

ARISTAS

MARCO DE CONTEXTO FAMILIAR
Y ENTORNO ESCOLAR

EN TERCERO
DE EDUCACIÓN MEDIA



INEEd

Instituto Nacional de
Evaluación Educativa



Aristas

Evaluación Nacional
de Logros Educativos

Comisión Directiva del INEEd: Alex Mazzei (presidenta), Pablo Cayota, Alejandro Maiche, Limber Elbio Santos, Marcelo Ubal y Oscar N. Ventura.

Directora ejecutiva: Gisselle Tur Porres

Directora del Área Técnica: Carmen Haretche

Directora de la Unidad de Evaluación de Aprendizajes y Programas: Vivian Reigosa

Las autoras de este documento son Inés Méndez, Cecilia Emery, Pilar Rodríguez, Elisa Borba y Verónica Figueroa.

Montevideo, 2019

ISBN: 978-9974-8673-8-3

© Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd)

Edificio Los Naranjos, Planta Alta, Parque Tecnológico del LATU

Av. Italia 6201, Montevideo, Uruguay

(+598) 2604 4649 – 2604 8590

ineed@ineed.edu.uy

www.ineed.edu.uy

Cómo citar: INEEd. (2019). *Aristas. Marco de contexto familiar y entorno escolar en tercero de educación media*. Montevideo: INEEd.

En la elaboración de este material se ha buscado que el lenguaje no invisibilice ni discrimine a las mujeres y, a la vez, que el uso reiterado de /o, /a, los, las, etcétera, no dificulte la lectura.

ÍNDICE

Introducción	4
Fundamentación	5
Revisión teórica y empírica.....	7
El contexto familiar como factor asociado a los aprendizajes.....	7
El entorno escolar como factor asociado a los aprendizajes	8
El contexto familiar y el entorno escolar en el marco de Aristas	12
Selección de dimensiones a evaluar	12
Construcción y validación de los instrumentos.....	15
Bibliografía	16

INTRODUCCIÓN

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) tiene como uno de sus cometidos evaluar la calidad de la educación nacional (Ley General de Educación n° 18.437, artículo 115). A tales efectos, ha diseñado Aristas, la Evaluación Nacional de Logros Educativos, que le permitirá informar sobre los resultados del sistema en varias dimensiones: el desempeño académico y las habilidades socioemocionales de los estudiantes, la convivencia y la participación en los centros, el abordaje de contenidos en el aula, el contexto familiar de los estudiantes y el entorno escolar.

Por lo tanto, Aristas encierra más que el mero reporte de información sobre el desempeño de los estudiantes en pruebas estandarizadas nacionales, implica reconocer que el logro educativo es más amplio. Aristas permitirá desarrollar líneas de investigación en este sentido, así como brindar insumos para evaluar las políticas que el sistema implementa y generar un debate informado entre todos los actores del sistema (autoridades, docentes, estudiantes, familias) y la ciudadanía.

El presente documento se aboca a las dimensiones de contexto familiar y entorno escolar. Se organiza en tres partes. En primer lugar, se fundamenta la importancia de su relevamiento. En segundo lugar, se realiza una revisión de la literatura internacional y nacional sobre ambas dimensiones y cómo se asocian con el desempeño de los estudiantes. En tercer lugar, se detallan las definiciones conceptuales adoptadas por el INEEd y el proceso realizado para la construcción y validación de los instrumentos de relevamiento de información.



FUNDAMENTACIÓN

Tanto a nivel internacional como nacional se encuentra instalada la práctica de generar información sobre los sistemas educativos a partir de la aplicación de evaluaciones estandarizadas. Muchas de estas evaluaciones incluyen, además de pruebas, el relevamiento de información sobre las características de los estudiantes, docentes y centros educativos, con el fin de identificar qué factores se asocian a los desempeños.

Por un lado, resulta importante contar con información sobre algunos factores que inciden en los logros educativos y que no son modificables por el sistema educativo, como es el caso del contexto familiar de los estudiantes, ya que esto permite realizar interpretaciones justas sobre los resultados de los estudiantes en las pruebas externas de logro cognitivo (NAGB, 2003). Reportar niveles de logro descontextualizados implicaría ser injusto con las poblaciones y los centros educativos que trabajan en contextos más desfavorecidos:

Para propiciar una correcta interpretación, la difusión de las evaluaciones deberá incluir información del contexto que corresponda, facilitando la formulación de juicios ponderados y permitiendo un trato justo y equitativo a los diversos sectores sociales, en particular de los grupos vulnerables o en situación de desventaja (INEE, 2004, p. 34).

Asimismo, contar con información sobre las condiciones contextuales permite interpretar la variación de los logros en el tiempo y observar si aumentan o disminuyen las brechas entre poblaciones y, por tanto, la desigualdad en el sistema educativo (IEE, 2009).

En el caso particular de Uruguay, históricamente las evaluaciones de aprendizaje han estado acompañadas de relevamientos de información socioeconómica y cultural de los estudiantes. La heterogeneidad encontrada en los centros educativos del país ha dejado de manifiesto la importancia de considerar las condiciones socioeconómicas y culturales de los estudiantes a la hora de realizar comparaciones globales de los desempeños (ANEP, 2000).

Por otra parte, importa también poder identificar aquellos factores que inciden en los desempeños y sobre los que el sistema educativo sí puede influir, como es el caso de ciertos factores escolares. El relevar información sobre el entorno escolar (la organización de los centros educativos, el liderazgo, el clima de aprendizaje en el aula, entre otros aspectos), permite un acercamiento a qué sucede al interior de los centros educativos e identificar aquellos factores que se asocian a experiencias exitosas en cuanto a su capacidad para promover el aprendizaje de los alumnos (ANEP, 2000).



En el caso de Uruguay, donde las pruebas nacionales e internacionales arrojan resultados inequitativos (principalmente en lo relativo al contexto socioeconómico y cultural) (ANEP, 2014; INEE, 2015; Llambí, Perera y Messina, 2009), resulta importante identificar los factores sociales y escolares que inciden en los logros académicos (Ravela, 2006). Los factores familiares y escolares explicarían el 40% de la desigualdad en los resultados de las evaluaciones del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por su sigla en inglés) aplicadas en nuestro país. Estos aspectos podrían explicar la desigualdad de oportunidades a las que están expuestos los estudiantes y a través de la cual podrían entenderse diferencias en los desempeños (Llambí et al., 2009).

Por lo tanto, la medición de estos factores en simultaneidad con la aplicación de pruebas de logro cognitivo posibilita identificar asociaciones que permiten comprender los resultados alcanzados y que brindan insumos para la toma de decisiones en materia de políticas educativas.



REVISIÓN TEÓRICA Y EMPÍRICA

A nivel internacional se toma como referencia el trabajo de (Hattie, 2009), el cual realiza una síntesis de más de 800 metaanálisis sobre factores que influyen en el aprendizaje de los estudiantes. A nivel nacional se analiza la información provista por la evaluación estandarizada aplicada en el país en este nivel educativo: las pruebas PISA¹, que son aplicadas a estudiantes de 15 años escolarizados². Se retoma también la teoría de los soportes esenciales (Bryk, 2008; Sebring, Allensworth, Bryk, Easton y Luppescu, 2006).

El contexto familiar como factor asociado a los aprendizajes

Existe amplia evidencia que da cuenta del impacto del contexto familiar del estudiante en su desempeño académico. La discusión tuvo su punto álgido en la década de 1960 con la publicación del Primer Reporte Coleman (Coleman et al., 1966). Coleman sugirió que los antecedentes familiares y las características del estudiante constituyen los determinantes básicos de las diferencias en los logros educativos alcanzados. Específicamente, el estatus socioeconómico, que da cuenta de la posición relativa de la familia en la jerarquía social y de sus recursos disponibles. No obstante, el contexto familiar no solo importa por sí mismo, sino que las investigaciones demuestran que la influencia que ejerce el nivel socioeconómico es mayor cuando se considera a nivel de escuela que a nivel individual (Hattie, 2009).

Como se ha mencionado previamente, la evidencia en este sentido muestra que Uruguay es uno de los países de la región con mayor incidencia del contexto socioeconómico³ sobre los desempeños educativos. Las diferencias entre contexto socioeconómico explican casi todas las diferencias que se observan por sector institucional y tipo de curso (ANEP, 2014). Un 16% de las diferencias entre alumnos en PISA en Uruguay se deben al estatus socioeconómico (INEED, 2015).

Otra de las dimensiones que se suele contemplar como componente del contexto familiar del estudiante y que incide en los logros académicos es el ambiente o clima educativo del

¹ Estas pruebas evalúan el grado en que los estudiantes de 15 años adquirieron una serie de competencias en las áreas de lectura, matemática y ciencias. Adicionalmente relevan información sobre indicadores que miden creencias, motivaciones, estrategias de aprendizajes y actitudes frente al proceso de enseñanza por parte de los estudiantes.

² Los antecedentes nacionales para este nivel se circunscriben a un censo en tercero de educación media realizado en 1999 y una muestra representativa de centros con bachillerato en el año 2003.

³ El estatus socioeconómico hace referencia al nivel socioeconómico del individuo, mientras que el contexto socioeconómico tiene en cuenta el efecto de la composición del nivel socioeconómico en el grupo o en la escuela.

hogar, especialmente en lo que refiere a la estimulación: la supervisión de los padres, el involucramiento de estos en la educación de sus hijos, la promoción de la lectura, etc. Interesa destacar el análisis del involucramiento parental, ya que el estímulo y las expectativas que transmiten los padres a los estudiantes son factores con un gran peso en los aprendizajes (Hattie, 2009). Existe una amplia literatura que muestra la importancia del involucramiento de los padres en el centro educativo como factor para la mejora de los logros de los estudiantes (Clark, 1983; Epstein y Dauber, 1991; Lareau, 2000; Muller, 1993; Sebring et al., 2006).

Uruguay es de los países de la región con menor involucramiento de los padres en actividades del centro educativo (INEEd, 2015). Del reporte de los directores de PISA 2012 se desprende que menos del 30% de los padres discuten sobre el progreso educativo de sus hijos con los docentes (ya sea por iniciativa propia o de los docentes). Asimismo, en Uruguay solo el 6,4% de los estudiantes se encuentra en centros educativos donde según el director la mayoría de los padres presionan por altos estándares académicos, en contraste con el 21,2% de los estudiantes de países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2013).

Las expectativas educativas que los padres tienen para sus hijos presentan una relación significativa con el rendimiento de los estudiantes (Yamamoto y Holloway, 2010). Este tipo de involucramiento parental incide significativamente en casi todos los casos en el desempeño de los hijos. Sin embargo, una supervisión excesiva o un estilo parental autoritario-represivo en relación con los rendimientos y las calificaciones se asocia a menores desempeños. Asimismo, estilos parentales permisivos no promueven la disciplina y, por lo tanto, favorecen desempeños aún más descendidos en los adolescentes (Pérez Posada y Londoño-Vásquez, 2015). En general, el apoyo de los padres, tanto en lo emocional como en lo instrumental, influye positivamente en el desempeño de los jóvenes (Barrios Gaxiola y Frías Armenta, 2016). Si bien el involucramiento parental está asociado con el nivel educativo y clase social de los padres, el impacto del involucramiento parental en el desempeño escolar de los hijos se mantiene incluso al considerar estas variables (Lee, Bryk y Smith, 2019).

El entorno escolar como factor asociado a los aprendizajes

El trabajo de Coleman concluyó que las variables de la escuela ejercían poca influencia sobre el rendimiento escolar, y que las características sociales y étnicas⁴ explicaban la mayor parte de la variación observada en los aprendizajes (Coleman et al., 1966). Estas conclusiones generaron fuertes reacciones y dieron lugar a una serie de estudios orientados a demostrar que sí existía un efecto escuela en los resultados académicos, y que la organización escolar es importante en la medida en que afecta el conjunto de incentivos y condiciones de los centros (Savedoff, 1998). Dichos estudios se enmarcan dentro de la línea

⁴ Como el estudio se realizó en Estados Unidos, debido a la diversidad étnica que posee ese país, era relevante obtener información sobre esta característica de la población.



de investigación sobre eficacia escolar, que tiene como objetivos estudiar la magnitud de los efectos escolares e identificar aquellos factores de aula, escuela y contexto que hacen a las escuelas eficaces (Fernández Aguerre, 2004; Murillo Torrecilla, 2003; Sebring et al., 2006; Sebring y Montgomery, 2014). Es decir, se centran en explorar los aspectos fundamentales de las influencias externas sobre la organización escolar (el tipo y número de estudiantes y el involucramiento de los padres) y la organización escolar interna (tipo de gobernanza, la organización del trabajo de docentes y estudiantes, y la organización social), que luego impactan en los resultados de los docentes y de los estudiantes (Lee et al., 2019).

Las investigaciones en esta línea no sostienen que los centros educativos puedan por sí mismos superar el fuerte impacto del origen social en el rendimiento escolar, pero sí que el concurrir a una escuela (que en tal caso será considerada eficaz) puede tener un impacto positivo significativo, en particular entre los estudiantes más vulnerables (Sammons, 2007). Las escuelas eficaces serían aquellas en las que se observa un desempeño de los estudiantes mayor al esperado para sus características socioeconómicas y culturales.

Estudios de los últimos 30 años sobre los procesos y características de los centros educativos que se asocian con mejores logros académicos de los estudiantes dan cuenta de una serie de aspectos presentes en la mayoría de las escuelas eficaces: docentes orientados a logros con altas expectativas, consenso y cohesión dentro del equipo escolar, un currículo de alta calidad y amplias oportunidades de aprender, un clima escolar ordenado y productivo, un clima de clase favorable, potencial evaluativo en el centro educativo, alta efectividad en el tiempo de aprendizaje a través de una excelente gestión de la clase, enseñanza estructurada, fomento del aprendizaje autónomo, enseñanza diferenciada, frecuente retroalimentación a los estudiantes sobre su trabajo, entre otros (Sammons, 2007). También se ha señalado la importancia del liderazgo escolar del director, la capacidad profesional de los docentes, el clima de aprendizaje, las relaciones de confianza en la comunidad educativa (Bryk, 2008; Hernández-Castilla, Murillo e Hidalgo, 2017; Sebring et al., 2006; Sebring y Montgomery, 2014), así como la relevancia de la infraestructura y los recursos escolares (Cuesta, Glewwe y Krause, 2016).

A continuación se desarrolla la evidencia internacional y nacional en relación con la importancia de cada uno de estos aspectos en el desempeño académico de los estudiantes.

En el marco de los soportes esenciales para la mejora escolar (Sebring et al., 2006), el liderazgo del director actúa como catalizador para la mejora educativa. Dicho soporte está compuesto por dos grandes dimensiones: el liderazgo inclusivo y facilitador que apunta a la creación de una visión de centro, a la toma de decisiones compartidas y a la participación de los padres y la comunidad en la toma de ciertas decisiones; y el liderazgo pedagógico, que refiere a la promoción de altos estándares académicos y al incentivo de los docentes para la toma de riesgos y aplicación de nuevos métodos de enseñanza (Sebring et al., 2006).

Las investigaciones sobre liderazgo escolar han sido abundantes en los últimos años y varias de ellas muestran una relación entre los estilos de liderazgo de los directores y los desempeños de los estudiantes (Hattie, 2009; Hernández-Castilla et al., 2017; Horn y Marfán, 2010; Murillo y Hernández-Castilla, 2015).



La mejora de los logros de los alumnos requiere de ciertas capacidades profesionales de los docentes (Sebring et al., 2006). En este sentido importan: la calidad de los recursos humanos del centro (tanto su experiencia como la calidad de la formación), la calidad del desarrollo profesional (calidad y frecuencia de la participación en actividades de desarrollo profesional), la disposición profesional (el compromiso del cuerpo docente con el centro y su disposición a innovar como manera de mejorar el aprendizaje) y la comunidad profesional (diálogo reflexivo entre docentes, colaboración entre pares y responsabilidad colectiva, entre otros) (Sebring et al., 2006).

Otro requerimiento central para los centros educativos parece ser la creación de un entorno seguro, que nutra y haga sentir bienvenidos a los estudiantes y esté centrado en su aprendizaje. En la literatura de los soportes esenciales esto es conocido como el soporte de clima de aprendizaje centrado en el estudiante. Esta dimensión refiere a la seguridad y orden en el centro educativo, la exigencia académica docente, la preocupación del docente por los estudiantes, y el apoyo entre pares docentes (Sebring et al., 2006).

Para asegurar los aprendizajes, los centros educativos deben minimizar las distracciones y lograr que los estudiantes se entusiasmen con las actividades de aprendizaje propuestas. En este sentido, el requerimiento más básico es la existencia de un entorno seguro y ordenado que conduzca al trabajo académico y a la maximización del tiempo de enseñanza (Sebring et al., 2006). Hay estudios que relacionan las características del entorno geográfico de los centros con los resultados educativos de los estudiantes (Otero, Carranza y Contreras, 2016) e incluso que encuentran como causa de la violencia escolar a factores tales como la peligrosidad del barrio o los robos al centro educativo (Ovalles Rincón y Macuare, 2009). También se ha constatado la influencia del barrio sobre la asistencia y la participación en los centros educativos (Cook, Herman, Phillips y Settersten Jr., 2002).

Asimismo, para la promoción de un clima de aprendizaje centrado en el estudiante, el centro educativo debe impulsar hacia el logro académico de los estudiantes, así como mostrar una preocupación por ellos como individuos. Para que estas expectativas no tengan un efecto negativo en los estudiantes más desaventajados, la exigencia académica debe estar acompañada por un amplio apoyo personal a los estudiantes, así como por relaciones de confianza entre estos (Sebring y otros, 2006). La evidencia da cuenta de que uno de los aspectos que más contribuyen a los logros de los estudiantes es la calidad de la enseñanza docente y la relación entre los docentes y los estudiantes (Hattie, 2009).

El compañerismo, el buen comportamiento de los estudiantes dentro de la clase y el entusiasmo y compromiso académico resultan también importantes en la conformación de un buen clima de aprendizaje (Sebring et al., 2006).

Según la literatura de los soportes esenciales, el desarrollo del liderazgo, los lazos entre los padres y la comunidad, la capacidad docente y el clima de aprendizaje dependen en gran medida de la existencia de relaciones de confianza en la comunidad educativa (confianza entre el director, los docentes y los padres). Dichas relaciones proveen la base para el surgimiento de la colaboración entre pares, el diálogo reflexivo y la responsabilidad colectiva. También impactan en las disposiciones de los profesionales hacia el centro educativo. En un clima



de confianza, los docentes tendrán una mayor disposición a abandonar el aislamiento del trabajo en el aula y a trabajar juntos en pos de la mejora del aprendizaje de los estudiantes (Sebring et al., 2006). El trabajo colaborativo entre docentes impacta en la innovación, el aprendizaje de los docentes y la mejora de los centros (Krichesky y Murillo, 2018).

Finalmente, otro de los factores que se identifica en la literatura como necesario para el proceso de aprendizaje es el relativo a la infraestructura y los recursos presentes en el centro educativo. Sin embargo, la evidencia sobre el tema no es concluyente sobre una relación clara entre estos aspectos y los desempeños de los estudiantes (Cuesta et al., 2016).



EL CONTEXTO FAMILIAR Y EL ENTORNO ESCOLAR EN EL MARCO DE ARISTAS

La conceptualización del contexto familiar y el entorno escolar en el marco de Aristas toma como una de sus principales referencias a la corriente de estudios de escuelas eficaces, reconociendo no solo la importancia de los factores de contexto familiar, sino también de los factores escolares. Ambos componentes se consideran claves para comprender los diferentes desempeños que alcanzan los estudiantes, así como su vínculo con otras dimensiones de tipo no cognitivas que aportan a la comprensión y análisis de las trayectorias educativas.

En el diseño de los instrumentos de evaluación de Aristas se pueden identificar tres etapas: revisión de antecedentes del tema (desarrollado en el apartado anterior), selección de las dimensiones a evaluar y validación de los instrumentos. En el presente apartado nos centraremos en las dos últimas etapas del proceso de diseño de los instrumentos.

Selección de dimensiones a evaluar

A partir de los antecedentes desarrollados anteriormente se procedió a seleccionar las dimensiones y las variables a ser incluidas en los cuestionarios de Aristas. Para su inclusión se tomó como criterio, por un lado, la existencia de evidencia nacional e internacional sobre su influencia en los logros de los estudiantes y, por otro, su centralidad a la hora de caracterizar al centro educativo y a los actores que lo integran.

Dentro de este componente se exploran las siguientes dimensiones agrupadas en dos ejes centrales: contexto familiar y entorno escolar.

FIGURA 1

DIMENSIONES GENERALES DEL COMPONENTE

Contexto familiar	Entorno escolar
<ul style="list-style-type: none">. Estatus socioeconómico y cultural. Clima educativo del hogar	<ul style="list-style-type: none">. Liderazgo escolar. Capacidad profesional. Clima de aprendizaje. Relaciones de confianza percibidas en el centro educativo. Infraestructura y recursos escolares



Contexto familiar del estudiante

Se identifican dos dimensiones dentro del componente de contexto familiar a partir de la revisión bibliográfica: el estatus socioeconómico y cultural, y el clima educativo del hogar.

Para el estatus socioeconómico y cultural se utiliza una actualización del índice de nivel socioeconómico (INSE) elaborado por el Centro de Investigaciones Económicas (CINVE) para clasificar hogares a partir de su capacidad de consumo o gasto. Consiste en una batería de 12 preguntas que consultan sobre la zona geográfica donde se ubica la vivienda, la composición del hogar, el número de perceptores de ingreso y la atención a la salud del principal sostenedor del hogar, características de la vivienda y elementos del confort del hogar (Perera y Cazulo, 2016). A esto se incorporan variables que relevan el nivel cultural de la familia, como ser la cantidad de libros con que cuentan en el hogar y el nivel educativo del padre y la madre (Bourdieu, 1987).

Para el clima educativo del hogar se le pregunta al estudiante sobre el tipo de espacio con que cuenta para estudiar y hacer sus tareas escolares, así como por sus hábitos de lectura. Se indaga, además, sobre la supervisión e involucramiento parental en sus estudios.

Entorno escolar

En lo que refiere al entorno escolar, se definió la inclusión de cinco dimensiones: liderazgo escolar, capacidad profesional, clima de aprendizaje, relaciones de confianza percibidas en el centro educativo, e infraestructura y recursos escolares.

La dimensión liderazgo escolar indaga sobre el estilo de liderazgo del director, en particular en lo que refiere al liderazgo pedagógico e inclusivo. Se consulta a los docentes si el director los apoya y se involucra en la enseñanza, si promueve la participación de distintos actores (docentes, familia, comunidad) en el centro educativo, y el grado de influencia que tienen los docentes en la toma de ciertas decisiones.

Capacidad profesional se centra en la disposición profesional y en la existencia de una comunidad educativa en el centro educativo, así como en la calidad de los recursos humanos y en su desarrollo profesional. En relación con la disposición profesional se incluyen preguntas para relevar el grado de innovación de los docentes, y el compromiso y la motivación con el centro educativo. Asimismo, se busca valorar la existencia de una comunidad profesional a partir de preguntas referidas a la colaboración entre pares, al sentimiento de responsabilidad colectiva hacia el centro, al foco que realiza el centro en el aprendizaje de sus estudiantes y a la presencia de un diálogo reflexivo entre docentes. Finalmente, se releva la formación concluida y continua de los docentes, adscriptos y directores.

El clima de aprendizaje refiere, en primer lugar, a las expectativas educativas de los docentes sobre sus estudiantes. En segundo lugar, a la percepción de los actores escolares sobre la seguridad y el orden dentro del centro educativo y en el entorno barrial en el que se inserta. En tercer lugar, a los vínculos entre estudiantes y de estos con los docentes y adscriptos. En



cuarto lugar, a la exigencia académica y al apoyo para el trabajo académico que reciben los estudiantes en el centro educativo.

Con respecto a los vínculos entre estudiantes y docentes, se releva, por un lado, el vínculo afectivo que tiene el estudiante con la institución educativa, que se manifiesta en sentimientos de conexión y compromiso con el centro escolar; y, por otro, el vínculo entre estudiantes y docentes mediado por la tarea. El primero, que refiere al sentido de pertenencia del estudiante en el centro educativo, es relevado por el componente de convivencia y participación, mientras que el segundo es relevado por el componente de contexto familiar y entorno escolar.

La dimensión relaciones de confianza percibidas en el centro educativo indaga sobre las percepciones que tienen los actores del centro sobre las relaciones de confianza entre familias, directores, docentes y estudiantes.

La dimensión infraestructura y recursos escolares busca caracterizar el centro educativo en relación con la infraestructura, recursos escolares y servicios con que cuenta. Se consulta, principalmente, por la disponibilidad de instalaciones edilicias, recursos materiales en las aulas, servicios básicos (luz, agua, saneamiento, etc.) y el estado en el que se encuentran ciertas instalaciones (escaleras, techos, vidrios, etc.)

Adicionalmente, se incluyen variables de control cuyos efectos en los desempeños están ampliamente constatadas empíricamente. Ejemplo de estas son: género (ANEP, 2014; Unesco, 2017), asistencia a educación inicial (ANEP, 2014, 2015; INEEEd, 2015), antecedentes de repetición (ANEP, 2015; Hattie, 2009; INEEEd, 2015) y movilidad del estudiante entre centros educativos (Hattie, 2009), entre otras.

Este abordaje del contexto familiar y entorno escolar permitirá dar respuesta a las siguientes interrogantes:

- ¿Cómo se caracterizan el sistema educativo uruguayo y sus actores?
 - ¿Cómo se caracterizan los centros educativos en Uruguay según contexto socioeconómico y cultural?
 - ¿Cuáles son las características de sus docentes y directores?
 - ¿Qué tipo de liderazgo se observa en los centros educativos de media?
 - ¿Cuáles son las características del clima de aprendizaje en las aulas uruguayas?
 - ¿Cómo es el clima barrial en que se insertan los centros educativos?
 - ¿Cuáles son las condiciones de infraestructura en las que se desarrolla el aprendizaje?
- ¿Qué factores se asocian a los logros educativos de los estudiantes?
 - ¿En qué medida influye el contexto familiar del estudiante en sus logros educativos?
 - ¿En qué medida influye el entorno escolar en los logros educativos de los estudiantes?



Construcción y validación de los instrumentos

Luego de seleccionadas las dimensiones a ser relevadas, se procedió a elaborar una propuesta de cuestionarios y a realizar su posterior validación. La validación de un instrumento es un procedimiento mediante el cual se busca inferir si lo que mide refleja de forma precisa el constructo pretendido (Groves et al., 2009) y, por lo tanto, apunta a garantizar la interpretación de los resultados (AERA, APA y NCME, 2014).

Según la literatura más convencional, se pueden identificar tres tipos de validez: validez de contenido, de constructo y de criterio (DeVellis, 2017). En esta fase del desarrollo de la evaluación del componente se le otorgó principal preponderancia a la validez de contenido. Esta se relaciona con la definición teórica de los constructos, con los aspectos relevantes que los componen y la selección de ítems para medir cada uno de ellos. Si los ítems miden de forma adecuada los aspectos teóricamente relevantes y estos describen de forma exhaustiva los constructos, entonces es posible afirmar que el contenido del instrumento es válido.

Para inferir la validez de los cuestionarios se realizaron varias actividades:

- sistematización de la información relevada en los antecedentes (se elaboraron matrices con las dimensiones, subdimensiones e ítems por cada uno de los cuestionarios y luego se corroboró que las dimensiones y subdimensiones de interés relevadas en los antecedentes estuviesen incorporadas en los instrumentos);
- grupo de discusión con especialistas (se realizó una jornada de discusión con investigadores del INEEd donde se analizaron los ítems incluidos en los cuestionarios y se discutió sobre las dimensiones incorporadas);
- grupos de discusión con docentes de educación media (se seleccionaron centros educativos de Montevideo y del interior del país, y se realizaron grupos de discusión con docentes para intercambiar sobre los cuestionarios en relación con los temas incluidos, las preguntas elaboradas y los términos utilizados, entre otras cosas);
- entrevistas cognitivas a estudiantes de educación media (se llevaron a cabo entrevistas cognitivas individuales con estudiantes de tercer grado de educación media de Montevideo y del interior del país para identificar el grado de comprensión de las preguntas y cómo formulan sus respuestas);
- revisión y ajuste de los instrumentos diseñados para su posterior piloto en una muestra que permitiera conocer sus características psicométricas; y
- aplicación de los cuestionarios de contexto y entorno escolar a las familias, estudiantes, docentes y directores de los centros que participaron del estudio piloto de 2016 (tuvo como finalidad testear los cuestionarios, probar la operativa del campo y obtener información para mejorar los instrumentos de evaluación).

A partir de los resultados del piloto, se realizaron los ajustes pertinentes en los cuestionarios para su aplicación en la evaluación definitiva de 2018.



BIBLIOGRAFÍA

AERA, APA y NCME. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington DC: American Educational Research Association.

ANEP. (2000). *Evaluaciones nacionales de aprendizaje en Educación Primaria de Uruguay*. Montevideo: ANEP.

ANEP. (2014). *Uruguay en PISA 2012. Primer informe*. Montevideo: ANEP.

ANEP. (2015). *Evaluación Nacional de 6° año. En Matemática, Ciencias y Lengua. 2013. Primer informe*. Montevideo: ANEP.

Barrios Gaxiola, M. I. y Frías Armenta, M. (2016). Factores que Influyen en el Desarrollo y Rendimiento Escolar de los Jóvenes de Bachillerato. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(1), 63-82. <https://doi.org/10.15446/rcp.v25n1.46921>.

Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2(5), 11-17.

Bryk, A. (2008). *Organizando escuelas para la mejora: marcos teóricos, resultados empíricos y métodos de investigación*. Buenos Aires: UCA.

Clark, R. M. (1983). *Family life and school achievement: Why poor black children succeed or fail* (1.ª ed.). Chicago: University of Chicago Press.

Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. y York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>.

Cook, T. D., Herman, M. R., Phillips, M. y Settersten Jr., R. A. (2002). Some ways in which neighborhoods, nuclear families, friendship groups, and schools jointly affect changes in early adolescent development. *Child development*, 73(4), 1283-1309. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00472>.

Cuesta, A., Glewwe, P. y Krause, B. (2016). School Infrastructure and Educational Outcomes: A Literature Review, with Special Reference to Latin America. *Economía*, 17(1), 95-130.

DeVellis, R. F. (2017). *Scale Development: theory and Applications* (4.ª ed.). Chapel Hill: Sage.

Epstein, J. L. y Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal*, 91(3), 289-305.

Fernández Aguerre, T. (2004). De las «escuelas eficaces» a las reformas educativas de «segunda generación». *Estudios Sociológicos*, 22(65), 377-408.

Groves, R. M., Fowler Jr., F. J., Couper, M. P., Lepkowski, J. M., Singer, E. y Tourangeau, R. (2009). *Survey methodology* (2.ª ed.). Hoboken: John Wiley & Sons.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (1.ª ed.). Nueva York: Routledge.



- Hernández-Castilla, R., Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2017). Lecciones Aprendidas del Estudio del Liderazgo Escolar Exitoso. Los casos de España en el Proyecto Internacional ISSPP. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 499-518. <https://dx.doi.org/10.6018/rie.35.2.279241>.
- Horn, A. y Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/>.
- IEE. (2009). *Marco de la evaluación general de diagnóstico*. Madrid: Instituto de Evaluación - Ministerio de Educación de España.
- INEE. (2004). *Hacia un nuevo paradigma para la Evaluación Educativa. La perspectiva del INEE*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEEd. (2015). *Habilidades no-cognitivas y desempeños en matemática entre los estudiantes uruguayos evaluados en PISA 2012*. Montevideo: INEEEd.
- Krichesky, G. J. y Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1), 135-156. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20181>.
- Lareau, A. (2000). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education* (2.ª ed.). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Lee, V. E., Bryk, A. S. y Smith, J. B. (2019). The Organization of Effective Secondary Schools. *American Educational Research Association*, 19(1993), 171-267.
- Llambí, C., Perera, M. y Messina, P. (2009). *Desigualdad de oportunidades y el rol del sistema educativo en los logros de los jóvenes uruguayos*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/228430006_Desigualdad_de_oportunidades_y_el_rol_del_sistema_educativo_en_los_logros_de_los_jovenes_uruguayos.
- Muller, C. (1993). Parent involvement and academic achievement: An analysis of family resources available to the child. En B. Schneider y J. S. Coleman (Eds.), *Parents, their children, and schools* (1.ª ed., pp. 77-114). Routledge.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes? *RELIEVE*, 21(1), 1-20. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5015>.
- Murillo Torrecilla, F. J. (2003). *Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1). Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5341/5780>.
- NAGB. (2003). *Background Information Framework for the National Assessment of Educational Progress*. Washington DC: National Assessment Governing Board.
- OCDE. (2013). *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. <https://doi.org/10.1787/9789264201156-en>.
- Otero, G., Carranza, R. y Contreras, D. (2016). Los 'efectos del barrio' en el rendimiento educacional de los niños en Chile: Los efectos de la organización local, polarización y desigualdad (N.º 14). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/305281825_Los_'efectos_del_barrio'_en_el_rendimiento_educacional_de_los_ninos_en_Chile_Los_efectos_de_la_organizacion_local_polarizacion_y_desigualdad.
- Ovalles Rincón, A. C. y Macuare, M. (2009). ¿Puede el ambiente escolar ser un espacio generador de violencia en los adolescentes? *Revista de las disciplinas del Control Social*, 37(2), 103-119.



- Perera, M. y Cazulo, P. (2016). *Índice de Nivel Socioeconómico. Propuesta de actualización*. Montevideo: CINVE.
- Pérez Posada, D. C. y Londoño-Vásquez, D. A. (2015). La influencia de la familia en el desempeño académico de los y las adolescentes del grado sexto en tres instituciones de Antioquia. *Psicoespacios*, 9(15), 215-233.
- Ravela, P. (2006). *Para comprender las evaluaciones educativas* (1.ª ed.). Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-125590_archivo_pdf.pdf.
- Sammons, P. (2007). *School Effectiveness and Equity: Making Connections. A review of school effectiveness and improvement research - its implications for practitioners and policy makers*. Reading: CfBT Education Trust.
- Savedoff (comp.), W. D. (Ed.). (1998). *La organización marca la diferencia. Educación y salud en América Latina*. Whashington D.C.: BID.
- Sebring, P. B., Allensworth, E., Bryk, A. S., Easton, J. Q. y Luppescu, S. (2006). *The Essential Supports for School Improvement*. Chicago: Consortium on Chicago School Research, University of Chicago.
- Sebring, P. B. y Montgomery, N. D. (2014). Los cinco apoyos esenciales para el mejoramiento de los aprendizajes en la escuela: movilizandolos resultados. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1), 63-85. <https://doi.org/10.7764/pel.51.1.2014.19>.
- Unesco. (2017). *La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos* (1.ª ed.). Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248526>.
- Yamamoto, Y. y Holloway, S. D. (2010). Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context. *Educational Psychology Review*, 22(3), 189-214.

