinar un conjunto de probabilidades objetivas de alcanzar el éxito escolar. Se trata de una contribución, al igual que la puesta en práctica, el nivel inferior del sistema de enseñanza, el liceo, también resulta ser una contribución, al no poder estar libre de incidencias que tienen que ver con la realidad que los rodea y la que los constituye.

¿Qué están implicando estas probabilidades objetivas? Significando, de alguna forma, un abanico de posibilidades futuras, estas probabilidades conllevan una interiorización en los individuos, en lo que da en llamarse esperanzas subjetivas.

La estrecha correlación entre las probabilidades objetivas y las esperanzas subjetivas se debe a que el habitus engendra en sí disposiciones compatibles con las condiciones de esas probabilidades.<sup>13</sup> La misma producción del habitus hace ignorar *“la restricción a la que está subordinada la validez de todo cálculo de probabilidades.”*<sup>14</sup> Es en esta ignorancia en donde radica la autonomía relativa del habitus y es por la ignorancia también que el trabajo escolar gana en autoridad. Pero tal desconocimiento no es absoluto, ni es para todas las personas ni necesariamente se da en todo momento. En este sentido existen espacios de ‘racionalización’ al respecto que se resumen en lo que Bourdieu da en llamar el habitus racional. Éste es producto de una particular condición económica definida por la posesión del capital económico y cultural necesario para saber elegir efectivamente las ocasiones potenciales ofrecidas formalmente a todos por igual. Aquí aparece el tema de la igualdad en la enseñanza para todos por igual, y lo que se está planteando es que en el estado actual de las cosas, por lo general parece cumplirse que sólo aquellos más dotados de herramientas culturales y económicas tendrán mayores posibilidades de aprovechar esas enseñanzas en beneficio del mantenimiento de ese capital que ya poseen.

Una cuestión importante en este sentido es la del conocimiento de esta realidad, la gran mayoría de las veces oculta. Se disimula que las disposiciones sociales existentes hacen improbable la adaptación de los más desfavorecidos, provocando o reforzando así una aceptación o resignación hacia las sanciones negativas, hacia el rechazo o hacia el desplazamiento.

---

<sup>12</sup> P. Bourdieu y J.C. Passeron “La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza”. Pág.108. Editorial Fontamara. México, 1995.

<sup>13</sup> Repito, estas afirmaciones son en el espacio teórico, y es conveniente recordar que la ocurrencia en la realidad siempre está repleta de variaciones que desarman muchas veces la rigidez del enunciado.

<sup>14</sup> Pierre Bourdieu. “El sentido práctico” (1980). Pág.94. Editorial Taurus Humanidades. Madrid. 1991.



Aprovechar las oportunidades implica el saber y el poder hacerlo; o sea, tenencia de capital cultural y de capital económico. La relación con las cosas posibles es una relación con los poderes.

¿Cómo se diferencian los habitus? Si bien todos los habitus de una cultura o una sociedad dada tienen elementos en común que los unen y los identifican, existen diferencias entre ellos de manera que conforman subgrupos dentro de una misma sociedad. Es así entonces que cuando se habla de una sociedad estratificada o dividida en clases, también se está hablando de un habitus que los identifica frente al resto. Una clase social viene a ser un grupo de individuos que en referencia a un habitus comparten aproximadamente el mismo. La homogeneidad objetiva de los habitus de clase ahorra tener que descifrar las prácticas observadas. La relación entre el habitus de clase y el habitus individual está en la definición del propio habitus de clase. Éste es un habitus individual que refleja el del grupo como un sistema subjetivo pero no individual, de estructuras interiorizadas, principios, etc. Existe una homología entre los habitus individuales de una clase, no una identidad. Cada habitus individual es una variante estructural del del grupo que está marcado por distintas trayectorias sociales de vida.

Puede decirse que los habitus de clase se diferencian de los de las otras clases en lo que son los modos de generación. O sea, las condiciones de existencia y de imposición son distintas, las realidades son distintas. En el ámbito educativo por ejemplo, si bien el conjunto de lo enseñado es aproximadamente igual para todos, las condiciones de recepción no son las mismas; y en algunos individuos puede generar mayores incongruencias con los resultados del trabajo pedagógico primario recibido que en otros.

¿Cómo se impone ese desconocimiento en el área educativa? La acción y el trabajo pedagógicos tienen de por sí una autoridad inherente y detentan un poder arbitrario de imposición que se autorrefuerza. En lo que respecta al trabajo escolar, a esa autoridad se le suma la dada por tratarse de una institución. Toda institución detenta, en el conjunto de la sociedad, una autoridad legitimada y legitimante que no se cuestiona constantemente.

En este sentido y en referencia a lo que da en llamarse el sistema de educación o sistema educativo o sistema de enseñanza, conviene introducir otro concepto que es el de campo, para referirnos también al campo educativo. Un campo es una construcción social arbitraria que define su autonomía con la explicitación de reglas específicas y un espacio y tiempo delimitados. Puede decirse que los campos que pertenecen a la sociedad son conjuntos que le dan a la misma un sentido de previsibilidad, entre otras cosas. Lo que funciona dentro de un campo determinado bajo las reglas de tal campo, resulta sensato,



resulta esperable y permite proyectar. Pertenecer a un campo implica poseer el sentido del juego como forma de anticipar de manera práctica el futuro. Bourdieu afirma que la creencia es constitutiva de la pertenencia a un campo, es una fe práctica.

Todo campo tiene una parte de su funcionamiento que permanece oculta a los agentes. Tiene también por tanto una autoridad y una autonomía relativa inherentes a ese desconocimiento que implican que las personas no sean totalmente conscientes de lo que significa el juego del que participan. Desde lo más básico se da esto: el porte, las formas, las maneras corporales y verbales se sitúan en parte, fuera de las tomas de conciencia y de la explicitación permanente de los agentes. Lo mismo ocurre en la enseñanza, tanto para quienes son enseñados como para quienes enseñan. Estos últimos tienen más bien un mayor dominio práctico de lo que hacen que un dominio simbólico.

Esta lógica en la que muchos aspectos de la práctica diaria quedan ocultos para quienes las realizan refuerza la creencia o la fe en el sistema vigente, esto incluye también la creencia en un orden determinado y en un sistema de clasificación particular que se renueva debido en parte a su aparente 'naturalidad' o 'normalidad'.

Todo campo tiene operaciones de selección y de formación de nuevos miembros. En el campo educativo, los escritos, los exámenes, las pruebas orales, la conducta, el sistema de calificaciones, los ritos de paso como el carné, etc., todo forma parte de esas reglas explícitas, en parte incuestionables y ocultas, que todo campo contiene.

Cabe aclarar también la relatividad de estas afirmaciones. No se trata de una ignorancia absoluta sobre los mecanismos que nos regulan, y en este caso sobre la formación del habitus. Es decir, que los principios vayan a la práctica sin pasar cada vez por el discurso o por la conciencia no significa que el aprendizaje del habitus se haga por medio de una adquisición mecánica.

*"Resulta legítimo tratar la autonomía relativa del sistema de enseñanza como la condición necesaria y específica del cumplimiento de sus funciones de clase, porque el éxito de la inculcación de una cultura legítima y de la legitimidad de esta cultura supone el reconocimiento de la autoridad propiamente pedagógica de la institución y de sus agentes, es decir, el desconocimiento de la estructura de las relaciones sociales que fundamentan esta autoridad"*<sup>15</sup>. Existe una autonomía relativa del sistema de enseñanza dada por esa parte que se mantiene en un nivel inconsciente y que permite ver el estado actual de las cosas como el natural y existe también una dependencia respecto a la estructura de las relaciones de clase. Además, ese desconocimiento que refuerza el orden vigente es

también el que permite creer en la movilidad social. ¿Por qué? Porque se desconoce el estado de las relaciones de fuerza en tanto relaciones que implican el poder de algunos. Por tanto no se trata de la creencia en un orden inamovible que requeriría fuertes resistencias por parte de algunos, sino que los cambios no se ven tan conflictivos, aunque la dificultad pueda radicar en querer vislumbrar un cambio.

En definitiva se está viendo y afirmando que no existe una cultura legítima en el sentido objetivo y unívoco. Toda cultura es arbitraria y es siempre una definición social resultado de las relaciones de fuerza que existen y conviven en una sociedad.

El sistema de enseñanza legitima esa cultura particular, esa arbitrariedad cultural. Y lo hace a través del trabajo escolar que impone en la comunicación pedagógica las pautas de la cultura dominante. La herramienta que oculta, tanto a quienes inculcan como a quienes son inculcados es la violencia simbólica, que disfraza de objetividad lo que allí se aprende.

El trabajo pedagógico trabaja por inclusión o por exclusión. A la vez que provoca el reconocimiento inconsciente de la legitimidad de la cultura dominante, provoca el reconocimiento inconsciente de la ilegitimidad de la cultura dominada. Esto crea un conflicto de expectativas para quienes esperan y viven en función de bienes, por ejemplo, que son deseables pero posibles para ciertos grupos, pero no lo son para ellos debido a las condiciones reales en las que viven. La fuerza simbólica del trabajo pedagógico alcanza su auge con la autoexclusión de los dominados. Esto puede verse claramente en el ámbito del sistema de enseñanza, en lo que es la deserción o abandono. La deserción es, claramente, la exclusión de ciertos receptores de la acción pedagógica Y, particularmente se incluye en nuestra hipótesis central, que esto tenderá a ocurrir con mayor claridad en aquellos liceos que se encuentren en entornos más pobres<sup>16</sup>.

Volviendo al tema de las expectativas, el trabajo pedagógico produce la legitimidad del producto inculcado, y produce también la necesidad de consumirlo. Crea los bienes deseables, y por ende, genera la necesidad.

Para aquellos niños o jóvenes que pertenecen a las clases medias-bajas o bajas y que recibieron un trabajo pedagógico primario acorde con esa realidad, existe un mayor conflicto con la acción pedagógica secundaria que reciben en el sistema de enseñanza, ya que en ella ingresan elementos que no pertenecen a su realidad y que generan necesidades

---

<sup>15</sup> P. Bourdieu y J.C. Passeron "La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza". Pág.255. Editorial Fontamara. México, 1995.

<sup>16</sup> Un primer paso para el fin de esto sería el reconocimiento de esa predisposición inculcada, o sea, la admisión como sujetos de inculcaciones, las cuales se encuentran en gran medida en un nivel inconsciente.

contrarias con sus posibilidades.<sup>17</sup> Como ya fue dicho, cuanto mayor distancia entre el trabajo pedagógico primario y el secundario haya, más conflictiva puede resultar la asimilación de las nuevas prácticas y de los principios conductores para esa práctica.

*“Si admitimos que un trabajo pedagógico está tanto más cerca de la pedagogía explícita cuanto más recurre a la verbalización y a la conceptualización clasificatoria, vemos que el trabajo pedagógico primario prepara tanto mejor los trabajos pedagógicos secundarios fundados en una pedagogía explícita cuanto mejor preparados están los miembros del grupo o clase sobre los que se ejerce, por sus condiciones materiales de existencia...”<sup>18</sup>*

El sistema de enseñanza, como todo aquello en lo que existe una acción pedagógica, reproduce el desconocimiento de la violencia simbólica que ejerce. La autoridad escolar reside en la ilusión de que la violencia simbólica ejercida por un sistema de enseñanza no se vincula con las relaciones de fuerza entre los distintos estratos de la sociedad.

¿Cuál es uno de los factores de los que depende el éxito de la acción pedagógica? ¿Y de qué depende el logro académico según esta misma lógica? Puede hablarse del éxito de la comunicación pedagógica en función del origen socioeconómico y cultural del alumno. La comunicación pedagógica aparece entonces como un índice de la productividad del trabajo pedagógico. Esta productividad está en función de la distancia que separa el habitus inculcado por el trabajo escolar del o los habitus anteriores producto de otros trabajos pedagógicos, ya sea el de la familia o el de otras instituciones que se diferencien notoriamente del de la actual.

*“En tanto que el trabajo pedagógico es un proceso irreversible que produce en el tiempo necesario para la inculcación una disposición irreversible, o sea, una disposición que sólo puede ser reprimida o transformada por un proceso irreversible que produzca a su vez una nueva disposición irreversible, la acción pedagógica primaria (educación primera) produce un hábito primario, característico de un grupo o una clase, que está en el origen de la constitución ulterior de cualquier otro habitus.”<sup>19</sup>*

De alguna forma, las características escolares iniciales son una retraducción de las posibilidades ligadas a una situación social determinada. Podría decirse que el éxito

---

<sup>17</sup> Ahora bien, por supuesto que no se trata de cortar o de no incentivar un mejoramiento a futuro de la realidad de estos jóvenes, lo cual siempre requiere de expectativas de proyectarse y querer ascender, pero no hay que olvidar que eso no quita que la realidad muestre un conflicto de expectativas que muchas de las veces llevan a la exclusión antes que la ascensión, ya que en muchos casos las realidades de esas familias no están en condiciones de cumplir con las condiciones que la movilidad exige; no se trata sólo de tener expectativas, sino que se trata de tener la posibilidad real y objetiva, y eso es inseparable de las posibilidades económicas y culturales.

<sup>18</sup> P. Bourdieu y J.C. Passeron “La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza”. Pág.89. Editorial Fontamara. México, 1995.



académico permite ver, bajo ciertas condiciones y en muchos casos, las posibilidades de éxito futuras.

Hay que aclarar que, a pesar de la notoria incidencia que el origen puede tener, el pasado académico (trayectoria) tiene también un peso relevante en la determinación futura del logro. Esto es mucho más visible y acentuado en países, como Chile por ejemplo, que tienen como exigencia para el acceso a la educación superior, un cierto nivel académico previo que les permita acceder a los mejores centros de educación según ese pasado escolar. Entonces, la trayectoria es de mayor peso en un caso como éste que en el caso de nuestro país en donde no existe ningún requisito académico (sólo el monetario en lo que tiene que ver con la enseñanza privada).

La aptitud para la recepción de esa comunicación pedagógica está en función, en cada categoría social, del capital lingüístico y económico de esa categoría. Según esta lógica si se analizara el capital de aquellos que no sobreviven al sistema, de aquellos que abandonan, podría verse que en casi todos los casos detentan un capital bajo.<sup>20</sup> De alguna forma entonces, las clases bajas sufren un choque mayor cuando entran al sistema de enseñanza, ya que el trabajo pedagógico que van a recibir no se condice con el que recibieron, como sí lo hace el trabajo pedagógico primario de quienes pertenecen a las clases medias y principalmente altas.

Bourdieu, con referencia a una crisis en el sistema educativo francés vinculada a un aumento de la matrícula,<sup>21</sup> explica la misma como consecuencia a nivel del sistema de enseñanza, de la capacidad de tolerar la selectividad. O sea, la tolerabilidad de una crisis en el sistema de enseñanza funciona mientras el mismo sea capaz de eliminar a los que no reúnen sus exigencias implícitas y logran obtener del resto la complicidad necesaria para su funcionamiento.

¿Qué quiere decir esto? Significa reconocer que el sistema de enseñanza siempre hace una selección. Esa selección se realiza principalmente a través de la evaluación. Ésta, viene a ser un instrumento pedagógico formal con el cual se dictamina directamente y determina, la naturaleza de una trayectoria escolar en función de un rendimiento y una exigencia en particular. La evaluación o el sistema de evaluación es un elemento diferenciador o clasificador de la población estudiantil según criterios preestablecidos sobre los rendimientos suficientes o correctos y los rendimientos insuficientes o incorrectos. Esto

---

<sup>19</sup> P. Bourdieu y J.C. Passeron "La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza". Pág.83. Editorial Fontamara. México, 1995.

<sup>20</sup> Esto no significa que otros con el mismo capital no se mantengan con éxito en el sistema, lo que quiere decirse es que en la gran mayoría de los casos, son quienes poseen un capital bajo los que abandonan y los que repiten, y son los de mayor capital los que no lo hacen.



se refiere a una diferencia primordial entre lo correcto y lo incorrecto por parte de un alumno, pero no se trata sólo de bien y mal. Existe una gama que presenta diferencias más sutiles dentro de estos dos grupos, por ejemplo, en lo que es la evaluación en los liceos habilitados de este país, que va de la calificación de 1 a la de 12. Es decir, si bien resulta que podrían incluirse cada una de estas notas en los dos grandes grupos de rendimientos suficientes por un lado, e insuficientes por el otro, deben haber razones de índole pedagógica que ven en una mayor variedad de notas un mejor instrumento de clasificación o evaluación que los que permiten una menor gama de calificaciones.<sup>22</sup> También para todo el sistema en general, una escala variada y no una que clasifique entre mal y bien, por ejemplo una escala del 1 al 2, es un mecanismo que se presenta simbólicamente de menor violencia. Porque cualquier sistema que evalúe, y esta no es la excepción, tiene también una lectura por la que se lo puede interpretar como un sistema que excluye a quienes no cumplen con las exigencias que estipule el programa que lo rige.

Hay que reconocer que el simple hecho de evaluar parte de una visión particular de lo que es el proceso de enseñanza y también de lo que es el proceso de aprendizaje. A pesar de ser para la mayor parte de los sistemas de enseñanza y centros educativos<sup>23</sup> algo 'natural', no lo es, implica una concepción fundamental de cuáles son los criterios de valoración del conocimiento, los criterios de cuáles deben ser esos conocimientos, en fin, significa que la naturaleza de la evaluación no es una cosa dada.

La evaluación no es igual en todos lados y no lo es tampoco en todos los centros educativos del Uruguay. Si bien en el ámbito de la enseñanza terciaria, prácticamente hay una total uniformidad de estos criterios, o sea, de las formas en cómo se evalúa, puede decirse que a medida que se baja de nivel educativo pueden encontrarse algunos ejemplos que varían un poco sobre la forma tradicional de evaluar. Esto se da en algunos liceos, por ejemplo, que son por supuesto privados, que incursionan en varios aspectos que quedan por fuera en lo más tradicional de la enseñanza secundaria, y sobre todo en lo oficial. Experimentar con nuevas formas de evaluar (lo cual no significa eliminar las anteriores) implica la utilización sistemática y programada de nuevas prácticas, y no de una manera esporádica y dependiente de cada docente, como sí puede darse en la enseñanza pública. Este es el caso por ejemplo de la autoevaluación, que está presente en los datos recavados en este estudio, pero que notoriamente se ve cómo depende de cada docente.<sup>24</sup> Si

---

<sup>21</sup> Problema ya analizado en la definición del problema en la página 3.

<sup>22</sup> Un ejemplo de ello está en el cambio registrado en Uruguay hace ya varios años, cuando se pasó de una escala que iba del 1 al 6, a la actual, del 1 al 12.

<sup>23</sup> Y me refiero a nivel mundial.

<sup>24</sup> Existen liceos, si se quiere más experimentales, que incorporan sistemáticamente este tipo de acciones.

seguimos bajando, vemos cómo hay una mayor variabilidad de prácticas evaluadoras en el ámbito de la enseñanza primaria.<sup>25</sup>

Resumiendo, la evaluación en cuestión en esta investigación parte de la concepción sumamente arraigada de clasificar o diferenciar a la población por su rendimiento académico a través de una escala de valores numéricos o conceptuales que intentan unificar todos los juicios y hacerlos más objetivos.<sup>26</sup> Asimismo, la evaluación incluye a unos y excluye a otros (aunque el mismo proceso de evaluación podría y puede incluir prácticas que incluyan a los excluidos)<sup>27</sup>.

Parte de la estabilidad de este sistema va a estar dada por el efecto de esa ecuación entre quienes quedan incluidos y quienes no, dentro de los rendimientos aceptables. Va a estar dada también por la capacidad que tenga el sistema de hacer tolerable esa ecuación, efectivamente tolerable y, fundamentalmente, simbólicamente tolerable. O sea, que la exclusión esté siempre pedagógica y racionalmente justificada.

¿Cuándo puede vislumbrarse una crisis? Cuando el número de quienes son eliminados directa o indirectamente (deserción escolar) supera un grado de tolerabilidad implícitamente dado que hace que los agentes lo reconozcan como un fenómeno anormal. También puede hacerse clara una crisis cuando resulta evidente y conocido que aquellos que obtienen las peores calificaciones, repiten o abandonan, son cada vez más y pertenecen en su gran mayoría a los estratos medio-bajos y bajos.

*“Concretamente, sólo se puede comprender el aspecto propiamente pedagógico de la crisis que hoy conoce el sistema de enseñanza, es decir, los desajustes y las discordancias que le afectan como sistema de comunicación, a condición de tener en cuenta, por una parte el sistema de relaciones que unen las competencias o las actitudes de las diferentes categorías de estudiantes a sus características sociales y escolares...”<sup>28</sup>*

Entonces, cuando este tipo de fenómenos ocurre no es que no existieran antes, sino que se hacen más grandes y, principalmente, se hacen manifiestos. También la conciencia de lo que ocurre profundiza una crisis.

---

<sup>25</sup> Existe una mayor flexibilidad de esas rigideces ya mencionadas en el ámbito público, pero pueden apreciarse experiencias más arriesgadas al respecto, saliendo de los cánones normales, en el ámbito de lo privado, hasta el punto por ejemplo, de cambiar la mecánica clásica de la evaluación con calificación por una evaluación sin nota. En fin, la intención de presentar esta cuestión es la de hacer ver que la evaluación, tal como se la conoce, no es única y no tiene la exclusividad sobre el concepto de evaluación.

<sup>26</sup> Obviamente no puede no reconocerse que existe también una variabilidad en la aplicación de estos criterios y de esta escala, que hace por ejemplo, que la calificación 7 no sea la misma en un liceo privado que en un liceo público en un contexto como el del liceo B.

<sup>27</sup> Esto de alguna forma es lo que se intentó vislumbrar con la formulación a los docentes de la pregunta sobre cuáles eran los objetivos de la corrección en clase.

<sup>28</sup> P. Bourdieu y J.C. Passeron “La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza”. Pág.140. Editorial Fontamara. México, 1995.

Esta selección que se opera a través de un sistema formal de evaluación es vista, de alguna forma, como lo que la sociedad requiere. El sistema de enseñanza como institución que educa y socializa, posee cierta autonomía relativa frente a las demandas externas, pero no por ello deben olvidarse las funciones externas sociales que cumple.

*“Todo sistema de enseñanza institucionalizado debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia (autorreproducción de la institución) son necesarias tanto para el ejercicio de su función propia de inculcación como para la realización de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es el productor (reproducción cultural) y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases (reproducción social)”<sup>29</sup>.*

En principio el sistema de enseñanza siempre intenta evitar un trabajo pedagógico heterogéneo. La idea central en este sentido es la de uniformizar en un conocimiento unificador a todos los alumnos de un mismo sistema educativo. Aquí aparece actualmente el conflicto, por ejemplo en lo que respecta a la enseñanza en el medio no urbano, entre la enseñanza de conocimientos más adecuados al mercado laboral por ejemplo o conocimientos que uniformicen. O sea, un choque entre enseñar para el saber teórico, el saber por el saber, o enseñar un saber más pragmático, más dirigido hacia un mercado de trabajo determinado (el del medio rural por ejemplo).

Pero básicamente y a lo largo de gran parte de la historia de la enseñanza occidental, la idea fue y es, la de uniformizar y utilizar la educación como un instrumento nivelador e igualador de condiciones (al menos en lo que respecta al bagaje de conocimientos que cada alumno tenga).<sup>30</sup> Incluso los agentes que inculcan, los docentes que forman son dotados de una formación homogénea.

Así, se sirven de instrumentos también homogéneos y homogeneizantes. Por ejemplo, los manuales o textos de estudio que permiten y obligan a todos los docentes del país a enseñar los mismos contenidos de una materia que ya tiene un programa

---

<sup>29</sup> P. Bourdieu y J.C. Passeron “La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza”. Pág.95. Editorial Fontamara. México, 1995.

<sup>30</sup> Los conflictos empiezan a hacerse manifiestos, como lo son hoy en día, cuando se logra reconocer que a pesar de esa uniformidad en el enseñar, las condiciones de cada alumno o grupo de alumnos, los ponen en ventajas o desventajas, según el caso, en el momento de aprender. Por tanto, el efecto igualador no logra funcionar cuando no es el único determinante que existe en el proceso y en la historia de un estudiante. Sobre todo no logra funcionar hoy en día, en donde las diferencias en el entorno son más acentuadas, y en donde el poder institucional y económico del sistema de enseñanza ya no es el mismo; probablemente esa pérdida de poder sea causa y también consecuencia de la influencia o de las condiciones de existencia del entorno del sistema de enseñanza.



preestablecido. La diferencia aquí sólo puede darse en la manera en que ese texto sea instruido o en los materiales adicionales que puedan incluirse.

Pero muchas veces los docentes colaboran en ese proceso uniformizante. Un buen ejemplo de ello son los conocidos 'repartidos', como ejercicios estereotipados que permiten la repetición, los cuales son dados por lo general a cuantos alumnos del mismo curso tenga un docente en cuanto liceo trabaje ese docente.

De esta forma pueden verse cuáles son las bases de lo que da en llamarse una enseñanza igual e igualitaria para todos, y es en esta política educativa, en donde también radica la confianza en el sistema de enseñanza como un mecanismo de ascenso social. El problema asoma muy fuertemente en la actualidad, con la conciencia y la clara incidencia que tienen las condiciones externas al aula en el proceso de aprendizaje. Aparece el problema de qué es lo que debe de hacer el sistema de enseñanza, si es que algo debe hacer. Asoma la duda de si esa educación homogeneizante puede ser un punto de observación importante para pensar en alguna solución. La cuestión clave es ver cómo se le quita la condena de muerte a la intención y a la política que busca y proclama la igualdad de oportunidades futuras para todos los que reciban la misma enseñanza.

Se pretende que las probabilidades de paso sean las mismas para todos. Y cuando esto no ocurre de una forma demasiado manifiesta como para obviarlo o tomarlo como una constante, es que asoman los problemas. Problemas que por supuesto empiezan a competir no sólo a autoridades educativas, ya que pasa a ser un problema social y por ende un problema de soluciones políticas explícitas.

En este sentido, este problema lo explicita Bourdieu en este fragmento, en donde vuelve a aparecer el juego entre las esperanzas subjetivas y las probabilidades objetivas como producto del habitus<sup>31</sup>. *"Si, en el caso particular de las relaciones entre la Escuela y las clases sociales, la armonía parece perfecta, es porque las estructuras objetivas producen los habitus de clase y, en particular, las disposiciones y las predisposiciones que, al engendrar las prácticas adaptadas a estas estructuras, permiten el funcionamiento y la perpetuación de las estructuras: por ejemplo, la disposición a utilizar la Escuela y las predisposiciones a triunfar en ella dependen, como hemos visto, de las posibilidades objetivas de utilizarla y de triunfar que están ligadas a las distintas clases sociales, disposiciones y predisposiciones que constituyen, a su vez, uno de los factores más importantes de la perpetuación de la estructura de las probabilidades escolares como*

---

<sup>31</sup> Tema ya referido en la página 13.



*manifestación objetivamente observable de las relaciones entre el sistema de enseñanza y la estructura de las relaciones de clase*<sup>32</sup>.

### **Operacionalización de los conceptos teóricos**

Lo que se presenta a continuación es el camino desde los conceptos teóricos hacia las dimensiones que los conforman y los indicadores a través de los cuales los mismos serán medidos en la realidad. Los conceptos que engloban las relaciones e ideas principales que se han explicitado son: el nivel socioeconómico y cultural, leído desde la teoría en términos de capital económico y cultural del alumno; el logro académico; las evaluaciones en tanto trabajo escolar; y las condiciones organizacionales de ese trabajo escolar. Siendo dos las unidades de análisis en esta investigación: a la unidad alumnos le corresponden los conceptos de nivel socioeconómico y cultural, y el de logro académico; a la unidad organización-centro educativo le corresponden los conceptos de trabajo escolar – evaluación y condiciones organizacionales de la evaluación, y dentro de éste el concepto de formalización. Se parte de la hipótesis de que estos conceptos, correspondientes a la unidad de análisis liceo, intervienen en la relación original, es por ello que es necesario saber cuál es la naturaleza de esa influencia. El acento en este sentido es puesto en el tema información y en los usos que se relacionen con ella. Estas variables están incluidas en el nivel de análisis de la organización, en donde cada liceo es considerado una organización distinta; no se trata del sistema de enseñanza en un sentido global como parte del campo educativo sino que son elementos organizacionales.

El concepto de nivel socioeconómico y cultural no requiere otra explicitación o justificación que la dada por la teoría y la hipótesis central. Su desglosamiento, por otro lado, sigue de manera aproximada las formas utilizadas para medirlo en otras investigaciones, -poniendo los límites que al interés de ésta correspondan (como ocurre con todas las dimensiones y variables, están limitadas a los intereses de la investigación aunque se sabe que pueden abarcar más aspectos de los presentados). La utilización central de este concepto se debe a que el mismo está siendo la variable independiente en el juego de relaciones lógico-teórico conceptuales.

Se trata de indicadores que logren aproximar el nivel económico del alumno a través de las tenencias familiares o las posesiones en el hogar o las actividades extracurriculares,

---

<sup>32</sup> P. Bourdieu y J.C. Passeron "La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza". Pág.262. Editorial Fontamara. México, 1995.

etc. El nivel cultural, sin estar desligado del anterior por supuesto, apunta a aspectos menos tangibles, como la frecuencia de lectura, el nivel educativo de los padres, etc.

El segundo concepto, el de logro académico aparece como la variable dependiente, en este caso del origen socioeconómico y cultural. La desagregación del concepto de logro obedece a, por ejemplo, lo que tiene que ver con las calificaciones al final del año. También incluye el fracaso en tanto abandono, y la repetición. Dentro del grupo de las calificaciones interesa vislumbrar asimismo, los resultados diferenciales adentro de esta categoría: interesa saber acerca de las mejores notas, de las medias y de las peores.

Ambos conceptos se refieren a la relación central entre origen socioeconómico y cultural y logro académico, sin incluir aún la tercer variable en juego, las evaluaciones. Estos dos conceptos hacen referencia a una unidad de análisis conformada por los propios alumnos.

Pasando a considerar los conceptos que hacen referencia al sistema de enseñanza propiamente dicho y a un nivel organizacional del mismo en lo que es la puesta en práctica de los programas, aparecen los conceptos de evaluación en tanto parte del trabajo escolar y el de condiciones organizacionales de ese trabajo escolar; y el concepto de formalización en lo que respecta al elemento información.

El concepto de trabajo escolar ha sido desglosado con la intención de reflejar el concepto teórico ya explicitado. Las dimensiones y variables presentadas conforman aquellos elementos en tanto acciones pedagógicas concretas que van determinando diferenciaciones sucesivas en lo que es el proceso de evaluación. La corrección en clase, la frecuencia de las pruebas, su modalidad, etc., son todos elementos -ya que ocurran o que no, ya que se den en un modo u otro- que están determinando caminos para cada uno de los alumnos. Por ejemplo, si no se realiza una corrección en clase de una prueba, se estaría dejando de lado, con un aprendizaje insuficiente a aquellas personas que tuvieron errores en relación con las que no tuvieron o tuvieron en menor cantidad, y así sucesivamente.

Parte de lo que son las condiciones organizacionales de la evaluación lo conforma el elemento información. Para ello se realiza un relevamiento sobre la existencia, el grado de conocimiento y el grado de utilización de la misma. De alguna manera se trata de ver cuán explícito es este factor en el funcionamiento de la organización centro educativo, y ver si allí se encuentra algún elemento que permita empezar a explicar las diferencias de un centro educativo a otro, de un liceo a otro.

Un concepto que encierra adecuadamente este interés por ver estos aspectos del factor información en cada liceo, es el de formalización, de Richard Hall. El grado de

formalización indica de alguna manera, el grado de explicitación de una organización. Esto incluye reglas, procedimientos, resultados, información de alumnos, en definitiva, todo tipo de registro informativo que vaya conformando la memoria escrita del liceo. La relevación que aquí se hace entra perfectamente en este concepto.

En los conceptos recién referidos pueden agruparse y encontrar lo que ha dado en llamarse las condiciones organizacionales de la evaluación. Con ello se pretende hacer referencia a aquellos aspectos organizacionales que condicionan el trabajo pedagógico. Por ejemplo, la existencia o no de información sobre los alumnos en el liceo no es un elemento que forme parte constitutiva del proceso de evaluación o del trabajo escolar, pero sí está teniendo injerencia sobre la ocurrencia de éste.

La información con la que cuenta el liceo, la antigüedad de cada docente en el liceo, los años de educación formal aprobados que tienen, la consideración de problemas familiares de los alumnos al momento de evaluar, etc., conforman lo que da en llamarse posibles variables intervinientes de la relación a estudiarse. Son factores que en su variabilidad pueden incidir en la intensidad o naturaleza de la relación original. Por ejemplo, con respecto al tema de la información, podemos decir que ésta, en tanto registro escrito conformador de la memoria y la tradición del liceo, logra una diferencia entre un antes y un después que permite proyectar posibilidades hacia el futuro. De hecho, ya en la cantidad de información con la que cuenta un liceo, hay un factor de probable injerencia sobre cómo se da el proceso de evaluación. Como siguiente paso debe considerarse qué uso se hace de esa información.

Por último, se hace necesario conocer el grado de formalización de la organización, en tanto esto se relaciona con los resultados a esperar de parte de la organización. Siguiendo con la información existente registrada, en un centro educativo que tenga una información detallada sobre el perfil de su población y la utilice en pos de un mejoramiento de los aprendizajes, podrá esperarse que el trabajo escolar se diferencie notoriamente de un liceo en el que no exista la información o en el que no se la utilice. Podrá esperarse, en definitiva, que un centro logre una menor o una mayor diferenciación en los aprendizajes de sus alumnos a través de una mayor o menor utilización o mayor o menor existencia de información, empleadas en una dirección y no en otra. La cuestión radica en investigar la relación o la asociación existente entre la información y la diferenciación de logros en los liceos.

Ver cuadro de Operacionalización en el Anexo I.



## Preguntas

La pregunta central de esta investigación intenta problematizar la ya referida relación principal e incluir en ella el factor clave del trabajo escolar en lo que respecta a las evaluaciones: ¿cómo se realiza el trabajo escolar de evaluar que resulta en un acceso desigual a los logros educativos? ¿Cómo se realiza la acción pedagógica curricular que no modifica al interior del sistema educativo el ordenamiento desigual de posiciones que reflejan las del ordenamiento de las relaciones sociales?

Las diferencias entre el trabajo escolar entre un plan educativo y otro, ¿son tales que permiten adjudicar un comportamiento y unas características distintivas en la acción pedagógica de un plan con respecto al otro? ¿Resulta más o menos equitativa la distribución de logros en uno y otro programa? ¿Es menos o más reproductor del ordenamiento social existente un plan que otro?

¿Obtienen con la Reforma aquellos alumnos de origen socioeconómico bajo un aumento de probabilidades para cambiar en su futuro la posición social de origen en el ordenamiento social existente? ¿O esas se mantienen a pesar de la Reforma? Aclaremos que aunque el objetivo no sea la comparación de planes educativos, los datos y resultados permiten aventurar conclusiones a este respecto. La intención de introducir dos modelos es la de la utilización como un instrumento que enriquezca el análisis y como forma de control y replicación de un modelo en particular, en tanto la investigación de una misma relación se hace en dos terrenos diferentes.

La respuesta a estas preguntas contestaría la cuestión de cómo consideran los centros a través de las evaluaciones las diferencias socioeconómicas y culturales que detentan los alumnos entre sí. ¿Se consideran explícitamente esas diferencias? ¿Se relativiza la importancia de algunos aspectos curriculares, como ser la exigencia en el rendimiento, en aquellos liceos que tratan con una población con mayores problemas socioeconómicos? ¿Existe de alguna forma una intención compensatoria o de consideración de las diferencias? Si existe, ¿cómo es?

En definitiva, se intenta ver en qué grado, de qué forma y bajo qué condiciones el sistema de enseñanza puede reproducir el orden de las relaciones sociales existentes en la sociedad en lo que le compete a cada liceo del estudio y, principalmente en lo que le compete a un estudio del sistema de evaluación.



## Hipótesis

La hipótesis central de este trabajo afirma que el sistema de enseñanza contribuye con la reproducción del orden social existente en la sociedad.

Esta idea sostiene que los efectos del trabajo pedagógico del sistema de enseñanza no se diferencian de los efectos de las acciones pedagógicas externas al sistema en lo que respecta a la estratificación social, en tanto aquellos niños o jóvenes pertenecientes a los estratos de clase baja tienen mayores probabilidades de desempeñar en su futuro empleos de naturaleza aproximadamente igual a la de sus padres (esto quiere decir que el hijo de un obrero va a tener en su futuro grandes probabilidades de conseguir un empleo por el cual perciba un sueldo similar al de su padre). O sea, los resultados de las acciones pedagógicas externas a lo educativo, que lo que hacen es reproducir el hábitus en el cual se desempeñan, y por tanto, es parte de su naturaleza recrear las condiciones de su funcionamiento, están siendo el espejo donde se miran, no de manera predeterminada, los resultados de las acciones pedagógicas que se realizan en el sistema de enseñanza. Es decir, la homogeneidad y la homogeneización que se pretenden desde las políticas, no están logrando resultados homogéneos.

Los efectos de la sociedad moderna demuestran que el modelo distributivo de las relaciones de fuerza en las que se desempeñan los padres se mantiene sobre los hijos. Entonces, el sistema de enseñanza contribuye con la reproducción de las relaciones de fuerza y reproduce la cultura dominante. Existe una relación entre la acción de la escuela o el liceo y el origen socioeconómico de los alumnos que deriva en una no modificación del orden social existente.

Las hipótesis de carácter más operativo y que atañen al problema en particular son que el origen socioeconómico varía en forma directa con el logro académico (los aprendizajes, los resultados y las promociones). Esto se da ya sea por ventajas/desventajas con efectos visibles (apoyo familiar o no, ingreso temprano al mercado laboral o no, posibilidad de acceso a otros materiales o no, etc.) o por discriminación simbólica de efectos menos visibles o implícitos (subvaloración / sobrevaloración de las capacidades de los alumnos, estigmatización, etc.). Asimismo se maneja la hipótesis que sostiene que los ingresos que perciben las familias de los alumnos están directamente asociados con la continuidad y permanencia de los mismos en la enseñanza media. Puede decirse que por debajo de un umbral de ingresos familiares, las probabilidades de que el alumno deba dejar el sistema educativo por un lugar en el mercado laboral, aumentan enormemente.

Otras hipótesis que se manejan tienen que ver con el papel de la calidad de la educación, en términos de aprendizajes, y aquellos factores que ayudan a definirla pero que no necesariamente la determinan por sí solos. Me refiero concretamente al tema de la retención de alumnos y al aprendizaje. Por ejemplo, una mayor retención de alumnos en los centros educativos no implica necesariamente un mejor aprendizaje de esos alumnos. También, la disminución del número de repetidores no implica necesariamente un mejor aprendizaje de estos alumnos que promovieron. Esto apunta a la necesidad de ver más allá de los resultados, y analizar lo que es toda una variabilidad de notas de promoción; significa ver más allá de un no-abandono o de una no-repetición.

## **Objetivos**

El objetivo principal de este trabajo se aloja en el plano de investigar al interior del sistema educativo el proceso mediante el cual se da una relación entre el origen socioeconómico y cultural de los alumnos y sus logros académicos. Este proceso, como ya fue dicho, se da a través de un trabajo escolar, y dentro de éste, más específicamente el proceso de evaluación. Estudiar ese proceso aparece como un objetivo fundamental; a lo que en el capítulo introductorio se hacía referencia: “abrir la ‘caja negra’”. Esto significa ahondar al interior del proceso de evaluación, ver qué acciones operan en un liceo que tienen como efecto un grado tal de estratificación al interior del sistema educativo equivalente a la diferenciación que opera en todo el sistema sociedad.

Este objetivo entonces, se constituye en un punto fuerte por original; se pretende aportar y contribuir al estudio del proceso mediante el cual los liceos seleccionan a sus alumnos a través de las evaluaciones que realizan los docentes. Y está pautado o compuesto por dos partes (las cuales no requieren de una secuencia temporal en el trabajo de campo).

Los objetivos o cometidos de naturaleza más específica en la primer parte de la investigación se conforman en: primero, plasmar la premisa de la cual se parte en esta investigación, o sea lograr establecer la relación existente entre el nivel socioeconómico y cultural y el logro académico medido en resultados a lo largo de dos años de trayectoria académica. Segundo, a partir principalmente del producto de una encuesta autoadministrada a los alumnos se obtendrá la descripción que permita la adjudicación del nivel socioeconómico y cultural a esos alumnos. Tercero, a partir del análisis de documentos se obtendrá la variable dependiente, el logro académico.

Articulándose con la segunda parte de esta investigación aparecen los objetivos específicos que a ella le competen. El primero es analizar el proceso a través del cual los docentes evalúan a los alumnos. Este análisis se llevará a cabo en dos terrenos diferentes: el Plan '86 y la Reforma del '96. Es necesario distinguir detalladamente aquellos elementos que forman parte del proceso evaluador, que determinan a cada decisión las trayectorias académicas de los alumnos.

Este análisis se llevará a cabo a través de una encuesta autoadministrada a los docentes de los alumnos seleccionados para el panel, y de los cuales se hará un seguimiento retrospectivo de los dos años anteriores.

Recapitulando desde lo más general ¿qué se espera de esta investigación? Investigar el proceso de evaluación en el Ciclo Básico de tres liceos del Área Metropolitana de Montevideo a lo largo de dos años de trayectorias académicas y a través del seguimiento de un panel de alumnos que ingresaron por primera vez a 1º en 1998 (y que no hayan pedido pase a otro liceo hasta la realización del trabajo de campo).

Con esto se espera colaborar en la investigación de la 'caja negra' que constituye el proceso articulador por el cual se da una variación conjunta y directa entre el origen socioeconómico y el logro académico. De esta forma, se cree poder aportar un posible camino en mejorar los resultados de tal proceso. Ya que, conociendo exactamente las decisiones y acciones llevadas a cabo se puede pensar en su perfeccionamiento.

### III

## ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN

### Tipo de diseño

El concepto de evaluación, como ya fue explicitado en el capítulo anterior, aparece como interviniente y mediador de la relación entre el origen y el logro académico; este es el enfoque particular que tiene esta investigación. Las evaluaciones asoman como el resultado del trabajo escolar y, por tanto, son traducción directa del logro académico, son un indicador lógico conceptual del mismo.

Debido a que la forma, el momento de realización y el objetivo de las evaluaciones pueden variar, se realiza esta investigación en dos ámbitos diferentes: el terreno del Plan '86 y el de la Reforma del '96, y este es uno de los criterios que define el marco muestral.

La estrategia de este diseño incluye ser de tipo longitudinal, retrospectivo y de panel, en donde la variable tiempo juega un papel capital para permitir ver los efectos de la acción pedagógica sobre el logro académico según la estratificación social. Con la ayuda de la toma en consideración del tiempo se evita adjudicarle a un solo momento, o a una sola observación, la tarea de explicar los efectos de algo que en la realidad ocurre a lo largo del tiempo, y que sólo es medible a través de él. También con el factor tiempo se estimula la validez interna, en tanto la inclusión del tiempo mejora la medición de la relación original y no otra más contingente.

Se analiza entonces un período de dos años en las trayectorias académicas de los alumnos, desde que iniciaron 1º de liceo en 1998 hasta el momento de la realización del trabajo de campo, cuando están cursando 3º (si es que no repitieron); los que repitieron se localizarán en el curso que estén, siempre y cuando sea en el mismo liceo. Una de las ventajas que presenta la dinámica de panel es que evita la interferencia de una perturbación no controlada, como puede ser el efecto (desconocido y probable) que puede causar el cambio en la composición y distribución interna de la muestra para la primera observación con respecto a la segunda. Asimismo, utilizar el panel es un aporte a la validez externa y a la validez de constructo de la investigación, ya que por ejemplo, el seguimiento de las mismas personas en términos de deserción/abandono (mortalidad) es más fidedigno. Otra utilidad dada por el panel es que los docentes encuestados son efectivamente los mismos que tal muestra de alumnos tuvo. Tampoco debe olvidarse que el panel permitirá hacer correspondencias para todos los casos entre el origen y el logro, más allá del liceo al cual



concurran. O sea, esto permite verificar la hipótesis central en toda la muestra más allá del liceo al que pertenezcan los alumnos. Pero también se hace posible vislumbrar el peso que cada liceo pueda tener, debido a que la comparación intercaso es posible. El panel se transforma así, en un mecanismo de mayor control y exactitud en los resultados. Por otro lado, el panel presenta el peligro de ponderación que pueden tener los casos excepcionales en la(s) vida(s) de algún(os) alumno(s) que tenga(n) efectos directos sobre sus aprendizajes y resultados, no siendo producto del nivel socioeconómico; de todas formas esos fenómenos estarán distribuidos aleatoriamente, ya que la selección de la muestra de alumnos será en sí misma aleatoria.

### **Selección de unidades**

Concretamente, se está ante un tipo de diseño de estudio de caso múltiple (de tres liceos<sup>33</sup>), en donde de los liceos seleccionados se toma una muestra aleatoria de alumnos de la generación ingresada a 1º en 1998. A partir de allí se rastrean esos mismos alumnos, en 1999 y en el 2000. A ellos se les realiza una encuesta a través de la cual se relevan los datos sobre su capital socioeconómico y cultural.

Para esta selección se utilizan dos criterios demarcatorios. El primero es el que corresponde al control del contexto socioeconómico de los liceos. De esta forma, la variable independiente, el origen socioeconómico de los alumnos es desagregada en su variabilidad, es una aproximación a cómo varía en el contexto la variable en cuestión, las posibles situaciones socioeconómicas y culturales de los alumnos desde sus contextos, desde los barrios; es un primer acercamiento al nivel socioeconómico de los alumnos. Estas diferencias no pueden obviarse o intentar equipararse (lo que sería más un experimento), ya que la no paridad de situaciones es lo real y conformador del fenómeno de la reproducción estudiado (realismo y validez interna).

El segundo criterio para determinar el marco muestral apela a la distinción ya mencionada entre liceos piloto y no piloto. Lo que se busca con la introducción de estos dos terrenos no es compararlos entre sí o ver cuán alejados están en la práctica de sus modelos normativos. Lo que importa es cómo se dan efectivamente en la realidad. La utilidad de estos dos espacios radica en abrir la 'caja negra' del proceso evaluativo en dos terrenos diferenciales (a pesar de esas diferencias). De todas formas y en última instancia, también

---

<sup>33</sup> Mediante el cruce de los criterios utilizados se obtuvo una matriz de dos por dos, por tanto, originariamente eran cuatro los liceos seleccionados, pero por dificultades en el trabajo de campo en uno de los liceos, el estudio debió realizarse sólo en tres de los liceos.

será posible comparar un plan educativo con el otro y sacar conclusiones al respecto, aunque ése no sea un objetivo primordial.

Otro criterio menor que restringe el número de liceos seleccionados, es la exclusión de aquellos centros que ingresaron a la reforma en el año 1999, y esto, por la sencilla razón de que para el primer año del estudio retrospectivo, 1998, ese centro estaba aún bajo el plan '86. Y en tales trayectorias académicas estarían siendo medidos los efectos de ambos planes educativos, sin poder discernirlos entre sí. Otra exclusión que se realiza es la de liceos cuya población corresponde a la categoría de extraedad y los liceos en sus turnos nocturnos.

Los liceos seleccionados pertenecen al Área Metropolitana de Montevideo que imparten Ciclo Básico.

Por último, con los datos sobre el porcentaje de NBI en barrios y localidades se realiza un cruce de estos datos con los de los liceos que imparten Ciclo Básico diferenciados entre pilotos y no pilotos; así se obtiene una delimitación del marco muestral en la cual son excluidos aquellos liceos ingresados a la reforma en el año 1999 (Anexo II).

## **Técnicas**

Las técnicas a utilizarse para el relevamiento de datos son dos: la encuesta y el análisis de documentos. ¿Por qué la elección de estas dos técnicas y no otras? Primero quiero centrarme en justificar la elección de la encuesta como una de las técnicas capitales en el relevamiento de los datos. En la etapa que relacionaba el origen socioeconómico y cultural de los alumnos con su logro académico se realiza una encuesta a los mismos para obtener datos acerca de tal origen. Aquí fueron consideradas tres opciones: análisis de documentos, realización de entrevistas y administración de encuestas. Relevar esta información sólo a través de documentos significaría que: o todos los liceos seleccionados tienen la información buscada, hecho que la realidad niega, ya que no todos los liceos poseen datos sobre el nivel socioeconómico de sus alumnos; o, los liceos seleccionados deberían ser aquellos que tengan ese tipo de datos, lo cual estaría introduciendo un sesgo en considerar y estudiar un caso particular de organizaciones. Pero considero más representativo de la realidad no elegir sólo a esos liceos, sino una muestra más fidedigna, en la cual ese elemento juegue el papel determinante que efectivamente tiene en la realidad. En el caso de las entrevistas, resultan innecesarias cuando no se pregunta sobre opiniones (caso en el

cual podría ser más recomendable una entrevista que permita ahondar con profundidad); las preguntas son en su gran mayoría de carácter cerrado, más adecuadas para una encuesta; súmesele a ello el alto número de alumnos (135) que están conformando la muestra. Esta encuesta será autoadministrada.

En segundo lugar, existen dos razones para justificar también la encuesta a los docentes. La primera razón es de naturaleza más bien teórica y la segunda tiene que ver con cuestiones prácticas determinadas por el propio diseño de la investigación.

Los aspectos teóricos que respaldan la utilización de la técnica de la encuesta se relacionan con el tipo de información que se requiere obtener, y con lo que significan tales datos desde la teoría que avala esta investigación. ¿Por qué la encuesta aparece como lo más adecuado? Principalmente se debe a que la información que se quiere obtener no es información acerca de lo que los docentes, en tanto individuos docentes son, o sea, en el que se tienen en cuenta sus valores, sus gustos, sus intereses y, principalmente sus opiniones; aunque todo esto va a estar por detrás de sus respuestas, y conformando sus actos. Se requiere información que traduzca lo que es el trabajo escolar desde la organización liceal. De lo que se trata aquí, es de vislumbrar cuáles son, en concreto, las operaciones que refleja la acción pedagógica institucionalizada; o sea, las evaluaciones. Es por todo esto entonces, que se eluden intenciones de obtener información acerca de opiniones o valores de cualquier índole que detenten los profesores en tanto individuos, como preguntas o cuestiones directas a formular en la encuesta. La segunda razón, de tipo más pragmático, tiene que ver justamente, con la población a encuestar. El número de docentes se calcula también elevado (aunque también en este caso se da el fenómeno de la mortalidad en tanto los docentes no estén más en el centro y no sea posible ubicarlos). Asimismo encuestaremos sólo a los docentes de aquellas asignaturas que en su implantación, requerimientos y alta relevancia curricular sean aproximadamente igual. El número total de docentes es de 97.

### **Análisis de validez de las técnicas**

Con respecto a lo que tiene que ver con la validez y la confiabilidad desde esta técnica, se puede hablar de las fortalezas y debilidades, -los esfuerzos de refuerzo intencional y la demarcación de los límites que se reconocen. Un problema de validez (de constructo) puede surgir de la formulación de las preguntas. Ésta debe ser clara, con un solo sentido para el encuestado, el sentido que el investigador deba darle. Entonces, se evitan preguntas

que sean ambiguas, desventaja con la cual la encuesta corre en menor medida, ya que se realiza el esfuerzo expreso, en los casos que sea posible, de que las preguntas sean cerradas, o induzcan a una respuesta concreta, etc.

Otro problema de validez (interna) puede emanar del hecho de que esa información del sistema se obtiene, básicamente, de los docentes, quienes ya vimos que pueden brindar información sesgada por sus opiniones. Pero las opiniones que entran explícitamente en juego lo hacen en términos de que las mismas están condicionando directamente las decisiones de estos agentes, y por ende, las acciones pedagógicas en tanto operaciones evaluadoras.

Con respecto a la validez externa que puede brindar una técnica como la de la encuesta, es evidente que en este punto es particularmente consistente porque permite abarcar un número mayor de individuos (que la entrevista, por ejemplo).

Volviendo a otro aspecto de la validez interna, y en un intento por reforzarla de manera indirecta, se pretende sólo vislumbrar los límites y las posibles influencias que en la relación original pueden provocar otros elementos. Éstos, si bien no es posible controlarlos a priori, se los toma en cuenta, se los aprecia para luego controlarlos a posteriori, y dependiendo de su variación poder explicar su influencia sobre la relación central. Estos elementos son los incluidos en los conceptos de trabajo escolar - evaluación y condiciones organizacionales de la evaluación. Estos conceptos se vinculan directamente con lo que es el funcionamiento de cada liceo.

Siguiendo con la técnica de análisis de documentos, ésta también será utilizada en ciertas indagaciones. Estos casos son los que investigan los conceptos de trabajo escolar - evaluación, condiciones organizacionales de la evaluación y el logro académico de los alumnos. Debido a que este tipo de elementos se hallan registrados en documentos (como memoria de la organización) más que en la memoria de las personas, será ahí entonces donde habrá que ir a buscarlos.

El Anexo II muestra las técnicas a utilizarse para cada uno de los indicadores, se disgregan también las encuestas según a quienes son administradas. Siguiendo en el Anexo II aparecen las pautas de ambas encuestas.

## **Trabajo de campo**



Los liceos finalmente seleccionados son: el liceo A (piloto y con un NBI barrial bajo, de 4,3%); el liceo B (no piloto y con un NBI alto de 32,5%); el liceo C (piloto y con un NBI alto de 31,9%); y el liceo D (no piloto y con un NBI barrial bajo, de 4,9%).

Acciones previstas y acciones realizadas: Hay varias razones por las cuales no pudo relevarse cierta información prevista: 1) unas tienen que ver con decisiones tomadas a la entrada del campo, y 2) otras con dificultades de distinta índole durante el transcurso del trabajo, lo cual determinó la imposibilidad de obtener algunos datos.

Dentro del primer grupo se toma la decisión, a pocos días pasada la entrada al campo, de eliminar de la encuesta a alumnos la pregunta sobre nivel de ingresos en la familia. La decisión de eliminarla fue tomada debido a que se supo que en uno de los liceos (el C), a principio del año 2000, fue instrumentada una pequeña 'cartilla' que los padres tenían que completar, la cual incluía la pregunta sobre el nivel de ingresos. No llegó a la mitad el número de padres que contestaron la pregunta. Por tanto, si al propio liceo en la mayoría de los casos le fue negada esa información, se creyó mejor y más realista no incluir esta pregunta en la encuesta, de manera que no perjudique la obtención de otras respuestas, ya que podría crear cierta sensación de intromisión de parte de este trabajo.

También en el primer grupo de razones, la imposibilidad de trabajar en el liceo D provocó la eliminación de éste del marco muestral, ya empezado el trabajo de campo. Estas causas responden a voluntades de las autoridades del liceo. Y no fue posible tampoco suplantarlos con otro.

Se presenta también la eliminación de las preguntas sobre los cursos o clases compensatorios: ya que uno sólo de los tres liceos imparte el Plan '86, y resulta difícil aunar preguntas cuando sólo unos pocos encuestados contestarán esta pregunta. O sea, no habrá un equivalente analítico y comparativo para los otros dos liceos.

En el segundo grupo se encuentra la eliminación del dato relevado acerca del tamaño de los grupos. Después de relevar este dato para 68 (59,6%) de los 114 alumnos que aún cursan en el liceo, se pudo vislumbrar que no se registra una variabilidad significativa en el tamaño de los grupos en ninguno de los tres liceos.

En este grupo de cambios realizados durante o al final del trabajo de campo resultó la no obtención de: calificaciones que correspondan a principio de año y calificaciones en general durante el año, ya que éstas no son accesibles (si es que efectivamente son conservadas las de otros años, como así se nos dijo). A este respecto sólo fue posible obtener las notas de fin de año. Por las mismas razones, y aún más, notas tan poco

concretas como orales y conducta no han podido obtenerse. El acceso facilitado es con respecto a las actas, y allí sólo hay notas finales de curso y exámenes.

El siguiente cuadro intenta explicitar la información no obtenida, y las causas de ello disgregado por técnicas.

#### INFORMACIÓN NO OBTENIDA

<b>Causas</b> <b>Acciones previstas no realizadas o no exitosas</b>	Decisión estratégica para aumentar obtención respuestas encuesta a alumnos	Decisión para crear una única encuesta a docentes	Poca variabilidad del indicador	Inexistencia o imposibilidad de obtener el dato	<b>TÉCNICAS</b>
Pregunta sobre nivel de ingresos en el hogar	√	—	—	—	Encuesta alumnos
Pregunta sobre clases / cursos compensatorios	—	√	—	—	Encuesta docentes
Tamaño de los grupos	—	—	√	—	Análisis de documentos
Calificaciones principio / durante el año	—	—	—	√	Análisis de documentos
Calificaciones orales	—	—	—	√	Análisis de documentos
Calificaciones conducta	—	—	—	√	Análisis de documentos

La siguiente lista indica las acciones tomadas:

1. Selección de tres muestras aleatorias (de 45 alumnos por liceo con listas adicionales de dos suplentes para cada alumno). Fueron eliminados de la muestra aquellos alumnos que tenían como antecedente en el año 1998, ser repetidores, o sea que estaban haciendo 1º por segunda vez.
2. Realización del seguimiento o rastreo de esos alumnos inscriptos en 1º a través de las listas de los siguientes años, 2º en 1999 y 3º en el 2000.
3. Preparación de listas con los alumnos ubicados: titulares, suplentes y segundos suplentes. Y preparación de listados con los alumnos no ubicados; o sea, que no están en 3º en el 2000. El objetivo con esto último es el de averiguar si esos alumnos que no están inscriptos en 3º, o bien pidieron pase para el cambio de liceo, en cuyo caso se trata de casos perdidos y deben ser reemplazados con los suplentes correspondientes; o bien, repitieron 1º o 2º, y éstos de ninguna manera son casos perdidos; o

bien por último, no pidieron pase pero tampoco están en 1º o en 2º (casos de abandono), casos tampoco perdidos, ya que constituyen un dato útil, aunque son los más difíciles de completar ya que la información acerca de su perfil socioeconómico va a ser casi nula en comparación con la obtenida en los casos ubicados.

4. Realización del rastreo en la base de datos del liceo (ya sea computarizada o no).
5. Lista definitiva de los alumnos en los tres liceos.
6. Revisión de Actas de promoción, repetición y exámenes de diciembre y febrero de los años 1998 y 1999. Obtención de las calificaciones de 1998 y 1999 para los 135 casos.
7. Obtención de datos para completar las listas de docentes que dictaron clases al panel a lo largo de 1998, 1999 y 2000.
8. Administración de la encuesta a alumnos.
9. Administración de la encuesta a docentes.

Como resultado de los puntos 7 y 8, se presentan los siguientes cuadros que ilustran la cobertura de ambas encuestas.

#### COBERTURA ENCUESTA ALUMNOS

ENCUESTAS	LICEOS			TOTAL
	A	B	C	
Nº PREVISTO*	44	36	34	114
Nº RECIBIDO	41	34	29	104
<b>COBERTURA Total de los 45</b>	<b>91.1%</b>	<b>75.5%</b>	<b>64.4%</b>	<b>77.0 % de los 135</b>

\* El número previsto comprende a los alumnos que aún siguen en el liceo. No incluye los trece abandonos registrados entre los trece liceos. La cobertura que se presenta es para el total de los alumnos. O sea que en el 23% no encuestado se encuentra incluido el 9,6% de abandono.

#### COBERTURA ENCUESTA DOCENTES

ENCUESTAS	LICEOS			TOTAL
	A	B	C	
Nº PREVISTO	31	39	27	97
Nº RECIBIDO	26	30	21	77
<b>COBERTURA</b>	<b>84%</b>	<b>77%</b>	<b>78%</b>	<b>79%</b>

## **Análisis de validez del trabajo de campo**

En los siguientes párrafos paso a reflexionar sobre lo que implica metodológicamente el trabajo de campo, en lo que respecta a la confiabilidad y a la validez.

Para indagar sobre la confiabilidad tomo como pivotes de la discusión las dos técnicas utilizadas en esta investigación: el análisis de documentos y la encuesta. Estudiaré cuáles han sido efectivamente las ventajas y las limitaciones de cada una de ellas a través de cómo actuaron las mismas en el trabajo de campo, y cómo afectan esos hechos a la investigación. Para ello volveré a las hipótesis que guiaron este cuestionamiento a la realidad. Sin volver a entrar en las razones que justifican la utilización de cada técnica, veré los efectos reales que han tenido las ventajas y desventajas de ambas sobre esta investigación; -más los efectos de la propia realidad, que son otra cosa.

Con respecto a la encuesta asoman algunas cuestiones: a pesar de tener información menos detallada (no siendo esta una desventaja para nuestros objetivos) se presenta la ventaja al momento de la comparabilidad, ya sea en el análisis vertical como en el intercaso. El obtener paquetes de datos facilita enormemente la comparación y el análisis de la información recabada. También es ventaja de un cuestionario cerrado la fiabilidad de los datos obtenidos (siempre y cuando se presente firme lo que tiene que ver con la claridad de las preguntas, en tanto no ambigüedad). A pesar de estas ventajas debe reconocerse también que la realidad ha hecho efecto, y lo que la teoría puede decir sobre las facilidades de la recogida de datos en la encuesta, aquí no se dieron de esa forma. Las condiciones reales de aplicación de la misma han resultado en demoras interminables en la devolución de los formularios y en dificultades para lograr que los mismos llegaran a manos de los alumnos, y aún más difícil, lograr la devolución de parte de los docentes.

Estas últimas dificultades, de todas formas, no han causado sesgos de envergadura en el relevamiento. Lo que sí puede generar sesgos es el hecho de no obtener la información de todos los casos, y esto es lo que ocurre con casos de capital importancia como lo son los casos de abandono.

Otra dificultad que plantean las encuestas es que no siempre es posible la retroactividad, en tanto posibilidad de volver a encuestar al individuo en busca de datos que se vio se necesitaban, o en busca de respuestas que no dio. O sea, no se puede decir ni avizorar nada hasta que los formularios hayan sido devueltos y estudiados.



En esta investigación hallo beneficios en la validez de constructo debido a la obtención de paquetes de datos en el análisis de documentos y en la encuesta, que permiten un análisis estadístico casi inmediato.

A pesar de ello no debe caerse en un determinismo metodológico y olvidar que *“el cuestionario no es nada más que uno de los instrumentos de la observación, cuyas ventajas metodológicas, como por ejemplo la capacidad de recoger datos homogéneos igualmente apreciables por un análisis estadístico, no deben disimular sus límites epistemológicos”*<sup>34</sup>; siempre se requiere de la interpretación. Toda causalidad que pueda establecerse es el resultado de una interpretación de lo observable. *“En tanto no hay registro perfectamente neutral no existe una pregunta neutral”*<sup>35</sup>.

Centrándome en el análisis de documentos, debo reconocer que es una gran ayuda en una investigación de tipo retrospectiva (longitudinal) como lo es ésta. Es una técnica de gran eficacia y utilidad para lo que se relacione con el factor historia. En esta investigación en particular permitió la creación de bloques de datos. Indudablemente que se corre con el peligro, y aquí se ha sufrido, de la dependencia a lo que existe, lo cual puede ser parcial o de hecho no existir. Por ejemplo, datos de muy fácil acceso en un liceo, debido a que están ingresados en una base de datos computarizada, en otro centro hubo que hacer que algún funcionario se molestara en buscarlos manualmente en los archivos, lo cual fue infinitamente más largo y de mayor riesgo de cometer errores al hacer las transcripciones a mano que en los casos donde únicamente había que ingresar un número de cédula en la computadora para obtener los datos buscados.

A diferencia de la encuesta, en el análisis de documentos se pueden ir viendo y descubriendo elementos en la misma recogida de datos. Por ejemplo, en él vi cómo el tamaño de un número significativo de grupos no variaba lo suficiente como para seguir indagando sobre los datos de grupos faltantes.

Dependiendo del centro donde se haya hecho el relevamiento de información a través del análisis de documentos, puede decirse que en el liceo A y en el liceo C, debido a la accesibilidad a la base de datos, la información que de allí se sacó resulta de gran fiabilidad. Lamentablemente no toda la información se podía extraer de una base tan confiable.

Concentrándome ahora en la validez, corresponde la pregunta de si se han podido medir adecuadamente los conceptos que se esperaba medir. Básicamente contestaré que

---

<sup>34</sup> Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude  
1985. *El oficio del sociólogo*. Editorial SXXI. México DF. Primera parte “La ruptura”, p.66

<sup>35</sup> Idem, p.63

sí. Y si han surgido en el relevamiento de datos indicios de otras posibles explicaciones, ya sea adicionales o alternativas que puedan las hipótesis. En esta temática creo conveniente plantear cierto aspecto particular del trabajo de campo de esta investigación. El diseño metodológico plantea ciertas actividades que no implican, diría, gran interacción con el fenómeno o relación a estudiarse. O sea, si entre las técnicas utilizadas estuvieran la observación o la entrevista, ese diseño, al permitirme interactuar directa o indirectamente con el fenómeno, me permite también ir descubriendo cosas nuevas o puntos de vista nuevos. Pero resulta más difícil ir descubriendo cosas nuevas en ese sentido cuando las técnicas utilizadas son el análisis de documentos y la encuesta; aunque no imposible por supuesto, ya que también las técnicas más formales como la encuesta son también 'técnicas de sociabilidad socialmente calificadas'.

Por ejemplo, no resulta una explicación adicional o alternativa, pero sí una nueva interrogante dada por los datos preliminares que se han ido obteniendo, la de por qué hay mayor abandono en el liceo C que en el B, cuando en este último las repeticiones son muy superiores. Con estas nuevas preguntas y ensayos de respuestas, vuelvo al nivel de cómo se está generando conocimiento y arribando a conclusiones. Se está ante las tácticas de refuerzo de la validez interna de una investigación, considerando explicaciones y posibilidades alternativas en tanto se da la obtención de resultados inesperados.

Hay dos aspectos que merecen ser tenidos en cuenta sobre la validez interna y externa de la investigación. Se trata por un lado del hecho de no haber podido ubicar a todos los docentes que dictaron clases al panel seleccionado, y por otro lado, aparece el tema de no contar con más información para los alumnos que abandonaron que su escuela de origen y las calificaciones finales del año o años que estuvieron en el liceo, sin tener ningún dato sobre su perfil socioeconómico y cultural. Si bien para estos casos se pueden proyectar las tendencias (en tanto nivel socioeconómico) de los alumnos repetidores, se tratará sólo de una aproximación generalizada para esos casos. Es decir que en este caso se traicionan un poco las ventajas del panel.

En definitiva, ¿qué es lo que quiero contestar o contrastar? Las hipótesis. Quiero ver que de hecho, el resultado o la naturaleza del trato de la organización para con el nivel socioeconómico tiene el efecto de producir para los alumnos el mismo ordenamiento del cual forman parte sus padres. Esto, asumiendo que las evaluaciones como parte del sistema de enseñanza tratan, de una u otra manera con las diferencias de niveles socioeconómicos. Y no olvidando tampoco, que no por esto dejan de haber casos que permiten concluir que la educación funciona también como mecanismo de ascenso social.

Está claro que ejemplos de este tipo pueden existir en todo liceo bajo ciertas condiciones, el tema está en ver cuándo el número de alumnos que mejoran su rendimiento pasa a ser suficiente como para considerarlo una consecuencia dada por el funcionamiento del sistema educativo. Ver que en un liceo la relación de 'reproducción' no se cumple, no es llegar a la conclusión de que la relación medida es espúrea, sino que justamente, si consideraba que la organización en su actuar lograba reproducir los mismos lugares, ahora diré que el trato para con las diferencias socioeconómicas tiene en ese determinado liceo unos efectos distintos que, por tanto y en este caso, disminuyen las probabilidades de afirmar que a mayor nivel socioeconómico y cultural mayor logro académico.

## IV PRINCIPALES RESULTADOS

Este capítulo se centra en la descripción y el análisis de los datos. Ver Anexo III para aquellos cuadros sobre alumnos, no incluidos en este capítulo, y ver Anexo IV para los cuadros no incluidos sobre los docentes.

Empezando por los alumnos, describiré y analizaré cinco grupos de datos: A) datos globales, que son frecuencias de variables centrales; B) datos sobre el perfil de los encuestados, lo que define el nivel socioeconómico y cultural; C) datos que relacionan el logro académico según los liceos; D) datos que relacionan la variable sexo con otras dependientes; y, E) datos que relacionan variables entre sí indiferenciadas por liceo.

En lo que respecta a los docentes, serán seis grupos de datos: a) datos que determinan el perfil del encuestado; b) datos que describen ciertas formas de proceder; c) datos que muestran el uso de información en todos sus aspectos; d) datos que describen la corrección en clase de pruebas; e) datos de opinión que permitirían explicar ciertos proceder; y, f) datos sobre lo que di en llamar las condiciones organizacionales de la evaluación.

### ***Alumnos. A) Datos globales.***

1. **Sexo:** La distribución entre hombres y mujeres es de un 45.2% y un 54.8% respectivamente. Ver cuadro 1 en Anexo III.

2. **Sexo X liceo:** En el liceo A hay un 62.2% de mujeres contra un 37.8% de hombres (aquí es donde más peso tienen las mujeres). El liceo B es el único de los tres en donde hay más hombres (51.1%) que mujeres (48.9%), aunque la diferencia es muy leve. Por último, en el liceo C hay un 53.3% de mujeres y un 46.7% de hombres. Ver cuadro 2 en Anexo III.

3. **Nota 1998:** El valor más frecuente (moda) del año 1998 tomando en cuenta los alumnos de los tres liceos, es 6. Es relevante hacer ver que el tercer valor más frecuente es 0, o sea, los repetidores (17.8%). Los alumnos que tuvieron de 10 a 12 son un 16.3%.



CUADRO 3  
NOTA 1998

NOTA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
(REPITE) 0	24	17,8
6	31	23,0
7	25	18,5
8	18	13,3
9	15	11,1
10	12	8,9
11	5	3,7
12	5	3,7
<b>TOTAL</b>	<b>135</b>	<b>100,0</b>

**4. Nota 1999:** Nuevamente para este año la moda es 6, seguido por 8 (hacen el 41.5%). Los repetidores hacen un 15.6% que, sumado al abandono que ya es posible ver en este segundo año hacen un 25.2%. Los alumnos que obtuvieron entre 10 y 12 hacen un 9.6% del total. O sea que, entre un año y el otro disminuyó el número de repetidores pero aparece el efecto del abandono<sup>36</sup>; disminuyó el número de alumnos con notas altas; y se experimentó un leve aumento en las notas intermedias, de 7 a 9.

CUADRO 4  
NOTA 1999

NOTA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
(REPITE) 0	21	15,6
6	32	23,7
7	21	15,6
8	24	17,8
9	11	8,1
10	7	5,2
11	6	4,4
12	0	0,0
ABANDONO	13	9,6
<b>TOTAL</b>	<b>135</b>	<b>100,0</b>

**5. Nota 9899:** Es un índice de la suma de las dos anteriores. Permite ver que en los dos años hubo un 29.6% de repetición (incluyendo los abandonos).

<sup>36</sup> En el cual la casi totalidad de los casos son de repetidores de 1998.

CUADRO 5  
ÍNDICE NOTA 1998+1999

NOTA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Abandono	13	9,6
Dos veces repetidor	8	5,9
Una vez repetidor	19	14,1
Notas intermedias	83	61,5
Notas altas	12	8,9
TOTAL	135	100,0

**6. Nivel educativo de la madre:** El valor más frecuente es Secundaria o UTU primer ciclo completo (29.0%), seguido por el Secundaria segundo ciclo y Primaria, con 18.3% cada uno.

CUADRO 6  
NIVEL EDUCATIVO COMPLETO DE LA MADRE

CATEGORIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Sin estudios	1	1.1
Primaria	17	18.3
Secundaria o UTU 1er. ciclo	27	29.0
UTU 2do. Ciclo	6	6.4
Secundaria 2do. Ciclo	17	18.3
IPA o Magisterio	8	8.6
Universidad	8	8.6
Otros estudios terciarios	7	7.5
Otros estudios	2	2.2
TOTAL	93	100.0

Missing 42

**Alumnos. B) Datos sobre el perfil del encuestado según el liceo.**

**7. Nivel educativo de la madre:** El valor más frecuente del liceo A es Secundaria o UTU segundo ciclo (27.3%), seguido en frecuencia por la categoría Universidad (21.2%). En el liceo B la moda es Secundaria o UTU primer ciclo (38.7%), seguido por Primaria (35.5%) con una presencia muy importante. En el liceo C la moda es la misma (37.9%) que en el B seguido en segundo lugar por Primaria y UTU segundo ciclo, con 13.8% cada categoría. Puede verse que las diferencias entre estos dos se aprecian básicamente en el peso del segundo lugar. Haciendo la lectura según las categorías de la variable nivel educativo, puede verse que el 87.5% de las madres con Universidad completa pertenecen al liceo A. De la misma forma se da un 53% con Secundaria segundo ciclo completo que pertenecen al liceo A. Un 64.7% de las madres que sólo tienen Primaria completa pertenecen al liceo B.

Un 44.4% de las que tienen Secundaria o UTU primer ciclo pertenecen al B, y un 40.7% al liceo C.

CUADRO 7  
NIVEL EDUCATIVO DE LA MADRE SEGÚN LICEO

	A		B		C	
	n	%	n	%	n	%
Sin estudios	1	3.0	0	0.0	0	0.0
Primaria	2	6.1	11	35.5	4	13.8
Secundaria, UTU 1er. Ciclo	4	12.1	12	38.7	11	37.9
UTU 2do. Ciclo	1	3.0	1	3.2	4	13.8
Secundaria 2do. Ciclo	9	27.3	5	16.1	3	10.3
IPA o Magisterio	4	12.1	0	0.0	4	13.8
Universidad	7	21.2	1	3.2	0	0.0
Otros estudios terciarios	4	12.1	1	3.2	2	6.9
Otros estudios	1	3.0	0	0.0	1	3.4
TOTAL	33	100.0	31	100.0	29	100.0

Missing 42

**8. Equipamiento del hogar:** La moda en los tres liceos es medio-alto; esta categoría es de un 43.9% en el liceo A, 54.8% en el B, y 58.6% en el C. En la categoría alto se despega muy significativamente el liceo A, siendo un 39.0% de los alumnos de ese liceo, y siendo el 76.2% de la categoría. En la de medio-bajo lo hace el liceo B se destaca el liceo B con un 46.4% del total de la categoría, y con un 41.9% de los alumnos del liceo.

CUADRO 8  
EQUIPAMIENTO DEL HOGAR SEGÚN LICEO

	A		B		C	
	n	%	n	%	n	%
Bajo	1	2.4	0	0.0	0	0.0
Medio-bajo	6	14.6	13	41.9	8	27.6
Medio-alto	18	43.9	17	54.8	17	58.6
Alto	16	39.0	1	3.2	4	13.8
TOTAL	41	100.0	31	100.0	29	100.0

Missing 34

**9. Tenencia de libros:** La moda más alta para el liceo A es la de entre 51 y 150 libros, con un 31.7%. La moda para los liceos B y C es entre 5 y 50, con un 40.0% y 46.4% respectivamente. En el liceo A no existen personas con menos de 5 libros. Y tanto en el B como en el C no existen personas con más de 400.

CUADRO 9  
NÚMERO DE LIBROS EN EL HOGAR SEGÚN LICEO

	A		B		C	
	n	%	n	%	n	%
Menos de 5 libros	0	0.0	5	16.7	2	7.1
Entre 5 y 50 libros	10	24.4	12	40.0	13	46.4
Entre 51 y 150 libros	13	31.7	11	36.7	11	39.3
Entre 151 y 300 libros	8	19.5	2	6.7	2	7.1
Entre 301 y 400 libros	6	14.6	0	0.0	0	0.0
Más de 400 libros	4	9.8	0	0.0	0	0.0
TOTAL	41	100.0	30	100.0	28	100.0

Missing 36

**10 y 11. Ocupación de la madre y ocupación del padre:** Tanto para las madres como para los padres, la categoría de empleado público, privado o trabajador por cuenta propia es la más preponderante en cada liceo, y en porcentajes similares. La magnitud de la categoría de obrera, trabajadora manual o empleadas domésticas en el liceo B es la de mayor peso en la categoría, con un 43.5%; a su vez, es en este liceo donde esta categoría tiene mayor peso que en los otros dos, ya que significa un 32.2% de las madres del liceo. En las madres es mayor el desempleo para el liceo B. Y para los padres es levemente mayor el desempleo en el liceo A.<sup>37</sup> Hay menor cantidad de desempleadas o amas de casa en el C. Y mujeres patronas o gerentes sólo hay una y pertenece al liceo A.

CUADRO 10  
OCUPACIÓN DE LA MADRE SEGÚN LICEO

	A		B		C	
	n	%	n	%	n	%
Desempleada o ama de casa	8	19.5	10	32.3	5	17.2
Obrera, trabajadora manual o empleada doméstica	5	12.2	5	16.1	4	13.8
Empleada pública, privada o trabajadora por cuenta propia	26	63.4	16	51.6	20	69.0
Patrona con empleados a su cargo u otro empleo	1	2.4	0	0.0	0	0.0
Gerente o similar	1	2.4	0	0.0	0	0.0
TOTAL	41	100.0	31	100.0	29	100.0

Missing 34

<sup>37</sup> ¿Tendrá esto que ver con una tendencia existente en el mercado de trabajo de la clase baja y media baja en donde se registra mayor desempleo para las mujeres? ¿Y en el mercado de trabajo de la clase media mayor desempleo para los hombres?



CUADRO 11  
OCUPACIÓN DEL PADRE SEGÚN LICEO

	A		B		C	
	n	%	n	%	n	%
Desempleado	3	7.7	1	3.4	2	7.4
Obrero o trabajador manual	7	17.9	8	27.6	0	0.0
Empleado público, privado o trabajador por cuenta propia	23	59.0	20	69.0	20	74.1
Patrón con empleados a su cargo u otro empleo	6	15.4	0	0.0	5	18.5
Gerente o similar	0	0.0	0	0.0	0	0.0
TOTAL	39	100.0	29	100.0	27	100.0

Missing 40

**12. Actividades extracurriculares:** Para el liceo A hay un 25.0% de sus alumnos que no realizan ninguna actividad, 42.5% hacen sólo una actividad y el 32.5% hacen más de una. En el liceo B las diferencias son más pronunciadas, habiendo un 35.5% que no realizan ninguna actividad, 58.0% sólo una, y un 6.45% más de una. En el C el valor modal ya no es una actividad sino ninguna, con el 48.3%, seguido por una actividad con un 34.5% y un 17.2% para más de un. De las personas que no realizan ninguna actividad, el 40.0% pertenece al liceo C. Y de las personas que realizan más de una, el 65.0% pertenecen al liceo A. Ver cuadro 12 en Anexo III.

**13. Tipo de lectura:** notoria diferencia, en donde el liceo A se despega hacia arriba en la lectura de libros, cuentos, etc. –con un 58.8% de esta categoría- y es casi inexistente para la categoría de ninguna –con un 7.7% de ella-. Los liceos B y C tienen su moda en revistas tipo Gente, etc. –con un 38.6% y un 31.8% respectivamente- y se igualan en sus valores de libros como en los de ninguna –20.6% y 46.1% respectivamente-.

CUADRO 13  
TIPO DE LECTURA SEGÚN LICEO

	A		B		C	
	n	%	n	%	n	%
Ninguna	1	2.4	6	19.4	6	20.7
Revistas tipo Gente, El Gráfico, Caras, etc.	13	31.7	17	54.8	14	48.3
Revistas de literatura, ciencia, arte, etc.	3	7.3	1	3.2	1	3.4
Libros, cuentos, ensayos, etc.	20	48.8	7	22.6	7	24.1
Otros	4	9.8	0	0.0	1	3.4
TOTAL	41	100.0	31	100.0	29	100.0

Missing 34

**14. Frecuencia de lectura:** El liceo A es claramente el que tiene a los alumnos que con más frecuencia leen. En la categoría de más de 1 vez por semana, el 52.2% pertenecen al

liceo A; en la de 1 vez por semana, son el 55.0%. Luego le sigue el B. En la categoría de nunca, el lugar lo comparten el B y el C, con el 46.1% cada uno. El porcentaje, dentro del propio liceo B de esta categoría es de 19.4%; y para el C es de 20.7%. Dentro del A, las tres categorías de mayor frecuencia ocupan el 78.1% de los encuestados. En el B ocupan un 64.5%. Y en el C, un 51.7%.

CUADRO 14  
FRECUCIA DE LECTURA

	A		B		C	
	n	%	n	%	n	%
Nunca	1	2.4	6	19.4	6	20.7
Menos de 1 vez por mes	2	4.9	1	3.2	0	0.0
1 vez por mes	6	14.6	4	12.9	8	27.6
1 vez cada 15 días	9	22.0	9	29.0	6	20.7
1 vez por semana	11	26.8	7	22.6	2	6.9
Más de 1 vez por semana	12	29.3	4	12.9	7	24.1
TOTAL	41	100.0	31	100.0	29	100.0

Missing

34

**15. Frecuencia de estudio:** En los tres liceos la moda es sólo estudio para los escritos, y dentro de la categoría, el 45.2% lo ocupa el liceo A. El segundo valor más frecuente en el liceo A es aproximadamente una vez por semana con un 22.0%, y dentro de la categoría este liceo tiene un 50.0%. Para el liceo B los valores en segundo lugar más frecuentes son, no estudio demasiado y estudio todos los días, con un 16.1% cada uno. A su vez, dentro de la primera de esas categorías, ocupa un 50.0%. Por último, para el liceo C el segundo valor más frecuente es, con un 20.7% cada uno, el de aproximadamente 1 vez por semana y el de estudio todos los días. En esta última categoría el C ocupa el mayor porcentaje con un 37.5% (como se puede ver está bastante equitativamente repartida). Ver cuadro 15 en Anexo III.

**16. Perspectivas de hacer UTU:** El mayor porcentaje de afirmaciones lo ocupa el liceo B, con un 16.1% dentro del liceo y un 62.5% en la categoría de quienes dijeron que sí a nivel de todos los encuestados. Ver cuadro 16 en Anexo III.

**17. Perspectivas de hacer 5º y 6º de liceo:** En los tres liceos la mayoría contestó que sí, siendo mucho menor el porcentaje en el B (58.1%) que en los otros dos (A 82.9% y C 79.3%). En la categoría de no, el 50.0% pertenecen al liceo B.

**CUADRO 17**  
**PERSPECTIVAS DE HACER QUINTO Y SEXTO SEGÚN LICEO**

	A		B		C	
	n	%	n	%	n	%
Sí	34	82.9	18	58.1	23	79.3
No	7	17.1	13	41.9	6	20.7
TOTAL	41	100.0	31	100.0	29	100.0

Missing 34

**18. Perspectivas de hacer una carrera universitaria:** En los tres liceos la mayoría de los encuestados respondió que no, siendo el liceo B donde mayor fue esta diferencia (74.2%). A su vez, dentro de la categoría de sí, en el liceo A se encuentra el 43.2% de los que dieron esta respuesta, en el C el 35.1%, y en el B el 21.6%.

**CUADRO 18**  
**PERSPECTIVAS DE ESTUDIAR UNA CARRERA UNIVERSITARIA SEGÚN LICEO**

	A		B		C	
	n	%	n	%	n	%
Sí	16	39.0	8	25.8	13	44.8
No	25	61.0	23	74.2	16	55.2
TOTAL	41	100.0	31	100.0	29	100.0

Missing 34

**Alumnos. C) Datos que relacionan el logro académico según los liceos.**

**19. Nota 1998:** El valor más frecuente en el A es 8 (24.4%), seguido por 6 (22.2%) y luego por 9/10 (13.3% cada uno); 6 (13.4%) son las personas que se sacaron 11 o 12. Para B los valores más frecuentes son 0, 6 y 7 (con 26.7% cada uno), seguidos por 9 (13.3%); una persona (2.2%) se sacó entre 11 y 12. Y, para el liceo C, el valor más frecuente es 0 – repetición (22.2%), seguido por 6 y 7 (20.0% cada uno); 3 personas (6.6%) sacaron entre 11 y 12. Por otro lado, dentro de la categoría de repetición, el liceo B ocupa un 50.0% y el C el 41.7%. Y dentro de la categoría de mejores notas, entre 10 y 12, el liceo A tiene un 60.0%, el C un 30.0% y el B un 10.0%.

CUADRO 19  
NOTA 1998 SEGÚN LICEO

	A		B		C	
	n	%	n	%	n	%
0 Repite	2	4.4	12	26.7	10	22.2
6	10	22.2	12	26.7	9	20.0
7	4	8.9	12	26.7	9	20.0
8	11	24.4	2	4.4	5	11.1
9	6	13.3	6	13.3	3	6.7
10	6	13.3	0	0.0	6	13.3
11	3	6.7	1	2.2	1	2.2
12	3	6.7	0	0.0	2	4.4
TOTAL	45	100.0	45	100.0	45	100.0

Missing 0

**20. Nota 1999:** Para el A pasa a 8 el valor modal (28.9%) y disminuyen los dos siguientes, 7 y 6 (con 17.8% cada uno); 8 personas (17.8%) obtuvieron entre 10 y 11 (en ningún liceo se registró la calificación de 12). En el B la moda pasó a 6 (33.4%), seguido por la repetición (24.4%) y el abandono (20.0%), seguido por 8 (11.1%); 2 personas (4.4%) se sacaron 10. Y, en el C la moda es 7 (22.3%) seguido por 0 (repetición), seguido por 6 (20.0% cada uno); 3 personas (6.6%) se sacaron 11. Parece haber una tendencia a que el liceo A logra unos efectos que, progresivamente, hacen mejorar los promedios de un año a otro. En lo que respecta a la categoría de abandono, en un 69.2% la ocupa el liceo B, y en un 23.0% el C. En las notas más altas, de 10 a 12, un 54.5% lo tiene el liceo A, y lo sigue el liceo C con un 40.9% de la categoría.

CUADRO 20  
NOTA 1999 SEGÚN LICEO

	A		B		C	
	n	%	n	%	n	%
Abandono	1	2.2	9	20.0	3	6.7
0 Repite	1	2.2	11	24.4	9	20.0
6	8	17.8	15	33.4	9	20.0
7	8	17.8	3	6.7	10	22.3
8	13	28.9	5	11.1	6	13.3
9	6	13.3	0	0.0	5	11.1
10	4	8.9	2	4.4	1	2.2
11	4	8.9	0	0.0	2	4.4
12	0	0.0	0	0.0	0	0.0
TOTAL	45	100.0	45	100.0	45	100.0

Missing 0

**21. Nota 9899:** Esto es útil para ver el número de repetidores (incluidos los abandonos) en los dos años, y las importantes diferencias entre los tres liceos. En el liceo A, suman 3 (6.6%). En el B, 22 (51.1%). Y en el C, 14 (31.1%). A su vez, en la categoría de repetidores



(también incluidos abandonos) el liceo A tienen un 7.5%, el B un 57.5%, y el C un 35%. Las notas intermedias en el liceo A ocupan un 73.3%, en el B un 48.95 y en el C un 62.2%. Las notas altas por su parte son un 20.0% en el liceo A, un 0.0% en el B y un 6.7% en el C. En esta categoría el ocupa el 75.0% de la misma.

CUADRO 21  
ÍNDICE DE NOTA 1998 + NOTA 1999 SEGÚN LICEO

	A		B		C	
	n	%	n	%	n	%
Abandono	1	2.2	9	20.0	3	6.7
Dos veces repetidor	0	0.0	2	4.4	6	13.3
Una vez repetidor	2	4.4	12	26.7	5	11.1
Notas intermedias	33	73.3	22	48.9	28	62.2
Notas altas	9	20	0	0.0	3	6.7
TOTAL	45	100.0	45	100.0	45	100.0

Missing 0

**22. Número de pendientes:** Notoriamente en el B es mucho mayor el número de personas con pendientes (un 31.1% para el liceo y un 60.8% dentro de la categoría 9, lo cual significa aquellos alumnos repetidores una vez). En el A la mayoría no tiene pendientes (88.9%), y sólo tiene dos categorías más con valores, el 1 con 4.4% y el 9 con 6.7%. En el C la mayoría tampoco tiene pendientes (62.2%), pero vemos también que se acumulan en 9 (13.3%) y, en 18 (13.3%), o sea, aquellos alumnos que repitieron los dos años.

CUADRO 22  
NÚMERO TOTAL DE PENDIENTES DE 1998 Y 1999 SEGÚN LICEO

	A		B		C	
	n	%	n	%	n	%
0	40	88.9	11	24.4	28	62.2
1	2	4.4	9	20.0	4	8.9
2	0	0.0	2	4.4	0	0.0
3	0	0.0	2	4.4	0	0.0
9	3	6.7	14	31.1	6	13.3
10	0	0.0	3	6.7	0	0.0
11	0	0.0	2	4.4	1	2.2
18	0	0.0	2	4.4	6	13.3
TOTAL	45	100.0	45	100.0	45	100.0

Missing 0

**23. Nota de sexto de escuela:** Básicamente las notas de sexto no crean diferencias significativas entre uno y otro liceo. Ver cuadro 23 en Anexo III.

**Alumnos. D) Datos que relacionan la variable sexo con otras dependientes.**

**24. Edad:** Entre 14 y 15 años se hallan la mayoría de las personas. En la edad más avanzada, 16 años, sólo hay una mujer, que hace el 11.1% de esa categoría. Ver cuadro 24 en Anexo III.

**25. Nota 9899:** Los abandonos son notoriamente mayores en hombres (76.9%)<sup>38</sup>. Las mejores notas ( $\geq 20$ ) las ostentan en su mayoría mujeres, con un 66.6% de ellas; dentro de las mujeres, un 11.3% tienen las mejores notas, frente a un 7.8% de los hombres. En los repetidores hay una leve tendencia a mayoría de hombres, dentro de la categoría, sin incluir abandonos, los hombres ocupan un 58.3%; a su vez, dentro de los hombres los repetidores son el 27.4% del total de hombres, y dentro de las mujeres las que repiten son el 18.3%. En las notas intermedias ( $>8$  y  $<19$ ) hay una gran mayoría de mujeres (60.2%) contra hombres (38.8%). Dentro de las mujeres, las que tienen estas notas ocupan un 70.4%, y los hombres hacen un 64.7% entre ellos. Ver cuadro 25 en Anexo III.

**26. Perspectivas de hacer 5º y 6º de liceo:** Las mujeres respondieron que sí en un 83.1%, y los hombres en un 61.9%. Ver cuadro 26 en Anexo III.

**27. Perspectiva de hacer Universidad:** Nuevamente, pero ya con menor diferencia entre unas y otros, las mujeres respondieron afirmativamente en un 40.7% sobre un 31.0% masculino de afirmación. Ver cuadro 27 en Anexo III.

**28. Tipo de lectura:** Las mujeres son el 72.7% de los lectores de revistas del tipo Caras. Del otro tipo de revistas es escaso el porcentaje de lectores, ya sea en hombres (9.5%) como en mujeres (1.7%). En la lectura de libros, etc., es para ambos géneros el segundo valor modal después de las revistas del primer lugar; y, dentro de la categoría libros, etc. un 58.8% de los lectores, son mujeres. Por último, en la categoría de ningún tipo de lectura, un 69.2% son hombres. Y, entre los hombres, el 21.4% no lee, frente a un 6.8% de mujeres que tampoco lo hacen. Ver cuadro 28 en Anexo III.

**29. Frecuencia de lectura:** Las mujeres leen con mucha mayor frecuencia que los hombres. En la categoría de más de 1 vez por semana las mujeres ocupan un 73.9%. Asimismo, el valor modal para las mujeres es, justamente la de esta categoría, con un 28.8% de todas las mujeres; cuando, en el mismo sentido esta categoría ocupa un 14.3% en los hombres. En las mujeres las tres categorías que significan mayor lectura, hacen un 77.9% del total de las mujeres. En el caso de los hombres estas categorías son un 50.0%. La categoría de nunca se reparte entre un 30.7% de las mujeres y un 69.3% los hombres. A

---

<sup>38</sup> Si bien esta información no está disgregada en el cuadro presentado, el conteo en la base de datos permite ver que de los trece abandonos 10 son de hombres (76.9%) y 3 mujeres (23.1%).

su vez, dentro del total de mujeres, esta categoría representa un 6.8%; y en el caso de los hombres un 21.4%. Ver cuadro 29 en Anexo III.

**30. Frecuencia de estudio:** Para ambos sexos los valores modales se encuentran en la categoría de sólo estudio para los escritos. Esto representa un 49.2% de las mujeres y un 57.1% de los hombres. Ahora bien, la categoría de estudio aproximadamente una vez por semana es con un 20.3% en las mujeres y un 14.3% en los hombres. La categoría que implica mayor estudio es un 18.6% en las mujeres y un 11.9% en los hombres. Y, para no estudio demasiado es un 8.5% y 11.9% respectivamente. Ver cuadro 30 en Anexo III.

**Alumnos. E) Datos que relacionan variables entre si indiferenciadas por liceo.**

**31. Nivel educativo de la madre X Nota 9899:** Las madres universitarias no tienen hijos repetidores. Y que las de los que repitieron dos años no superan Secundaria o UTU primer ciclo. Cabe decir también que para las notas intermedias no hay una tendencia clara, a no ser la de que se acumulan las cantidades para Primaria, Secundaria segundo ciclo, y principalmente, para el valor modal que es Secundaria o UTU primer ciclo.

CUADRO 31  
NIVEL EDUCATIVO COMPLETO DE LA MADRE SEGÚN  
ÍNDICE DE NOTA 1998 + NOTA 1999

	Dos veces repetidor	Una vez repetidor	Notas intermedias	Notas altas
Sin estudios	0	1	0	0
Primaria	1	2	14	0
Secundaria/UTU 1er ciclo	1	6	17	3
UTU 2do ciclo	0	1	4	1
Secundaria 2do ciclo	0	1	15	1
IPA o Magisterio	0	1	7	0
Universidad	0	0	4	4
Otros estudios terciarios	0	1	4	2
Otros estudios	0	0	2	0

Missing 42

**32. Nota 98 X Nota 99:** El 76.9% de las personas (10 de 13) que abandonaron en 1999 eran repetidores de 1998. Para aquellos que en 1999 repitieron la gran mayoría de ellos habían repetido (38.1%) o sacado 6 (52.4%) en 1998. En ningún caso se registró que para una nota de 1999 exista una nota más alta como la más frecuente en la distribución de esa nota según el año 1998. De 6 en 1999 la más frecuente para 1998 fue 7 con un 40.6%; de 7 fue 7 con un 38.1%; de 8 fue 8 con un 41.7%; de 9 en 1999 fue 10 en 1998 con un 36.4%; y de 11 fue 12 con un 66.7% en 1998. Básicamente esto demuestra que el único liceo en

donde los alumnos, en términos generales, obtienen mejores notas de un año al otro, es el A. en los otros dos ocurre más bien lo contrario. Ver gráfico adjunto en la siguiente página.

**33. Equipamiento del hogar X Nota 9899:** Lo principal es que las notas intermedias se reparten con significación entre todos los niveles de equipamiento excluyendo al bajo. Al medio-bajo le corresponde un 25.6% de la categoría de notas intermedias; al alto un 17.5%; y al Medio-alto 55.4%<sup>39</sup>. La mayoría (70.3%) de quienes tienen un equipamiento medio-bajo, obtienen notas intermedias. Las notas altas se distribuyen con un 7.7% para los de equipamiento medio-bajo, un 30.7% los de medio-alto, y un 53.8% para los de equipamiento alto.

CUADRO 33  
ÍNDICE DE NOTA 1998 + NOTA 1999 SEGÚN EQUIPAMIENTO DEL HOGAR

	Bajo	Medio-bajo	Medio-alto	Alto
Dos veces repetidores	0	2	0	0
Una vez repetidor	0	5	7	1
Notas intermedias	1	19	41	13
Notas altas	0	1	4	7

Missing 34

**34. N° libros X Nota 9899:** Sólo el 7.0% de los que tienen más 50 libros repitieron un año. De aquellos que tienen menos de 51 libros, el 69.0% obtuvieron notas intermedias (recuérdese el tramo amplio que esta categoría incluye). Entre aquellos que tienen más de 151 libros, sólo hay un 4.5% (1 persona) que repitió un año. En la categoría de los que tienen más de 301 libros sólo existen alumnos con notas altas.

CUADRO 34  
NÚMERO DE LIBROS EN EL HOGAR SEGÚN ÍNDICE DE NOTA 1998 + NOTA 1999

	Menos de 5 libros	Entre 5 y 50 libros	Entre 51 y 150 libros	Entre 151 y 300 libros	Entre 301 y 400 libros	Más de 400 libros
Dos veces repetidor	0	2	0	0	0	0
Una vez repetidor	5	4	3	1	0	0
Notas intermedias	2	27	28	10	3	2
Notas altas	0	2	4	1	3	2

Missing 36

<sup>39</sup> No hay que olvidar que esta repartición tiene más lógica cuando se recuerda que la categoría de notas intermedias incluye notas de alumnos que pasaron con 6 los dos años hasta alumnos que pasaron con 9 los dos años. Si bien se entiende que abarca notas muy distintas, su fin es el de sintetizar cierto tipo de resultados lo más esquemáticamente posible.



**Docentes. a) Datos del perfil del encuestado.**

**1. Tramo de edad:** El cuadro indica que los docentes del liceo A son mayores que los de los otros dos liceos. El liceo C tiene sus valores dos más frecuentes en las dos categorías de edad más joven, con un 38.1% para los menores de 30, y un 28.6% para los que tienen entre 30 y 39. El liceo B tiene un comportamiento similar, sólo que su moda se coloca entre los que tienen entre 30 y 39 años, con el 46.7%, y en segundo lugar los menores de 30 años, con el 33.3%. Los liceos A y B se asemejan un poco, en tanto ambos tienen como valores más frecuentes el tramo 30-39; sólo que el segundo valor más frecuente para el A es el de entre 40 y 49 años, con un 34.6%. De entre todos los docentes mayores de 40 años, el 45.8% pertenecen al liceo A; el 25.0% al B; y el 29.2% al C. Y, de entre los menores de 30, sólo el 21.7% pertenece al A; el 43.5% al B; y el 34.8% al C.

CUADRO 1  
TRAMO DE EDAD SEGÚN LICEO

	A		B		C	
	n	%	n	%	n	%
Hasta 29 años	5	19.2	10	33.3	8	38.1
Entre 30 y 39 años	10	38.5	14	46.7	6	28.6
Entre 40 y 49 años	9	34.6	5	16.7	5	23.8
Más de 50 años	2	7.7	1	3.3	2	9.5
TOTAL	26	100.0	30	100.0	21	100.0

Missing 20

**2. Sexo:** En el A y el B hay notoriamente mayor cantidad de mujeres, el 80.8% y el 77.4 respectivamente. Resulta un poco más equilibrada esta relación en el C, con un 61.5% de mujeres. Ver cuadro 2 en Anexo IV.

**3. Permanencia por turno:** Hay un similar comportamiento en el A y el B, donde la gran mayoría está más del 75%, un 80.8% y un 70.0% respectivamente. En el C se equilibra entre esta categoría y entre 25 y 75%<sup>40</sup>, en donde la de más del 75% del turno tiene un 47.6% frente a la otra con un 52.4%. Ver cuadro 3 en Anexo IV.

**4. Otro empleo:** En los tres la mayoría no tiene otro empleo. En el C la diferencia es menor entre las categorías, ya que hay un 38.1% que sí lo tiene. En el A, es el 15.4% que tiene otro trabajo, y en el B es el 26.7%. Ver cuadro 4 en Anexo IV.

**5. Antigüedad como docente:** En ninguno de los liceos es significativo el porcentaje de docentes recibidos antes de 1976 (7.7% en el A, 0.0% en el B y 9.5% en el C). En el A, al valor modal de entre 1976 y 1985, le sigue de cerca el de entre 1986 y 1995, con un 42.3%

y un 34.6% respectivamente. En el B, entre 1986 y 1995 se despegó claramente como moda con un 73.3%. Y en el C, el valor más frecuente (entre 1986 y 1995 con un 42.9%) es seguido por de 1996 en adelante con un 33.3%. Básicamente no hay grandes diferencias, lo que sí hay que remarcar es que, dentro de la categoría de entre 1976 y 1985 es mayor el porcentaje dentro de cada liceo para el liceo A; y dentro de la categoría un 61.1% es del A.

CUADRO 5  
ANTIGÜEDAD COMO DOCENTE SEGÚN LICEO

	A		B		C	
	n	%	n	%	n	%
Hasta 1975	2	7.7	0	0.0	2	9.5
Entre 1976 y 1985	11	42.3	4	13.3	3	14.3
Entre 1986 y 1995	9	34.6	22	73.3	9	42.9
De 1996 en adelante	4	15.4	4	13.3	7	33.3
TOTAL	26	100.0	30	100.0	21	100.0

Missing 20

**6. Antigüedad en el liceo:** La moda en los tres es de 1996 en adelante, pero esta mayoría o valor modal, es mucho más claro en el B y el C. En este último, el 90.5% de los docentes se incorporó después de 1995, y sólo el 9.5% lo hizo entre 1991 y 1995<sup>41</sup>. En el B, es e 63.3% de 1996 en adelante, el 26.7% entre 1991 y 1995, y el 10.0% de antes de 1991. El A, si bien también tiene su valor modal en la fecha de 1996 en adelante, lo hace con un 42.3%, estando muy cerca la categoría de hasta 1990 con un 38.5%, por último queda la de entre 1991 y 1995, con un 19.2%. Por tanto, el liceo con mayor antigüedad en su cuerpo docente, y por ende, menor rotatividad, es el A<sup>42</sup>.

CUADRO 6  
ANTIGÜEDAD EN EL LICEO SEGÚN LICEO

	A		B		C	
	n	%	n	%	n	%
Hasta 1990	10	38.5	3	10.0	0	0.0
Entre 1991 y 1995	5	19.2	8	26.7	2	9.5
De 1996 en adelante	11	42.3	19	63.3	19	90.5
TOTAL	26	100.0	30	100.0	21	100.0

Missing 20

**7. Nivel educativo:** En los tres es mayor la proporción de docentes egresados del IPA (80.0% en el A, 50.0% en el B y 76.5% en el C). La mayor cantidad de docentes no

<sup>40</sup> Esto a pesar de ser el C un liceo piloto y en donde se supone que una de las características es la mayor permanencia por turno en el liceo del plantel docente.

<sup>41</sup> En la categoría de hasta 1990 no hay registros ya que en ese entonces el liceo aún no existía.

recibidos del IPA la tiene el B, con un 26.7% de su staff y un 61.5% en la categoría. Este liceo también tiene un 13.3% de docentes con títulos de institutos privados, frente a un porcentaje nulo de los otros liceos. En el C hay un 17.6% que tienen estudios universitarios incompletos. Ver cuadro 7 en Anexo IV.

**8. Grupos de Ciclo Básico:** En el liceo A el valor modal es de 5 grupos con el 69.2% de los docentes, le siguen 3 y 4 grupos con 7.7% cada uno. En el C la moda es para 4 grupos con 47.6%, seguido por 5 con 23.8, y luego 3 con 19.0%. El liceo B reparte claramente a sus docentes en casi todas las categorías; la moda es 5 grupos con un 20.0%, seguido por 3, 4 y 8 grupos con un 13.3% cada uno, luego 6 y 7 con el 10.0%. Ver cuadro 8 en Anexo IV.

**9. En cuántos liceos trabaja:** En el liceo A, el 57.7% trabaja en dos liceos, seguido por tres liceos con 23.1% y luego por uno con el 19.2%, no existe la categoría de cuatro liceos. En el B hay un 36.7% en las categorías de uno y dos, y un 23.3% en la de tres. En el C la moda es para un liceo con el 38.1%, luego tres con el 33.3% y dos con 23.8%. Ver cuadro 9 en Anexo IV.

**Docentes. b) Datos sobre el proceder.**

**10. Prueba a fin de año de mayor peso:** En el liceo A y en el B, la gran mayoría de los docentes no realiza este tipo de pruebas, en un 76.9% y 66.7% respectivamente. Lo contrario se da en el C, en donde el 38.1% no realiza la prueba final dándole un mayor peso en la calificación anual.

CUADRO 10  
PRUEBA A FIN DE AÑO DE MAYOR PESO SEGÚN LICEO

	A		B		C	
	n	%	n	%	n	%
Sí	6	23.1	10	33.3	13	61.9
No	20	76.9	20	66.7	8	38.1
TOTAL	26	100.0	30	100.0	21	100.0

Missing 20

**11. Prueba a principio de año:** Prácticamente lo opuesto a lo anterior, aunque ahora en los tres el valor modal es sí. En el A la gran mayoría (92.3%) realiza estas pruebas con el fin de ver los puntos de partida. Ocurre lo mismo pero de forma menos absoluta en el B, con un 63.3%. Y, en el C se da esa relación pero con una poco marcada diferencia, teniendo el sí un 57.1%. Parecería, viendo estos dos cruces, que un factor que puede estar ayudando a los mejores resultados del liceo A es el hecho de poder tener posibilidades de enmendar

<sup>42</sup> Esto no prueba un alto grado de rotatividad en el C, ya que estos resultados se deben a la poca antigüedad del propio

algunas fallas a tiempo. Es éste el liceo en donde en mayor medida se sabe de dónde parten los alumnos y es quizás así, que la mayoría de los docentes no ven la necesidad de contabilizar con mayor importancia una última prueba.

CUADRO 11  
PRUEBA A PRINCIPIO DE AÑO (VER PUNTOS DE PARTIDA) SEGÚN LICEO

	A		B		C	
	n	%	n	%	n	%
Sí	24	92.3	19	63.3	12	57.1
No	2	7.7	11	36.7	9	42.9
TOTAL	26	100.0	30	100.0	21	100.0

Missing 20

**12. Modalidad pruebas orales:** En todos los liceos se dividen las modalidades de una forma bastante equitativa, principalmente en el A, en una proporción de 50 a 50. En el C, prácticamente son iguales, 52.4% individuales en mayoría contra 47.6% colectivas en su mayoría. Y en el B, son en mayor proporción individuales, en un 60.0%. Ver cuadro 12 en Anexo IV.

**13. Modalidad pruebas escritas:** En los tres liceos las individuales en mayor proporción que las colectivas se despegan notoriamente (92.3% en el A, 96.7% en el B y 85.7% en el C). Ver cuadro 13 en Anexo IV.

**14. Pruebas de diagnóstico:** En los tres la moda es ocasionalmente (50.0% para el A, 76.7% el B y 38.1% el C). En la categoría de realiza sistemáticamente el 47.6% lo ocupa el liceo A; y esa categoría representa el 38.5% de los docentes de ese liceo. En el C los números están más igualmente repartidos, siendo el segundo valor más frecuente el de sistemáticamente con un 33.3%, y el de no realiza con un 28.6%. Ver cuadro 14 en Anexo IV.

**15. Tipos de diagnóstico:** Lo más notorio aquí es el despegue del liceo A en su valor modal de sólo escritos frente a la moda de los otros dos, que es escritas y orales por igual. De la categoría de sólo escritos el liceo A ocupa el 81.8% de la misma, y en la de escritos y orales en igual proporción, sólo ocupa el 10.5%. El A se caracteriza entonces, por una mayor utilización de pruebas escritas como diagnósticos. En cambio en el B y en el C, los diagnósticos se realizan mayormente por un equilibrio de ambas modalidades o por un mayor hincapié en los orales. Cabe decir, también que el 28.6% de los docentes del C no realizan diagnósticos.



CUADRO 15  
TIPO DE DIAGNÓSTICO SEGÚN LICEO

	A		B		C	
	n	%	n	%	n	%
Sólo escritas	9	34.6	1	3.4	1	4.8
Mayor cantidad de escritas	7	26.9	6	20.7	1	4.8
Escritas y orales por igual	2	7.7	10	34.5	7	33.3
Mayor cantidad de orales	2	7.7	4	13.8	5	23.8
Sólo orales	3	11.5	6	20.7	1	4.8
No se realizan diagnósticos	3	11.5	2	6.9	6	28.6
TOTAL	26	100.0	29	100.0	21	100.0

Missing 21

**16. Frecuencia pruebas:** Tanto el liceo B como el C afirman en su mayoría hacer más de una vez por mes, y esto de forma muy clara, ya que se da en un 70.0% en el B y en un 71.4% en el C. En el A la moda es aproximadamente una vez por mes (42.3%) seguido de cerca por más de una vez por mes (34.6%).

CUADRO 16  
FRECUENCIA DE PRUEBAS SEGÚN LICEO

	A		B		C	
	n	%	n	%	n	%
Menos de 1 vez por mes	6	23.1	2	6.7	4	19.0
Aprox. 1 vez por mes	11	42.3	7	23.3	2	9.5
Más de 1 vez por mes	9	34.6	21	70.0	15	71.4
TOTAL	26	100.0	30	100.0	21	100.0

Missing 20

**17. Frecuencia autoevaluación:** Lo más común en el liceo A y en el B, es que los alumnos se autoevalúen muy pocas veces, en un 73.1% para el primero y en un 70.0% para el segundo. El segundo y tercer valor son relativamente cercanos para ambos casos; en todo caso el de menor asiduidad es la autoevaluación realizada con frecuencia. En el caso del liceo C, la moda es nunca, con el 71.4%, y no se registran docentes que hagan autoevaluar a sus alumnos con frecuencia. Ver cuadro 17 en Anexo IV.

**18. Proporción pruebas escritas y orales:** Sólo en el B el doble de docentes afirman hacer más del 50% oral. La relación se invierte por completo y por igual en el C. Y en el A son más escritas, pero casi se equilibra con orales. Ver cuadro 18 en Anexo IV.

**Docentes. c) Datos que muestran el uso de información.**

**19. Utilizó información existente:** Aquí se despega por el SÍ el A (88.5%) y el B (86.7%). Extraña lo del C que sólo tiene un 76.2% de respuestas afirmativas, y que, siendo piloto se espera tenga un acopio de información un poco más presente en el funcionamiento normal y corriente del liceo, el cual se reflejara en el mayor uso de información existente.

CUADRO 19  
UTILIZÓ INFORMACIÓN EXISTENTE SEGÚN LICEO

	A		B		C	
	n	%	n	%	n	%
Sí	23	88.5	26	86.7	16	76.2
No	3	11.5	4	13.3	5	23.8
TOTAL	26	100.0	30	100.0	21	100.0

Missing 20

**20. Cuántas veces hizo uso de la información en ese año:** En el A es en donde hay docentes que utilizan la información en una mayor cantidad de veces en el año, sólo los valores de 4 y 6 tienen un 21.4% cada uno. En el C el 62.5% no utilizaron la información ninguna vez. El número de personas que así no lo hicieron es de 5, coincidiendo así con las 5 personas que en el cuadro anterior no utilizaban la información existente en el liceo. Ver cuadro 20 en Anexo IV.

**21. Uso del historial académico<sup>43</sup>:** Hay una clara diferencia que indica un mayor uso en el A (57.7%), seguido de lejos por el C (23.8%) y por último sin uso de historial, el B (por inexistencia de uno como tal, debido al programa).

CUADRO 21  
USO DEL HISTORIAL ACADÉMICO SEGÚN LICEO

	A		B		C	
	n	%	n	%	n	%
Sí	15	57.7	0	0.0	5	23.8
No	11	42.3	30	100.0	16	76.2
TOTAL	26	100.0	30	100.0	21	100.0

Missing 20

**22. Uso de una o más entrevistas:** El liceo A se despega por el SÍ con un 65.4% de sus docentes. El B se inclina por el NO en un 60.0%. Y el C se equilibra en ambas respuestas, con un 52.4 para el NO.

<sup>43</sup> Éste, al igual que todos los usos, dependen de la existencia de tal insumo de información en el liceo.

CUADRO 22  
USO DE ENTREVISTAS SEGÚN LICEO

	A		B		C	
	n	%	n	%	n	%
Sí	17	65.4	12	40.0	10	47.6
No	9	34.6	18	60.0	11	52.4
TOTAL	26	100.0	30	100.0	21	100.0

Missing 20

**23. Uso de información sobre problemáticas:** Aparece el B un poco relegado en el uso de este tipo de información, con un 73.3% de afirmaciones, pero que de todas formas es bastante significativo. El C tiene un 81.0% de afirmaciones y el A un 92.3%.

CUADRO 23  
USO DE INFORMACIÓN SOBRE PROBLEMÁTICAS SEGÚN LICEO

	A		B		C	
	n	%	n	%	n	%
Sí	24	92.3	22	73.3	17	81.0
No	2	7.7	8	26.7	4	19.0
TOTAL	26	100.0	30	100.0	21	100.0

Missing 20

**24. Uso de datos de nivel socioeconómico:** El A se destaca claramente de los otros, con un 84.6% por el Sí. Los dos restantes se diferencian mínimamente entre sí, con un 43.3% de respuestas afirmativas para el B y un 38.1% en el C.

CUADRO 24  
USO DE DATOS SOBRE EL NIVEL SOCIOECONÓMICO SEGÚN LICEO

	A		B		C	
	n	%	n	%	n	%
Sí	22	84.6	13	43.3	8	38.1
No	4	15.4	17	56.7	13	61.9
TOTAL	26	100.0	30	100.0	21	100.0

Missing 20

**25. Conoce desempeño de alumnos:** El A se concentra en conocer sobre pocos alumnos y todas las materias (42.3%) seguido de cerca por pocos alumnos y pocas asignaturas (38.5%), y es el que registra más no conoce (7.7%) y menos conoce sobre todos (11.5%)<sup>44</sup>. El B (26.7%) y el C (38.1%) registran comparativamente altos valores de conoce sobre

<sup>44</sup> Se contradice este dato con la tendencia esperada según el resto de los datos relevados del liceo A.

todos. La moda en los tres es conoce sobre pocos alumnos y todas las asignaturas (B, 43.3% y C, 57.1%). Ver cuadro 25 en Anexo IV.

**26. Cómo conoce el desempeño:** Ni en el B ni en el C existen registros a través de los que se conozca el desempeño. En el A la moda es profesores y alumnos (50.0%), más que otra categoría, seguido por reuniones de profesores con el 34.6%. Tanto en el B como en el C la moda son las reuniones de profesores, con un 53.8% y 47.6% respectivamente. Es claro que en ninguno de los liceos es usual la utilización de los registros. Sólo el 7.7%, 2 personas lo hacen en el liceo A.

CUADRO 26  
CÓMO CONOCE EL DESEMPEÑO DE LOS ALUMNOS SEGÚN LICEO

	A		B		C	
	n	%	n	%	n	%
A través de reuniones de profesores	9	34.6	14	53.8	10	47.6
A través de los alumnos	1	3.8	3	11.5	5	23.8
A través de profesores y alumnos	13	50.0	9	34.6	6	28.6
A través de registros	2	7.7	0	0.0	0	0.0
A través de alumnos, profesores y registros	1	3.8	0	0.0	0	0.0
TOTAL	26	100.0	26	100.0	21	100.0

Missing 24

**Docentes. d) Datos que describen la corrección en clase.**

**27. Corrección en clase:** Sólo en el A (58.3%) y el B (57.1%) la gran mayoría utiliza más de una clase. En segundo lugar utilizan menos de la mitad de una clase, 25.0% y 35.7% respectivamente. En el liceo C una mayoría no absoluta (38.1%) usa menos de la mitad, cinco personas (23.8%) afirmaron no realizar ninguna corrección en clase, cuando en los dos restantes liceos este espacio es nulo.

CUADRO 27  
CORRECCIÓN EN CLASE SEGÚN LICEO

	A		B		C	
	N	%	n	%	n	%
No corrige en clase	0	0.0	0	0.0	5	23.8
Utiliza menos de la mitad de una clase	6	25.0	10	35.7	8	38.1
Utiliza más de la mitad de una clase	4	16.7	2	7.1	1	4.8
Utiliza más de una clase	14	58.3	16	57.1	7	33.3
TOTAL	24	100.0	28	100.0	21	100.0

Missing 24

**28. Objetivos de la corrección en clase:** Tanto en el A (50.0%) como en el B (53.3%), para la gran mayoría los objetivos se cumplen medianamente. Para el A en segundo lugar se cumplen por completo (26.9%) y en tercer lugar no se cumplen (23.1%). Para el B lo



mismo pero con mayor diferencia entre estas dos categorías (30.0% y 16.7%). Por último, para el liceo C se presenta una distribución más equitativa; el primer y segundo lugar lo comparten no se cumplen y se cumplen medianamente con 33.3% cada uno, seguidos de cerca por se cumplen por completo con 28.6%.

CUADRO 28  
CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS DE LA CORRECCIÓN EN CLASE SEGÚN LICEO

	A		B		C	
	N	%	n	%	n	%
No se cumplen	6	23.1	5	16.7	7	33.3
Se cumplen medianamente	12	50.0	16	53.3	7	33.3
Se cumplen en gran proporción	0	0.0	0	0.0	1	4.8
Se cumplen por completo	7	26.9	9	30.0	6	28.6
TOTAL	26	100.0	30	100.0	21	100.0

Missing 20

**29. Entregar las notas como uno de los objetivos de la corrección:** Relaciones similares en todos por casi el doble de NO a SÍ. En el A, 73.1% de negativas, en el B, 76.7% y en el C, 76.2%<sup>45</sup>. Ver cuadro 29 en Anexo IV.

**30. Hacerles ver que tienen que estudiar más como un objetivo de la corrección:** Sólo en el liceo C muy por lejos la gran mayoría dijo que sí era un objetivo, el 76.2%. En el A y el B se equilibra bastante y sólo unos pocos más de la mitad dijeron que ése no era uno de los objetivos, en un 53.8% y 53.3% respectivamente.

CUADRO 30  
ESTUDIAR MÁS COMO UNO DE LOS OBJETIVOS  
DE LA CORRECCIÓN EN CLASE SEGÚN LICEO

	A		B		C	
	N	%	n	%	n	%
Si	12	46.2	14	46.7	16	76.2
No	14	53.8	16	53.3	5	23.8
TOTAL	26	100.0	30	100.0	21	100.0

Missing 20

**31. Repasar temas no claros como objetivo de la corrección:** Tanto en el A (73.1%) como en el B (80.0%) la clara mayoría da como respuesta SÍ. En el liceo C es lo contrario, aunque con no demasiada diferencia entre SÍ (42.9%) y NO (57.1%).

CUADRO 31  
REPASAR TEMAS NO CLAROS COMO UNO DE LOS OBJETIVOS  
DE LA CORRECCIÓN EN CLASE SEGÚN LICEO

	A		B		C	
	N	%	n	%	n	%
Sí	19	73.1	24	80.0	9	42.9
No	7	26.9	6	20.0	12	57.1
TOTAL	26	100.0	30	100.0	21	100.0

Missing 20

**32. Corregir con cada alumno por separado como objetivo de la corrección:** En los tres la mayoría de respuestas corresponden a un NO (A, 69.2%; B, 83.3%; C, 100.0%). En el A se da la relación más cercana, 8 SÍ y 18 NO. Nuevamente aparece mayor coincidencia entre el A y el B que entre los dos pilotos, el A y el C.

CUADRO 32  
CORREGIR CON CADA ALUMNO POR SEPARADO COMO UNO DE LOS OBJETIVOS  
DE LA CORRECCIÓN EN CLASE SEGÚN LICEO

	A		B		C	
	N	%	n	%	n	%
Sí	8	30.8	5	16.7	0	0.0
No	18	69.2	25	83.3	21	100.0
TOTAL	26	100.0	30	100.0	21	100.0

Missing 20

**33. Mostrar carencias como objetivo de la corrección:** En los tres la moda es NO (84.6% en el A, 66.7% en el B y 57.1% en el C). Como puede verse, la diferencia entre los dos valores es más acentuada en el A. de los que sí muestran carencias, el 43.5% pertenecen al liceo B. Ver cuadro 33 en Anexo IV.

**Docentes. e) Datos de opinión.**

**34. Importancia de los trabajos escritos:** El liceo A tiene una distribución relativamente equitativa entre las tres categorías. Ver la siguiente tabla y ver cuadro 34 en Anexo IV para los demás valores.

<sup>45</sup> Estos resultados deben entenderse como respuestas que apuntan a decir que, efectivamente, entregar las notas no es un objetivo específico como tal, sino que la práctica lo indica como un hecho dado e implícito, es lo mínimo que se hace. Pero repito, de pronto no se entiende en tanto objetivo así llamado.

**35. Importancia intervenciones orales:** Primero debe decirse que nadie contestó que esto careciera de importancia. No se presentan grandes diferencias. Ver la siguiente tabla y ver cuadro 35 en Anexo IV para los demás valores.

**36. Importancia del dominio de los contenidos de la materia.** Ver la siguiente tabla y ver cuadro 36 en Anexo IV para los demás valores.

PRIMER LUGAR DE IMPORTANCIA (MODA Y CATEGORÍA) SEGÚN LICEO

	A	B	C
Trabajos escritos	38.5% algo medianamente importante	56.7% muy importante	71.4% muy importante
Intervenciones orales	50.0% algo importante	56.7% muy importante	47.6% muy importante
Dominio contenidos	57.7% algo importante	50.0% muy importante	57.1% muy importante

**37. Ordenamiento escritos.** Ver la siguiente tabla y ver cuadro 37 en Anexo IV para los demás valores.

**38. Ordenamiento adquisición de valores.** Ver la siguiente tabla y ver cuadro 38 en Anexo IV para los demás valores.

**39. Ordenamiento intervenciones orales.** Ver la siguiente tabla y ver cuadro 39 en Anexo IV para los demás valores.

**40. Ordenamiento interacción.** Ver la siguiente tabla y ver cuadro 40 en Anexo IV para los demás valores.

**41. Ordenamiento interés por la asignatura.** Ver la siguiente tabla y ver cuadro 41 en Anexo IV para los demás valores.

**42. Ordenamiento conducta.** Ver la siguiente tabla y ver cuadro 42 en Anexo IV para los demás valores.

**43. Ordenamiento creatividad.** Ver la siguiente tabla y ver cuadro 43 en Anexo IV para los demás valores.

ORDENAMIENTO JERÁRQUICO (adjudicación de lugares 1º, 2º, etc.) SEGÚN LICEO

	A	B	C
Trabajos escritos	1º y 3º	3º	1º
Adquisición valores	1º	1º	1º
Intervenciones orales	2º	2º	1º y 2º
Interacción	2º	1º	2º
Interés por la asignatura	1º	2º	3º
Conducta	2º	2º	2º
Creatividad	3º	4º	3º

**44. Nota alumno maltratado en hogar:** En todos los liceos la mayoría sí le cambiaría la nota. En el A la diferencia entre Sí (46.2%) y No Sabe (42.3%) es corta. Casi lo mismo ocurre en el B, para Sí 43.3% y para No Sabe 30.0%, aunque tiene un 26.7% de No. En el C la respuestas de Sí son de una mayoría absoluta, con un 76.2%. Donde, según el contexto, parecería más probable la ocurrencia de este tipo de problemas, es en liceo B, y es ahí donde un porcentaje mayor de docentes no cambiaría la nota. Esto probablemente sea así debido a que de lo contrario la nota sería determinada por este tipo de situaciones en un número de casos relativamente alto.

CUADRO 44  
PROBABLE INFLUENCIA DE UN PROBLEMA FAMILIAR  
SOBRE LA CALIFICACIÓN SEGÚN LICEO

	A		B		C	
	N	%	n	%	n	%
Sí	12	46.2	13	43.3	16	76.2
No sabe	11	42.3	9	30.0	4	19.0
No	3	11.5	8	26.7	1	4.8
TOTAL	26	100.0	30	100.0	21	100.0

Missing 20

**45. Nota estudioso mala actitud:** Nuevamente en los tres la mayoría responden Sí (A, 76.9%; B, 86.7%; C, 76.2%). El B tiene un NO comparativamente más alto; no existe la categoría de no sabe; y el Sí es el más alto de los tres; ello se debe a que no existe respuestas de No Sabe.

CUADRO 45  
PROBABLE INFLUENCIA DE UNA ACTITUD POCO SOLIDARIA EN CLASE  
SOBRE LA CALIFICACIÓN SEGÚN LICEO

	A		B		C	
	N	%	n	%	n	%
Sí	20	76.9	26	86.7	16	76.2
No sabe	5	19.2	0	0.0	4	19.0
No	1	3.8	4	13.3	1	4.8
TOTAL	26	100.0	30	100.0	21	100.0

Missing 20

**Docentes. f) Datos sobre las condiciones organizacionales de la evaluación.**

**46. No se tiene información:** El liceo B fue el único donde hubo docentes que contestaron que, según ellos, no existe información alguna sobre los alumnos<sup>46</sup>. De todas formas el porcentaje es muy bajo (6.9%, 2 personas).

<sup>46</sup> Esto no es así, se sabe que el liceo cuenta con cierta información sobre sus alumnos. La relevancia del conocimiento de parte de los docentes radica en que resulta más importante si el individuo conoce o no lo que existe en tanto ello



CUADRO 46  
NO SE TIENE NINGUNA INFORMACIÓN DE LOS ALUMNOS SEGÚN LICEO

	A		B		C	
	N	%	n	%	n	%
Sí	0	0.0	2	6.9	0	0.0
No	26	100.0	27	93.1	21	100.0
TOTAL	26	100.0	29	100.0	21	100.0

Missing 21

**47. Existen datos problemáticas particulares:** En los tres liceos la gran mayoría afirma que existen. En el A es el 100.0%, en el B 86.2% y en el C 85.7%.

CUADRO 47  
EXISTEN DATOS SOBRE PROBLEMÁTICAS PARTICULARES  
DE LOS ALUMNOS SEGÚN LICEO

	A		B		C	
	N	%	n	%	n	%
Sí	26	100.0	25	86.2	18	85.7
No	0	0.0	4	13.8	3	14.3
TOTAL	26	100.0	29	100.0	21	100.0

Missing 21

**48. Existencia de datos sobre nivel socioeconómico:** Se despega del resto muy notoriamente el liceo A con un 96.2%, en donde prácticamente nadie desconoce la existencia. En el liceo C un poco más de la mitad desconoce la existencia (52.4%)<sup>47</sup>. Y en el B un poco más de la mitad conoce sobre la existencia (51.7%).

CUADRO 48  
EXISTEN DATOS SOBRE EL NIVEL SOCIOECONÓMICO  
DE LOS ALUMNOS SEGÚN LICEO

	A		B		C	
	N	%	n	%	n	%
Sí	25	96.2	15	51.7	10	47.6
No	1	3.8	14	48.3	11	52.4
TOTAL	26	100.0	29	100.0	21	100.0

Missing 21

**49. Existencia de un historial académico:** Tanto el liceo A como el C son pilotos (en los cuales debe haber por normativa del Plan '96, un historial académico), pero sólo en el A la mayoría (80.8%) afirma que existe uno, mientras que en el C la mayoría (66.7%) afirma que no existe. En el B ninguno afirma la existencia, lo cual tiene lógica ya que no existe

---

condiciona directamente el actuar. O sea, no se pregunta para saber desde el lugar del investigador sobre lo que existe, sino que lo que importa es si el docente conoce o no lo que existe.

formalmente como tal (aunque pueda haber un elemento equivalente no se da en llamar de esta forma).

CUADRO 49  
EXISTENCIA DE UN HISTORIAL ACADÉMICO SEGÚN LICEO

	A		B		C	
	N	%	n	%	n	%
Si	21	80.8	0	0.0	7	33.3
No	5	19.2	29	100.0	14	66.7
TOTAL	26	100.0	29	100.0	21	100.0

Missing 21

**50. Datos sobre la familia:** En el liceo A todos (100.0%) afirman la existencia de tales datos. En el B (79.3%) y el C (90.5%) la gran mayoría afirma conocer, siendo la inexistencia, en el B, significativa.

CUADRO 50  
EXISTENCIA DE DATOS SOBRE LA FAMILIA SEGÚN LICEO

	A		B		C	
	N	%	n	%	n	%
Si	26	100.0	23	79.3	19	90.5
No	0	0.0	6	20.7	2	9.5
TOTAL	26	100.0	29	100.0	21	100.0

Missing 21

<sup>47</sup> Diré que en mayor o menor medida y en mayor o menor calidad, los tres liceos cuentan con este tipo de información, más allá del notorio desconocimiento de varios docentes.

## V

### CONCLUSIONES GENERALES

Se ha investigado el sistema de evaluación en tres liceos con el fin de descifrar el proceso mediante el cual se da parte de una relación entre el origen socioeconómico y el logro académico. Se partió de la base de considerar al sistema de enseñanza un sistema en el cual se inculcan los hábitos predominantes en una sociedad dada. Esto significa que existe un procedimiento dentro del sistema de enseñanza a través del cual se realiza esta inculcación, y que, es menester de esta investigación no sólo observar los efectos de ésta, efectos de los cuales se parte, sino también intentar vislumbrar al interior de ese proceso y procurar explicaciones adicionales que permitan entender mejor y así poder perfeccionar aquellos aspectos que sean considerados faltas o defectos del sistema educacional.

Principalmente, en lo que tiene que ver con el proceso de inculcación mencionado, el énfasis o la atención están puestos en el sistema de evaluación aplicado en los distintos liceos. Es a través de él que se determinan los caminos diferenciales de cada uno de los alumnos, y es entonces por eso que resulta de capital importancia estudiarlo, ya que es poco el análisis que se ha llevado a cabo en él, con la importante consideración de lo que es su desarrollo en cada centro educativo, más allá de estudios sobre las evaluaciones a nivel global que no toman en consideración las particularidades de la aplicación. La evaluación es al interior del sistema el mecanismo que segmenta la población y permite visualizar aquella diferenciación.

Cuál es otra de las claves además de las evaluaciones: la diferenciación de logros académicos, -considerando una diferenciación previa de niveles socioeconómico-culturales.

La serie de operaciones que fueron presentadas en el capítulo anterior con respecto a los docentes permite ver el proceso en sí que caracteriza a cada uno de los tres liceos. La secuencia de acciones que conforma la evaluación como trabajo escolar va determinando dentro del sistema caminos diferenciados para los alumnos. Y estas diferencias han logrado aparecer en estos tres ámbitos divergentes y, por supuesto, también asomaron discrepancias al interior de cada uno de los liceos. En las desigualdades entre liceos me concentraré más adelante.

Ahora iré directo a las hipótesis que guiaron esta investigación y a la contrastación con los datos recogidos en el trabajo de campo.

La hipótesis central de este trabajo afirma que el sistema de enseñanza contribuye con la reproducción del orden social existente en la sociedad. Esta idea sostiene que los efectos del trabajo pedagógico del sistema de enseñanza no se diferencian de los efectos de las acciones pedagógicas externas al sistema en lo que respecta a la estratificación social. A esta altura de la investigación puede afirmarse que esta hipótesis se mantiene<sup>48</sup>. Puede verse claramente en algunas correlaciones y mostrando más leves tendencias en otras, cómo a mayor capital socioeconómico y cultural mejores calificaciones o logro académico. Esto significa que se mantiene aproximadamente igual el ordenamiento social del cual provienen los alumnos al interior del sistema educativo. Esta afirmación es más notoria como se puede ver en el capítulo anterior, para los casos extremos, o sea para los de más bajo nivel y los de más alto, y para los repetidores/desertores y los que obtienen entre 10 y 12 de calificación. En los casos donde se dan las notas intermedias es en donde aparecen tendencias más leves. Es decir, la hipótesis se cumple claramente para los casos extremos y es menos acentuada para los casos intermedios, pero en términos globales se cumple.

Con respecto a la misma hipótesis, pero de naturaleza más operativa, que afirma que el origen socioeconómico varía en forma directa con el logro académico, resulta que se mantiene con la salvedad hecha hace un instante con respecto a la mayor relatividad que tiene para lo que son los estratos medios y las notas intermedias. Esto puede verse en la variable equipamiento del hogar, -principal indicador del nivel económico. Ver Cuadro 33 de equipamiento por nota 1998 + nota 1999 sobre alumnos, en el capítulo anterior.

Yendo a la hipótesis presentada que sostiene que los ingresos de las familias están directamente asociados con la continuidad y permanencia de los hijos en el sistema, y aquella que afirma que debajo de un umbral de ingresos las probabilidades de que el alumno deba dejar el sistema por un lugar en el mercado laboral aumentan, debo decir que por dos razones no es posible contestarlas de forma estricta. Primera razón, la pregunta sobre el nivel de ingresos fue excluida, y segunda, los casos de abandono han sido casos perdidos (pero irremplazables). O sea que no hay un dato preciso sobre el nivel de ingresos de los hogares y tampoco hay datos contundentes sobre los alumnos que abandonan<sup>49</sup>. De

---

<sup>48</sup> La realidad de los datos permite ver que el rechazo o el mantenimiento de las hipótesis no es, en la mayoría de los casos, absoluto. Hay claras tendencias de mayoría, y frente a ellas se rechaza o mantiene una hipótesis. Pero por lo general, y para las variables de mayor envergadura, no se cumplen las hipótesis en la totalidad de los casos de una manera terminante; en un cien por cien de los casos. De todas formas, para comprobar que la hipótesis se sostiene basta con ir a: datos que relacionan variables entre sí indiferenciadas por liceo, en el capítulo de los resultados de la investigación.

<sup>49</sup> Más allá de los datos aportados por adscriptos y docentes sobre algunos alumnos, en donde sí se comprueba esa hipótesis.



todas formas las tendencias en otras correspondencias presentadas permitirían mantener esta hipótesis en pie (pero de forma muy indirecta).

La atención recae ahora sobre las hipótesis que se refieren al tema de que una mayor retención de alumnos no significa necesariamente mayores aprendizajes y que la disminución del número de repetidores no implica necesariamente un mejor aprendizaje de estos alumnos que ahora promueven. (Me refiero a un mismo liceo, no estoy haciendo referencia a un hecho que la realidad dicta, como que en el liceo A hay mejores resultados y menor cantidad de repetidores que en el B. Probablemente visto así resulte obvio que en un liceo que casi no tiene repetidores los alumnos aprendan comparativamente más). A lo que hago referencia es al ejemplo de un liceo que de un año al otro disminuye el número de repetidores<sup>50</sup>. Este es el caso por ejemplo del liceo C, del año 98 al 99 bajó el número de repetidores de 10 (22.2%) a 9 (20.0%), ahora bien, no por ello el nivel del promedio del liceo aumentó o aumentó el número de alumnos con notas entre 10 y 12, todo lo contrario, disminuyó notoriamente de un año a otro de 9 (20.0%) a 3 (6.6%). Entonces, estos alumnos que ahora no repitieron quedaron en el nivel de 6 o 7 de nota. Y debe verse que es este el liceo que tiene más alumnos con materias pendientes sin tomar en cuenta las pendientes por repetición (en donde la delantera la tiene el liceo B). Por tanto, parecería que esos alumnos que ahora no repiten, pasan a estar sólo un paso atrás de la repetición, ya que acumulan un gran número de materias pendientes. Esto provoca una presión a futuro, y cuestiona qué pasará con estos alumnos en los siguientes años, en términos de repetición. Ver Gráfico de nota 1999 según nota 1998 y ver Cuadro 22 de alumnos sobre el número de pendientes según liceo, ambos en el capítulo anterior.

En definitiva parece que la realidad de los rendimientos y del número de pendientes de los que sacan 6 y 7 hace a estas hipótesis muy probables.

Aparece así el cómo se realiza el trabajo escolar de tal forma de no modificar al interior del sistema de enseñanza un ordenamiento que refleja el ordenamiento social, o sea, cómo se realiza la acción pedagógica que resulta en un acceso desigual sobre los logros académicos.

Uno de los enfoques que aquí se asumen con respecto al sistema de enseñanza es el de una visión que lo observa en su devenir actual como un sistema de distribución de desigualdades, como un sistema clasificador de las diferencias.

Evaluar es clasificar los distintos rendimientos en diferentes categorías. Esto promueve la existencia de desigualdades en esos rendimientos, o sea, desigualdades de

---

<sup>50</sup> Volver a ver los cuadros 19 y 20 de alumnos, que cruzan las notas de los dos años según el liceo.

logro académico. A su vez, si esas diferencias se encuentran relacionadas directamente con otro sistema clasificatorio de diferencias, el social, puede decirse entonces que el sistema de enseñanza es también un sistema de clasificación y distribución de desigualdades académicas sí, pero también vale decir de desigualdades sociales.

Contestando a otras cuestiones de esta investigación y, resumiendo las preguntas que vinculan a un plan educativo y a otro: ¿hay diferencias tales entre un liceo piloto y uno no piloto que puedan adjudicárseles a uno u otro plan? Ya entraré en este tema, pero por ahora diré que muy pocas.

Ya se describió cómo se realiza esa evaluación en el capítulo previo. En un breve resumen, se presenta este proceso como de mayor calidad en el liceo A, en tanto allí se realiza un más profunda, más personal y más frecuente evaluación; también con un perfil de reparación y prevención a través del diagnóstico mucho más pronunciado<sup>51</sup>. Puede constatarse que, efectivamente, hay diferencias de un liceo a otro. Estas diferencias permiten mantener en pie la hipótesis central, si la focalizamos en los liceos en tanto pertenecientes a determinados contextos económicos. O sea que, claramente el liceo A se posiciona por encima de los otros dos. Diré también, que en términos de calificaciones, es el A quien lleva claramente la delantera. Pero como ya dije, si vamos a mirar formas y procedimientos en el sistema de evaluación diré que si bien el A se mantiene en la cima, a su vez es, sorprendentemente, acompañado en muchos aspectos por el liceo B (ver cuadros recién referidos). Este hecho está brindando dos noticias, una es que a pesar que el liceo B se encuentra en un peor contexto barrial que el C (y por supuesto que el A), tiene, en términos generales leves mejores resultados y un sistema de evaluación más equiparado con el del liceo A (liceo éste de mejores resultados aún), y la otra nueva es que las semejanzas que de pronto se esperaban, lateralmente, encontrar entre los dos liceos piloto, el A y el C, no se han hallado, sino todo lo contrario. Por ende, si bien este estudio sólo se limita a tres liceos, se puede afirmar que el plan educativo o la Reforma del '96 en particular, no tiene incidencia o no repercute en cambios visibles en lo que a la distribución de logros según orígenes le compete por el sistema de evaluación.

Este tema de la reforma del año '96 se introduce como un aspecto paralelo al objetivo principal, pero no por ello de menor relevancia. Sólo se presenta en otro nivel del análisis. Pero resulta de importancia creciente en el marco de todos los debates que ha venido levantando desde su implementación en el año 1996, en sólo muy poco liceos, llegando

---

<sup>51</sup> Ver cuadros en b) Datos sobre el proceder de los docentes y en d) Datos que describen la corrección en clase (sobre todo este último), en el capítulo anterior.

hasta el día de hoy cuando es una minoría de centros la que queda aún con el plan del año 86. Se trata de un asunto que provoca polémica allí donde se lo nombre.

Creo que a este respecto hay tres grandes grupos de posiciones: uno, el de aquellos que están en contra, otro, el de aquellos que están a favor<sup>52</sup> y un tercero conformado por aquellos que no están adecuadamente informados y son conscientes de ello. Creo que es por eso que este último grupo opina acotadamente y, principalmente, espera los resultados. El tema de la información y la desinformación con respecto a la reforma, así como también la ignorancia sobre muchos aspectos de índole educacional (aspectos a los cuales la enorme mayoría de las personas no accede, pero pocos parecen reconocer límites al momento de opinar), son claves para clasificar a estos grupos.

¿Cuál es el porqué de estas consideraciones? Lo que intento es darle perspectiva al tema de la reforma. En un principio, no siendo una experta en la temática debo colocarme en el tercer grupo, ya que creo que sólo aquellos que conocen muy a fondo el tema y están capacitados para entender todos los aspectos, son los que deben debatir.

Lo que pretendo hacer desde esta investigación y con respecto a este tema es, principalmente, presentar interrogantes sobre la temática, de forma tal de focalizar un mejor aprendizaje de ella. Esto lo hago a través de conclusiones, limitadas a este estudio, a las que me permiten llegar los datos resultantes del mismo.

¿Y cuáles son esas conclusiones? Una de las cosas que más llama la atención es algo que presenta características inesperadas. Se trata de las similitudes halladas entre el liceo A y el B referidas más arriba. Me refiero a las semejanzas halladas en lo que respecta al campo procedimental docente; o sea, a todo aquello que le concierne al sistema de evaluación llevado a cabo en esos liceos. ¿Cuáles eran las expectativas en este espacio y teniendo como base para hacerlas las diferencias entre planes de los tres liceos? Si se partía de la base de que el centro A y el C compartían el mismo plan educativo, eran de esperarse algunas semejanzas entre ellos, y éstas incluían lo que tiene que ver con lo procedimental por parte de los docentes.

Pero si bien se encontraron algunas semejanzas, resultaron ser muy poco significativas. En algunos aspectos es probable que muchas de las diferencias deban

---

<sup>52</sup> Debo decir que mi opinión con respecto a estos dos grupos, no en lo que le compete a la gente capacitada y formada para opinar, sino en lo que son muchos de los debates que por múltiples lugares pueden escucharse sobre este tema, debo decir que creo que en un muy importante número de personas hay un fuerte desconocimiento sobre los verdaderos contenidos de la reforma y sobre los verdaderos contenidos del antiguo plan. Quiero decir con esto que a veces, escuchando estas discusiones se podrían encontrar ciertas similitudes con las discusiones sobre los equipos de fútbol. Creo que existen partidismos irracionales, la reforma es tomada como una especie de emblema representante de políticas oficialistas, ya sea de un lado como del otro. Hay poco interés público por ver de qué se trata en realidad todo el asunto de la reforma. Digamos que se politizó demasiado al momento de su defensa, cuando el juego político no debe ser necesario si las razones son, supuestamente, de otra naturaleza.



adjudicárselas a diferencias organizativas y de funcionamiento, a condiciones organizacionales, al tema del contexto y a lo que es la población objetivo de los liceos. De alguna forma, muchas de las diferencias entran dentro del razonamiento de lo que son las conclusiones generales sobre lo que colabora en determinar las diferencias en los logros de un liceo a otro a pesar de la constancia de algunas variables de tipo pedagógicas y procedimentales que puedan tener en común.

Asimismo, entre el liceo A y el B fue donde se encontraron similitudes inesperadas. ¿Por qué inesperadas? Ya que quizás pueda presumirse que las diferencias entre un programa educativo y otro no afectan a lo procedimental y sí lo hacen únicamente con lo curricular. Bueno, resultan inesperadas porque la reforma sí afecta lo concerniente a cómo pasan a operar los docentes bajo este nuevo marco. Elementos tales como la asiduidad y obligatoriedad de las reuniones del equipo docente, la creación de una memoria escrita en los historiales académicos ('portafolios') de los alumnos, el intento por la permanencia de los docentes en la totalidad de cada turno, etc. Todos estos elementos tienen que afectar lo que tiene que ver con la evaluación ya que la misma es parte intrínseca del proceso de enseñanza, no se trata sólo de transmitir, hay muchos otros elementos en juego, y la evaluación es un eslabón fundamental en aquel proceso.

Por tanto, desde este tipo de hallazgo lo que puede afirmarse es una realidad constatada, y es que se han encontrado más similitudes en lo que a la organización y funcionamiento del liceo le compete entre los liceo A (plan '96) y B (plan '86), que entre los liceos A y C (ambos piloto) como era de esperarse<sup>53</sup>.

¿Esto quiere decir que la reforma del '96 no afecta estos aspectos y que se transforma en irrelevante para esta investigación? No necesariamente. Según el análisis de los datos recogidos a lo largo de todo el estudio puede esbozarse, no sin fundamento, que exista un problema de implementación que esté justificando las diferencias allí donde se esperaban semejanzas. Es muy probable que las condiciones generales del liceo C estén dificultando los resultados en este sentido.

Pero entonces surgiría la pregunta de qué ocurre con las similitudes encontradas entre el liceo A y el B, cuando éste se encuentra en peores condiciones contextuales y organizacionales que el C. Es por esto que aparece como justificado un leve cuestionamiento a los efectos de la reforma en lo que tiene que ver con lo procedimental, principalmente a nivel docente. Esto es, ya sea que la reforma no afecte estos aspectos, o ya que estos aspectos no permitan la injerencia de la reforma a este nivel. De cualquiera de



las dos formas, es necesario estudiar más a fondo cuáles se suponen que deben ser los efectos y el alcance de la reforma en todos los ámbitos, y reconocer, si así debe ser, los problemas o limitaciones que está teniendo.

En definitiva, la reforma no parece ser una variable de injerencia en la relación principal que aquí se trata. Repito, ya sea por su contenido y alcance o por problemas de implementación en algunos contextos, la cuestión es que en lo que a la mejora en la distribución o igualación de logros se refiere, no parece tener injerencia alguna.

Siguiendo con esa relación principal mencionada entre logro y origen, ¿qué otra cosa importante puede afirmarse como consecuencia de esa semejanza encontrada entre el liceo A y el B? Que, ya que las variables de procedimiento en el sistema de evaluación se asemejan bastante, quizás tal similitud pueda llevarnos a esta conclusión; y es que los peores resultados de los alumnos del liceo B están siendo fuertemente influidos por su nivel socioeconómico y cultural, ya de los propios alumnos en una primera instancia, como del contexto socioeconómico y cultural en el que se encuentra el liceo B.

La mayoría de los aspectos que envuelven la evaluación son similares, sin embargo la otra variable en juego, el logro académico, resulta en uno y otro liceo sumamente desigual (en muchos casos presentándose una desigualdad mayor que la registrada entre el liceo A y el C). Debe observarse también que aspectos de índole material o de infraestructura del centro tienen también su papel que jugar según su mejor o peor calidad.

Volviendo al análisis de uno de los conceptos teóricos capitales y su medición en la realidad, puede verse que el nivel socioeconómico y cultural se diferencia entre los distintos casos, y es apreciable una diferencia que permite marcar correspondencias con el logro académico. Aparecen diferencias que validan la hipótesis cuando se considera en primer lugar el nivel educativo de los padres<sup>54</sup>. Luego, viendo la ocupación de éstos puede verse que no hay grandes diferencias (a no ser en los casos extremos como la categoría de desempleado y la de gerente)<sup>55</sup>. En cuanto a indicadores culturales concretos como son la cantidad de libros en el hogar, el tipo de lectura y la frecuencia de estudio y lectura, pueden verse claras diferencias de mayor cantidad y mejor calidad del lado del liceo A<sup>56</sup>. La variable equipamiento del hogar resultó poco útil para marcar grandes diferencias entre liceos; sí sirvió para ver la relación con las notas, más allá del liceo, o sea, concretamente confirmando la hipótesis central. En términos generales no puede apreciarse una

---

<sup>53</sup> Y para lo cual se pensaba poder sacar conclusiones de lo que ocurría en tanto diferencias entre los dos liceos piloto y el no piloto.

<sup>54</sup> Ver en el capítulo anterior Cuadro 7 de alumnos sobre nivel educativo de la madre según liceo.

<sup>55</sup> Ver en el capítulo anterior Cuadros 10 y 11 sobre ocupación de ambos padres según liceo.

correspondencia clara, principalmente a razón de que los casos tienen aproximadamente el mismo equipamiento; -la diferencia aparece en todo caso en la tenencia de automóvil, pero no marcando una tendencia hacia los que están en un liceo u otro; y el indicador de tenencia de computadora es, en el ámbito de todo el panel muy poco significativo<sup>57</sup>. Esto último hace pensar en si no habrá algo más que influya en tales diferencias de resultados. Porque, si bien el nivel educativo de los padres y la tenencia de libros, la frecuencia de lectura y el estudio, demuestran efectivamente que a mayor nivel cultural se asocia un mayor logro académico, parecería que en el caso del nivel socioeconómico, medido por el equipamiento del hogar según liceo, esto no ocurre de una forma tan clara. O sea que la hipótesis se cumple más con los indicadores culturales que con el indicador de equipamiento del hogar.

Otro punto importante en tanto depende de una de las condiciones organizacionales de la evaluación, es el tema de la información; de la existencia de ella y de su utilización, de lo que se englobó en el concepto de formalización. Como dije ya antes, la información es capital como forma del sistema de proyectar posibilidades hacia el futuro. La utilización o no, y las formas de utilizarla condicionan directamente la naturaleza de las acciones futuras del sistema. Además condiciona las actuales acciones pedagógicas, en tanto éstas se realizan pudiendo prever elementos y acciones futuras. Las características del trabajo escolar, y una de las variables a observar para la comparación intercaso del mismo, está en el tema del grado de formalización, y con ello, la naturaleza de la información, las formas de la utilización, la frecuencia, etc.

¿Cómo aparece el tema de la información en los tres liceos? Nuevamente aparece en primer lugar, tanto en la mayor existencia como en la mayor frecuencia de uso de información, el liceo A. ¿Pero qué ocurre con aquella acentuada cercanía y similitud entre este liceo y el B en este tema? ¿Y qué ocurre ahora con el liceo C? Los elementos que aproximan el liceo B al A son más bien de índole procedimental, de formas de, en este caso, realizar el trabajo escolar en términos de la evaluación. Ahora me refiero a la existencia y al uso de la información, en donde el uso depende de la existencia. Se trata de un elemento que tiene que ver propiamente con la organización centro educativo y que condiciona el proceso de evaluación.

En la gran mayoría de las preguntas acerca de si conocen la existencia de datos sobre el alumno, es el liceo A en donde más docentes afirman esto, y es en donde de

---

<sup>56</sup> Ver Cuadros 9 (número de libros en el hogar según liceo), 13 (tipo de lectura según liceo), 14 (frecuencia de lectura según liceo) en el capítulo anterior; y Cuadro 16 (frecuencia de estudio según liceo) en el Anexo III.

hecho, existe mayor caudal informativo. El liceo B fue el único donde hubo docentes que afirmaron que no existía información alguna (cuando la realidad muestra que eso no es así). Aquí entonces, se registran diferencias (en tanto problemas de comunicación) de circulación de la información. Obviamente el liceo B presenta como nulo el indicador de existencia (y uso) de un historial académico como tal. Esto es lógico ya que el Plan '86 no lo tiene incorporado en su programa<sup>58</sup>.

Pasando al uso de la información puede decirse que sin sorpresas el liceo A está por encima de los otros dos en casi todos los indicadores. En los que así no es, el lugar lo comparte con el liceo B. Estos casos son el de uso de la información en general y en el uso de información sobre problemáticas particulares de los alumnos<sup>59</sup>.

Del liceo C hay que decir que comparte solamente el primer lugar con el A en la inexistencia de información (o sea, negando esta afirmación). Llama mucho la atención el hecho de que siendo éste, al igual que el A, un liceo piloto, la mayoría de los docentes desconozcan la existencia de un historial académico<sup>60</sup>. Por último, en cuanto al uso de la información la práctica más frecuente es la de entrevistas.

Ahora me dedicaré a lo que se conoce como el concepto de 'mutante'. Lo que debe entenderse por este concepto y por la idea de que un liceo posea alumnos 'mutantes' es, primero, que en términos generales se trata de un alumno que supera el nivel educativo de sus padres, pero diré más en lo que le compete a esta investigación. Diré que, ya que es fácil ver que los alumnos cuyos padres no llegaron al liceo han superado a sus padres, e imposible saber si los alumnos cuyos padres han hecho más que tercero de liceo tendrán o no hijos que superen su nivel (ya que eso requiere de tiempo), diré que aquí haré referencia a un liceo como productor de alumnos 'mutantes', en la medida que éstos superen sus calificaciones de un año a otro, lo cual se entiende también como alumnos que ven mejorada la calidad de su aprendizaje.

El liceo que posee mayor cantidad de alumnos 'mutantes' es el A. Este liceo es el único de los tres en el cual la nota más frecuente del año 1998, que era buena, 8, aumenta en cantidad para el año 1999 (de 24.4% pasa a 28.9%). Disminuye la cantidad de personas que sacaron en 1998, 6, y aumenta la que se saca 7; en el primer caso pasa de un 22.2% a un 17.8%, y en el caso del 7, pasa de un 8.9% a un 17.8% (parece haber habido aquí, un

---

<sup>57</sup> Probablemente esto pueda tener que ver con el reducido número de casos que quizá no esté permitiendo obtener una correlación o distribución real de esta variable.

<sup>58</sup> Ver en el capítulo anterior, Cuadro 46 de docentes sobre el conocimiento de la existencia de información.

<sup>59</sup> Ver en el capítulo anterior, Cuadro 19 de docentes sobre el uso de información.

<sup>60</sup> Esto lo digo en tanto quiero dar por supuesto que todos los docentes leyeron el nuevo plan y que la atención se focaliza principalmente en los elementos nuevos. Y que si no fueron directamente enterados en el liceo de su existencia, la curiosidad o la obviedad de una regla los inclinaría a averiguar sobre el tema o a darlo por sentado.



pasaje de mejoramiento de la nota 6 hacia 7, en muchos casos). También disminuyen los repetidores de 2 (4.4%) a 1(2.2%)<sup>61</sup> y hay que hacer notar que, a pesar de estas mejores condiciones del liceo, el espectro de mejores calificaciones (entre 10 y 12) disminuye también aquí, de 10 (26.6%) a 8 (17.8%). Lo cual confirma que, a pesar de que el contexto socioeconómico influye en la relación original, también ésta se mantiene, en mayor o menor medida, en cualquiera de los tres entornos.

En el liceo B no ocurre lo mismo y baja el nivel de las calificaciones en términos generales. La moda de 1998 es 0, 6 y 7 con un 26.7% cada uno, y en el año 99 pasa a ser 6 con un 33.4%, siendo el segundo valor más frecuente en este año la repetición que sólo baja a 24.4%, y, el abandono surge con un 20.0%. También disminuye de 6 (13.3%) a 0 (0.0%) la cantidad de calificaciones de 9; y, aumentó de 2 (4.4%) a 5 (11.1%) la nota de 8. Con esto puede presumirse que esa disminución del 9 pasó a un aumento del 8.

Por último, en el liceo C hay una leve mejoría en tanto que el valor modal del año 1998 que es 0 (ya muy malo) con un 22.2%, pasa a ubicarse en el segundo valor más frecuente en 1999 (20.0%). Y 7 pasa a ser en este año la moda con un 22.3%. Disminuye de 9 (20.1%) a 3 (6.6%) la cantidad de alumnos con mejores notas.

CUADRO 19  
NOTA 1998 SEGÚN LICEO

	A		B		C	
	n	%	n	%	n	%
0 Repite	2	4.4	12	26.7	10	22.2
6	10	22.2	12	26.7	9	20.0
7	4	8.9	12	26.7	9	20.0
8	11	24.4	2	4.4	5	11.1
9	6	13.3	6	13.3	3	6.7
10	6	13.3	0	0.0	6	13.3
11	3	6.7	1	2.2	1	2.2
12	3	6.7	0	0.0	2	4.4
TOTAL	45	100.0	45	100.0	45	100.0

<sup>61</sup> Aunque aumenta a 1 (2.2%) el abandono, que es en realidad, el repetidor que falta.



CUADRO 20  
 NOTA 1999 SEGÚN LICEO

	A		B		C	
	n	%	n	%	n	%
Abandono	1	2.2	9	20.0	3	6.7
0 Repite	1	2.2	11	24.4	9	20.0
6	8	17.8	15	33.4	9	20.0
7	8	17.8	3	6.7	10	22.3
8	13	28.9	5	11.1	6	13.3
9	6	13.3	0	0.0	5	11.1
10	4	8.9	2	4.4	1	2.2
11	4	8.9	0	0.0	2	4.4
12	0	0.0	0	0.0	0	0.0
TOTAL	45	100.0	45	100.0	45	100.0

En definitiva cabe decir que el único liceo donde hay una tendencia a ver una mejoría progresiva de las calificaciones de un año al otro, es el A. Los otros dos oscilan en una gama constante de notas (medias y bajas) que intercambian lugares de un año a otro. A pesar de ello, no se verifica en ningún liceo una mejoría general de los promedios, por tanto, la hipótesis central se mantiene (para ello ver Gráfico de nota 1999 según nota de 1998 en el capítulo anterior).

¿A qué conclusiones generales lleva todo esto? A poder reafirmar que la hipótesis central de esta investigación se mantiene. Lleva a poder decir que el sistema de enseñanza funciona y promueve los efectos de reproducción que se han planteado al principio; que el sistema de enseñanza clasifica su población de una forma aproximadamente igual a como lo hace el sistema social. Las desigualdades sociales se distribuyen dentro del sistema de enseñanza sin grandes alteraciones. Es decir, los efectos modificadores del sistema de enseñanza sobre el ordenamiento social, sobre la estratificación social, son prácticamente nulos.

Ahora bien, además de comprobar que, efectivamente existe relación entre el logro académico y el origen socioeconómico y cultural de los alumnos, aparece con los resultados una variable de peso adicional en la determinación del logro. Se trata de la incidencia que tiene el liceo con su ubicación en un determinado contexto socioeconómico y cultural, y lo que ello está implicando. El papel de este factor es mayor de lo que se esperaba en un principio de la investigación y de la formulación de las hipótesis. Tanto así que ahora será presentado como un elemento explicativo adicional al origen socioeconómico y cultural de cada alumno determinado solamente por lo que se refiere a la familia del alumno.

Si bien no se trata de una variable totalmente desligada de la línea de razonamiento que se ha seguido hasta ahora con las hipótesis, es decir, que en última instancia también aquí aparecen las condiciones socioeconómicas y culturales como condicionantes, sólo que en este caso lo hacen con respecto a un contexto geográfico y no individual o familiar, llegando incluso a anularlo a veces. Como puede comprobarse en varios casos, a iguales realidades socioeconómico y culturales, ocurre que existen fuertes diferencias en el logro académico que están debiéndose al liceo, mejor dicho, a las condiciones en las que funciona el liceo y a su contexto socioeconómico y cultural.

¿Qué quiero decir con esto? En un principio se tomaron los liceos y sus contextos socioeconómicos, principalmente, como uno de los criterios demarcatorios<sup>62</sup>. Obviamente que era de esperarse que tal elemento (por eso se transformó en criterio) tuviera incumbencia en el asunto a tratar. Pero sobrepasó las expectativas.

Aquí estoy enfrentando analíticamente dos cuestiones. Una es la variable nivel socioeconómico y cultural de cada alumno, y otra es el liceo al que concurre cada alumno. Una de las cosas a dilucidar es la siguiente: ¿cuál es la verdadera incidencia que tiene el centro educativo sobre la relación entre el origen y el logro? Es decir, podía ocurrir que más allá de cada centro, los datos demostraran que la relación siempre se daba entre un nivel socioeconómico y cultural alto con notas igualmente altas; repito, esto más allá del liceo al que concurrieran. Los resultados, por el contrario, muestran que estudiantes con un nivel socioeconómico y cultural similar, pero que concurren unos al liceo A y otros al B, obtienen calificaciones muy diferentes, teniendo mejores notas los del liceo A. Parece entonces que la relación original se mantiene, pero también asoma una fuerte influencia del liceo en tanto entorno relevante de la relación.

¿A qué factores pueden deberse estas diferencias dadas, aparentemente, por el liceo al cual concurren los estudiantes?<sup>63</sup> En primer lugar hay factores organizacionales que son diferentes entre los tres liceos, que parecen marcar ventajas para el liceo A. Éstos aparecen como posibles explicaciones adicionales a las diferencias entre logros a pesar de las similitudes entre niveles socioeconómicos. Algunos de estos factores son, la información – en su existencia y uso-, los niveles de rotación y la antigüedad de los docentes.

En segundo lugar hay condiciones organizacionales que tienen que ver con una de las cosas que diferencian a los liceos entre sí; esto es el contexto socioeconómico y cultural. Hay elementos, en este sentido, que pueden avizorarse como influyentes; como ser un

---

<sup>62</sup> Y se llegó a concluir acerca del otro criterio (piloto y no piloto) y aparecen aquí también las repercusiones que tiene éste.

<sup>63</sup> Las ideas que aquí aparecen requieren futuras indagaciones sobre la magnitud de la injerencia de estos factores. Y por eso son también nuevas hipótesis.

entorno de pobreza y conflictividad que influye en el desempeño de los alumnos. Estos problemas se dan para el liceo C y, fundamentalmente, para el B, donde se han visto problemas de salud en alumnos por la mala alimentación, y donde también se conocen casos de graves problemáticas en los hogares.

En definitiva, la influencia del liceo como sistema organizacional ha demostrado ser mayor de lo que en un principio se esperaba. Esto quizás permita aventurar para este caso, una idea ya plasmada en las evaluaciones nacionales realizadas en 6º de Primaria en 1996 y 1999, y es que, *“cuando se controla el contexto sociocultural, las escuelas públicas tienen resultados similares a las privadas”*<sup>64</sup>.

Estoy diciendo entonces, que si bien el origen de cada alumno tiene actualmente incidencia sobre su logro académico, ésta podría ser mucho menor en el caso de que se aislara el efecto que el contexto socioeconómico de los liceos tiene sobre los mismos. Esto también está significando que desde esta investigación se sigue afirmando la realidad (infinitamente mejorable) y la posibilidad de la educación como un mecanismo de inclusión por excelencia, y también de movilidad social ascendente

Cabe una aclaración final con respecto a lo dicho acerca de que el Plan '96 no modificaba (al menos no de manera visible o significativa) la distribución de logros según el origen socioeconómico. Lo que digo es que en los términos actuales no provoca efectos más equitativos, y no que no pueda producirlos; en las condiciones actuales no lo hace. Son carencias que no se relacionan con el programa las que promueven y coadyuvan a una imposibilidad del sistema educativo de ser más equitativo en los resultados. Estas carencias son las mencionadas anteriormente. O sea que previamente a la implementación de un nuevo programa en pro de mejores y más adecuados aprendizajes, se requeriría resolver otros problemas de índole no curricular.

\*\*\*\*\*

La idea inicial fue la de investigar las diferencias entre logros académicos según el origen socioeconómico y cultural de los alumnos. No la de estudiar estas diferencias según los liceos, sino más allá de ellos. Resulta claro ahora, que esta intención permitió ver el verdadero peso de la influencia del liceo en la determinación de los logros. Si éste no hubiese sido de la envergadura que resultó ser, los resultados hubiesen demostrado que

---

<sup>64</sup> Pedro Ravella

“Escuela pública y políticas de inclusión social” Artículo publicado en el suplemento “Bitácora” de “La República” del día 8 de Abril de 2001.

aproximadamente siempre, sin importar el liceo, los estudiantes de un origen aproximadamente igual, obtendrían resultados similares también. Esto significa que el trato interno que los liceos hacen con su contexto socioeconómico es diferente. Que no sólo son diferencias reales de contexto, lo que interesa son las diferencias en cómo cada liceo ingresa internamente la significación que tiene el contexto para su funcionamiento interno, no se trata de un problema de relacionamiento con el medio, es otra cosa y es más que eso. Y allí entonces, hay un nuevo espacio para estudiar cuáles son esas diferencias y esas formas de procesar la información y transformarla en elementos para un trabajo escolar exitoso. De la misma forma que los datos sobre el origen socioeconómico de cada alumno son útiles como información para la naturaleza de las acciones pedagógicas, así también es útil y fundamental la información sobre el contexto con la que pueda contar cada liceo. Asoma entonces y finalmente, la suma importancia que tiene, no sólo los datos sobre cada alumno, sino los datos sobre el entorno de cada liceo, para entender lo que ocurre con la trayectoria académica de los alumnos. Y para así luego, dar el paso hacia el intento de aislar esos efectos.

Aunque eso parezca una tarea más que dura para adjudicársela solamente al sistema de enseñanza, otros sistemas, otras políticas deben irremediablemente intervenir aquí. Ya que en realidad no se trata de problemas propiamente del ámbito educativo, y no es ahí únicamente en donde las soluciones deben darse.



**BIBLIOGRAFÍA:**

- ANEP - CODICEN.  
1994. Informe Educación Media.
- ANEP - CODICEN.  
1997. "El Currículum Experimental" (El Plan Piloto del Ciclo Básico). Reforma de la Educación. Documento VII.
- ANEP - CODICEN.  
1998. "Normas relativas al Ciclo Básico de Educación Media", Compendio de Normas Vigentes en la Institución Liceal.
- ANEP. Programa MES y FOD.  
1998. "La experiencia piloto del Ciclo Básico. Resultados de la tercera evaluación". Primer informe de comunicación de resultados.
- ARISTIMUÑO, A.  
1999. "El cambio en la educación". Revista PRISMA Nº11. Montevideo.
- BERCK, R.  
1988 "Causal Inference for Sociological Data". En Smelser, Paul *Handbook of Sociology*. Sage. California.
- BID/OPP/PRIS (PNUD)  
1994. "Diagnóstico Sectorial de Educación", Tomo III. Montevideo.
- BONAL, X.  
1998 "Sociología de la educación", cap 4 "La sociología de la educación en los años ochenta". Editorial Paidós. Madrid.
- BOURDIEU, P.  
1991. "EL SENTIDO PRÁCTICO" (1980). Editorial Taurus Humanidades. Madrid.
- BOURDIEU, P.  
"Capital cultural, escuela y espacio social". Editorial S.XXI.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.  
1995. LA REPRODUCCIÓN. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. (1979). Editorial Fontamara. México.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.  
1985 "El oficio del sociólogo". Editorial Siglo XXI. México DF. Primera parte "La ruptura"
- CAMPBELL, D. Y STANLEY, J.  
1982. "Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social". Editorial Amorrortu. Bs.As.
- CEA D'ANCONA, M.  
1996. "Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social". Editorial Síntesis. Madrid.
- CEPAL  
1990. "Enseñanza Primaria y Ciclo Básico de Educación Media en el Uruguay", cap.1. Montevideo.
- CEPAL  
1994. "Los bachilleres uruguayos: quiénes son, qué aprendieron y qué opinan". Montevideo.

- CEPAL (de Ravela, P.)  
1993. "Escuelas productoras de conocimientos en los contextos socioculturales más desfavorables". Montevideo.
- CHARNAY, R.  
1995. "Aprender (por medio de) la resolución de problemas". Editorial Paidós. Bs. As.
- CORSI, G., ESPÓSITO, E. y BARALDI, C.  
1996. "Glosario sobre la teoría social de Niklas Luhmann". Anthropos. Universidad Iberoamericana. México.
- CROZIER, M.  
1969. "El fenómeno burocrático" Tomos I y II. Ed. Amorrortu. Buenos Aires.
- EDMONS, R.  
1979. "Effective Schools for the Urban Poor". Educational Leadership Magazine; Nº 37. EEUU.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M.  
1994. "El desarrollo del currículum por los centros en España: un balance todavía provisional pero ya necesario". Revista de Educación. Nº 304. Madrid.
- FERNÁNDEZ, T.  
1996. "¿Cómo son los liceos y colegios que imparten Ciclo Básico en el Área Metropolitana de Montevideo?". Departamento de Sociología - Área de Educación. Facultad de Ciencias sociales. Montevideo.
- FERNÁNDEZ, T.  
1997. "La innovación en las organizaciones escolares. Notas e hipótesis para un estudio de casos". Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Revista de Ciencias Sociales Nº 13. Montevideo.
- FODDY, W.  
1996. "Constructing questions for interviews and questionnaires. Theory and practice in social research". 3ª edición. Cambridge University Press.
- GYSLING, J.  
1992. "Profesores y Currículum. Un estudio cualitativo". CIDE. Santiago.
- HALL, R.H. "ORGANIZACIONES. Estructura y progreso". Ed. Prentice Hall.
- IBÁÑEZ, J.  
1989. "Perspectivas de la investigación social: el diseño en tres perspectivas". En DELGADO, J.M. y GUTIÉRREZ, J. (1995) "Métodos y técnicas cualitativas en ciencias sociales". Editorial Síntesis. Madrid.
- KISH, L.  
1995. "Diseño estadístico para la investigación". Editado por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). Madrid.
- LUHMANN, L.  
1995. "La teoría de los sistemas sociales autopoieticos". Zona Abierta 70/71 (1995).
- LUHMANN, L. - SCHORR, K.E. 1993. "El sistema educativo. (Problemas de reflexión)". Universidad de Guadalajara. Universidad Iberoamericana. ITESO.
- LUHMANN, N.  
"Organización y decisión. Autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo". Ed. Anthropos.

- LUHMANN, N.  
1996. "Teoría de la sociedad y pedagogía". Paidós Educador. Madrid.
- MILES, M.B. y HUBERMAN, A.M.  
"Qualitative data analysis". Editado por Sage. 2ª edición. Thousand OAKS. CA.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (ESPAÑA).  
1989. Libro Blanco Para la Reforma del Sistema Educativo. España.
- PINTOS, J.L.  
1995. "Sociocibernética: marco sistémico y esquema conceptual", cap. 21. En DELGADO, J.M. y GUTIÉRREZ, J. (1995) "Métodos y técnicas cualitativas en ciencias sociales". Editorial Síntesis. Madrid.
- PERROW, Ch.  
1972. "Análisis de la organización. Aspecto sociológico". CECOSA. México.
- RAMO, Z. - CASANOVA, M.A.  
1996. "Teoría y práctica de la evaluación en la Educación Secundaria". Ed. Escuela Española. Madrid.
- RAVELA, P.  
1989. "El liceo como organización", Estudio de la gestión educativa en la Enseñanza Media. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales y Educación. FLACSO / CIEP. Montevideo.
- RODRÍGUEZ, D.  
1994. "Teoría de los sistemas organizacionales". En Sociología y Política, nº4. Universidad Iberoamericana.
- RODRÍGUEZ, D.  
"Gestión organizacional. Elementos para su estudio". Universidad Católica de Chile.
- SCHVARSTEIN y ETKIN  
"Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio". Ed. Paidós.
- SOLARI, A.  
1988 "la desigualdad educativa: problemas y críticas". Anales de Enseñanza Secundaria.
- VALLES, M.  
1997. "Técnicas cualitativas de investigación social", cap. 3. Editorial Síntesis. Madrid.
- VÉLEZ, E. - SCHIEFELBEIN, E. - VALENZUELA, J.  
1995. "Factores que afectan el rendimiento académico en la Educación Primaria". Revisión de Literatura de América Latina y el Caribe.
- YIN, R. 1989. "Case Study Research. Design and Methods", caps. 1 y 2. Publicaciones Sage. CA