

What is the place of TERCE data in international agendas? A comparison of the content of regional information on school infrastructure and its use in global reports on education”

Article (Accepted Version)

Villalobos-Araya, Esteban and Delprato, Marcos (2020) What is the place of TERCE data in international agendas? A comparison of the content of regional information on school infrastructure and its use in global reports on education”. NORRAG Special Issue (3): Global Monitoring of National Educational Development: Coercive or Constructive?. pp. 55-59. ISSN 2571-8010

This version is available from Sussex Research Online: <http://sro.sussex.ac.uk/id/eprint/82706/>

This document is made available in accordance with publisher policies and may differ from the published version or from the version of record. If you wish to cite this item you are advised to consult the publisher’s version. Please see the URL above for details on accessing the published version.

Copyright and reuse:

Sussex Research Online is a digital repository of the research output of the University.

Copyright and all moral rights to the version of the paper presented here belong to the individual author(s) and/or other copyright owners. To the extent reasonable and practicable, the material made available in SRO has been checked for eligibility before being made available.

Copies of full text items generally can be reproduced, displayed or performed and given to third parties in any format or medium for personal research or study, educational, or not-for-profit purposes without prior permission or charge, provided that the authors, title and full bibliographic details are credited, a hyperlink and/or URL is given for the original metadata page and the content is not changed in any way.

¿Cuál es el lugar de los datos del TERCE en las agendas internacionales? Una comparación del contenido de la información regional sobre infraestructura escolar y su utilización en informes globales sobre educación.

Esteban Villalobos-Araya
Investigador, Oficina de Planificación del Campus, University at Albany
evillalobos@albany.edu

Marcos Delprato
Profesor en Educación Internacional, Universidad de Sussex (traducido del inglés, Lecturer in
International Education, Sussex University)
M.Delprato@sussex.ac.uk

Resumen

El presente texto busca responder a las preguntas sobre ¿cómo se utiliza la información del TERCE en el Reporte Global sobre Educación del año 2016? y ¿qué oportunidades reviste la información sobre infraestructura escolar presentes en el TERCE para la Agenda de Desarrollo Sostenible del año 2030? Nos enfocamos en infraestructura escolar como una manera de considerar recursos de *entrada* de los sistemas escolares y como una manera de presentar recursos para el alcance de los objetivos del desarrollo sostenible 4 (educación de calidad) y 4.a. (mejoramiento de la infraestructura escolar).

Palabras clave: GMR, pruebas estandarizadas regionales, TERCE, infraestructura

El presente escrito busca analizar cómo se utiliza la información de una prueba regional estandarizada, como es el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo de la calidad de la educación de América Latina (TERCE) llevado a cabo por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE¹), en el informe global sobre educación del año 2016 (UNESCO 2016). Este informe sienta las bases para una comprensión multidimensional de la educación desde la perspectiva de la sustentabilidad con miras a la agenda del año 2030. Se discute la utilización de los datos del TERCE como una manera de observar cómo se levanta evidencia Sur-Sur utilizando datos regionales, qué elementos quedan dentro de dicha discusión y cuáles fuera, al ser comparado con el informe temático sobre infraestructura escolar con base en TERCE. La infraestructura escolar es uno de los aspectos a los que internacionalmente mayores recursos se destinan, primero, para alcanzar las metas del desarrollo del milenio y, en la actualidad, para alcanzar los objetivos del desarrollo sostenible. Sin embargo, es también uno de los rubros donde no se ha observado mayor discusión internacional si se consideran, por ejemplo, su presencia en los indicadores de monitoreo del Reporte Global sobre Educación para calcular cobertura

¹ LLECE depende de la UNESCO y se beneficia de aportes de los países participantes de la evaluación estableciéndose como un foro continuo de aprendizaje y transferencia de capacidades técnicas entre los países que participan de las pruebas del LLECE. Como tal se establece como un régimen de cooperación técnica en educación para la región y, por tanto, como manera de definir estándares y aprender de las experiencias de países vecinos con contextos socioculturales comparables.

escolar. El indicador de acceso no contempla aspectos de existencia y calidad de infraestructura escolar, elementos habilitadores fundamentales para el acceso apropiado a la educación. En este sentido, llama la atención que a pesar de los esfuerzos económicos que los países en desarrollo han realizado para el aumento de infraestructura escolar y educacional en general, no exista presencia de un indicador en este aspecto.

Agendas globales y pruebas estandarizadas: el lugar del TERCE en el GMR 2016

El debate sobre cuánto influyen los informes globales en educación (en este caso el *Global Education Monitoring Report* o GMR del año 2016) en las agendas educativas nacionales y regionales es un debate abierto y en disputa². En el contexto de la agenda de desarrollo sustentable con miras al año 2030, específicamente para el alcance del objetivo 4, que es alcanzar educación de calidad para todos, la construcción y actualización de infraestructura educacional (objetivo 4.a) resulta fundamental en cuanto condición que permitiría el alcance del objetivo 4. En este contexto, las pruebas internacionales sobre educación³ se establecen como instrumentos de medición de la calidad educacional de manera comparable entre países altamente atractivos para su utilización en los reportes globales⁴, ya que proveen una medida estandarizada y comparable sobre la calidad de la educación. Pruebas estandarizadas regionales como las llevadas a cabo por LLECE pueden ser vistas como una manera no solo de contrarrestar el peso de pruebas globales como PISA en la discusión educacional internacional sobre calidad de la educación, sino también, como una forma de generar instrumentos de monitoreo y seguimiento apropiados para realidades socioculturales particulares, como es el contexto latinoamericano⁵. La relevancia de la infraestructura escolar en apoyar y facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por consiguiente, en la mejora de la calidad educacional (Barrett, y otros 2013), refuerzan su importancia y el uso de una prueba como el TERCE y los factores de infraestructura escolar.

Lo anterior puede observarse en el gráfico 1, en que al cruzar la calidad de la infraestructura⁶ con el rendimiento de los estudiantes, observamos que la relación entre obtener bajo rendimiento tanto en

² Si bien el Reporte global sobre educación de UNESCO no ha sido altamente criticado, interesante es el debate entre Klees (Klees 2017) y Benavot respecto a la imposibilidad de alcanzar las metas del desarrollo sostenible, especialmente la relativa al objetivo 4 sobre acceso a educación de calidad. A su vez el reciente reporte del Banco Mundial sobre aprendizaje (World Bank 2018) ha recibido críticas de Klee (Klee 2017) respecto a su limitada perspectiva sobre el aprendizaje, no considerar el acceso como habilitante básico de la oportunidad de aprender, como también sostener una visión de culpar a los docentes por las falencias en el aprendizaje de los niños del mundo.

³ En este escrito nos referiremos a lo que es conocido como “encuestas educativas internacionales” (Hannum, Liu y Alvarado-Urbina 2016) indistintamente ya sea como pruebas estandarizadas internacionales o como encuestas internacionales sobre educación.

⁴ Por ejemplo, la existencia de pruebas estandarizadas internacionales facilita

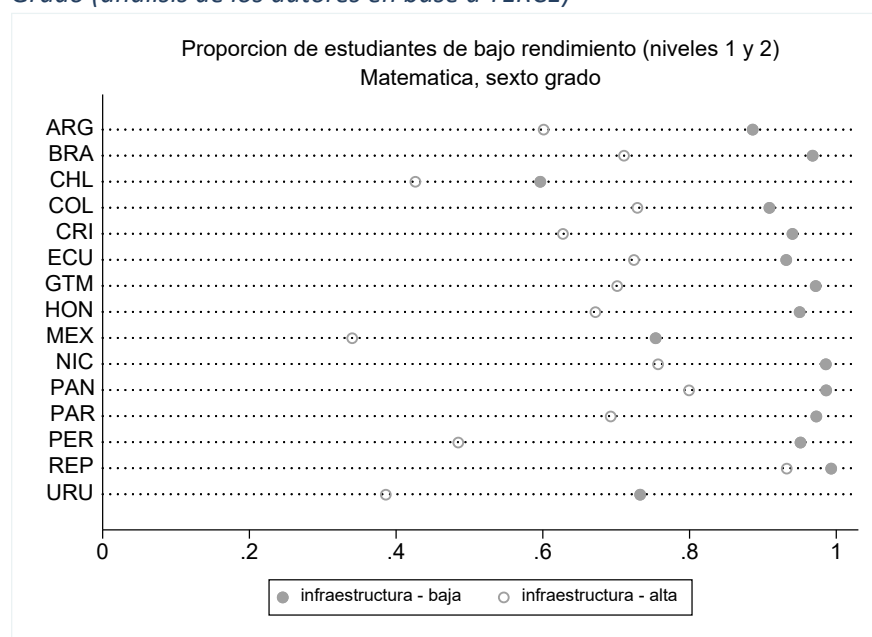
⁵ La manera en cómo PISA afecta las agendas globales sobre qué es calidad de la educación secundaria y los aspectos que culturales que no considera (Meyer y Benavot 2013), las posibles fuerzas e intenciones involucradas (Kamens y McNeely 2009), o los problemas de medición asociados (Wagemaker 2008) han sido altamente debatidos y siguen siendo materia de debate.

⁶ Basado en el índice de infraestructura escolar construido por el LLECE, el cual es un índice simple compuesto de la existencia de Oficina para el director, Oficinas adicionales, Sala de reunión para profesores, Gimnasio, Sala de computación, Auditorio, Sala de artes y/o música, Enfermería, Laboratorio(s) de ciencias, Biblioteca de la escuela; más, equipamiento de aula tales como existencia de silla y mesa para el docente; y la existencia de servicios

matemáticas como en lenguaje (cercano a 1 o al 100% en el eje horizontal) y acudir a escuelas con baja infraestructura es particularmente alto, especialmente en el caso de matemáticas.

Es en este último punto nos detenemos y enfocamos el análisis. Si bien nuestro objetivo no es minimizar la importancia de una buena formación docente o la existencia de buenos programas escolares, las altas sumas de dinero que implican las inversiones en infraestructura, como también los nuevos desafíos asociados que trae el calentamiento global en materia de infraestructura resiliente (UNESCO 2016, 64), nos llevan a centrar nuestro análisis en la información que provee el TERCE en esta materia. Debido al alto costo asociado a la infraestructura escolar y su estrecho vínculo con las situaciones económicas de los países y sus sistemas educativos, la utilización de fuentes regionales de información como el TERCE puede servir a otros países del Sur Global para el monitoreo y evaluación de su infraestructura escolar.

Gráfico 1: Proporción de estudiantes de bajo rendimiento en TERCE (niveles 1 y 2), matemáticas, sexto Grado (análisis de los autores en base a TERCE)



El GMR del año 2016 (UNESCO 2016) utiliza las pruebas llevadas a cabo por el LLECE como un ejemplo de coordinación política entre los países participantes para definir los contenidos de los distintos instrumentos que utiliza el sistema de evaluación, así como también, para definir la calidad de la educación en América latina. Sin embargo, a pesar de que los objetivos del desarrollo sostenible reconocen la importancia de la infraestructura y el GMR incluye en el capítulo 17 aspectos sobre infraestructura y tecnologías de la información y la comunicación relacionadas con la calidad educativa (UNESCO 2016, Ch.17), la información al respecto que posee el TERCE es dejada de lado. Los datos provistos por el GMR no permiten observar la suficiencia de la infraestructura escolar con claridad frente a lo cual los datos del TERCE (y del SERCE) podrían ser de utilidad para identificar variables simples y objetivas relativas tanto a infraestructura básica como instalaciones más avanzadas y que potencialmente

básicos como desagüe o alcantarillado, fax, baños en buen estado, conexión a internet, recolección de basura y transporte de estudiantes (UNESCO; LLECE 2015, 170).

impactarían directamente los procesos educacionales como son la existencia de oficina del director, sala de reuniones para profesores, o espacio multiuso, gimnasio o laboratorio de ciencias (OREALC/UNESCO, BID 2017).

Tanto para TERCE (OREALC/UNESCO, BID 2017) y SERCE (Duarte, Gargiulo y Moreno 2011), el Banco Interamericano de Desarrollo generó informes vinculados a la suficiencia, equidad y efectividad de la infraestructura escolar en América Latina, los cuales permiten observar la cobertura de todos los aspectos señalados, más la existencia de equipamiento adecuado al interior de las aulas de clases (escritorios y sillas para el docente y los estudiantes, pizarrón y marcadores/tiza). Los resultados con base en el análisis del TERCE contenidos en el informe del BID (2017) indican que sólo Chile lograría suficiencia en todos los ámbitos evaluados en la mayoría de sus escuelas (73%). A su vez, los países del Caribe tendrían altos niveles de insuficiencia en todos los ítems, incluso al controlar por el nivel de ingreso per cápita. Países con ingresos per cápita similares como Panamá y Uruguay tendrían niveles muy disímiles de suficiencia en infraestructura en los índices de agua y saneamiento (44% vs 66%), conexión a servicios (64% vs 98%) y espacios académicos (37% vs 73%) lo que implicaría que más allá de los ingresos del país, hay prioridades de política pública que permitirían avanzar de mejor manera en estos ítems. Presentar una mejor descripción de estas decisiones permitiría a los países de la región y de otras regiones en desarrollo, aprender de las decisiones acertadas (y erróneas) de estos países en materia de infraestructura.

Los vacíos del TERCE y las oportunidades de aprender de experiencias nacionales latinoamericanas

El gran esfuerzo realizado para generar el GMR del año 2016 y la oportunidad que supone para compartir experiencias entre países en desarrollo con barreras idiomáticas, sugiere que una mejor articulación de evidencia latinoamericana es posible, ya sea requiriendo mejores antecedentes de los países o a través de una mejor articulación de los países latinoamericanos para impactar la agenda internacional.

Por una parte, el caso chileno y la manera en que enfrentó su desafío de escolarización con el componente de infraestructura que este supone tiene una documentación seria tanto en sus componentes de financiamiento, diseño de las escuelas incluyendo líneas base de requerimiento de metros cuadrados por estudiante por ciclo educacional, hasta la consideración de los distintos tipos de climas que una infraestructura sustentable debiese considerar (MINEDUC 2000). La manera en que se enfrentó la expansión en infraestructura considerando aspectos de sustentabilidad, la vuelve un caso interesante de ser revisado y expuesto internacionalmente. Dicha expansión de infraestructura fue el resultado del trabajo que el ministerio de educación de Chile realizó junto a UNICEF, en el marco de la ampliación de la jornada escolar, alianza similar a la que otros países en desarrollo están realizando para alcanzar sus metas de escolaridad. Colombia actualmente se encuentra en un proceso similar y generó igualmente guías de estándares mínimos de confort para los estudiantes, vinculados a comodidad visual, térmica y acústica al interior de los espacios educativos (Paulsen 2009), y para la expansión y el mantenimiento de la infraestructura escolar (MINEDUCACION 2015). Colombia al igual que Perú ha generado estudios de impacto de la inversión en infraestructura escolar (Campana, y otros 2014), por mencionar ejemplos recientes de la región.

Un aspecto que mejoraría la comprensión del impacto de la infraestructura escolar y sus desafíos de financiamiento, diseño y mantenimiento, sería la provisión de un marco de análisis y evaluación que

permita resumir los enfoques y desafíos de la región en esta materia, para permear los reportes globales sobre educación con evidencia de la región. El Banco Interamericano de Desarrollo, que ha financiado una buena parte de las expansiones de infraestructura escolar de la región y ha estado a cargo de generar informes sobre infraestructura en base a SERCE y TERCE, no ha provisto este aspecto y podría ser utilizado para el análisis de la infraestructura escolar en los aprendizajes de los países participantes del LLECE y sus evaluaciones.

Un último elemento ausente en los datos educacionales sobre infraestructura que proveen los estudios del LLECE son los relativos a discapacidad. Preguntas simples como la presencia de baños para estudiantes en condición de discapacidad física y criterios de accesibilidad mínimos para las escuelas de América Latina, proveerían indicadores necesarios para mejorar uno de los grandes desafíos de la región, que es la equidad de oportunidades en el acceso a la educación. Estos elementos podrían ser incluidos en un próximo informe de educación global de manera independiente a lo que el equipo que desarrolla el GMR pueda generar, mejorando la participación de la región en la construcción de los informes globales de educación.

Bibliografía

- Barrett, Peter, Yufan Zhang, Joanne Moffat, y Khairy Kobbacy. 2013. «A holistic, multi-level analysis identifying the impact of classroom design on pupils' learning.» *Building and Environment* 678-689.
- BID; UNESCO. 2017. *Suficiencia, equidad y efectividad de la infraestructura escolar en America Latina, segun el TERCE*. Policy report, Santiago, Chile: BID.
- Campana, Yohnny, Dennis Velasco, Julio Aguirre, y Elmer Guerrero. 2014. *Inversión en infraestructura educativa: una aproximación a la medición de sus impactos a partir de la experiencia de los Colegios Emblemáticos*. Reporte Técnico, Lima, Perú: CIES.
- CEPAL. 2015. *América Latina y el Caribe: una mirada al futuro desde los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe regional de monitoreo de los Ojetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) en América Latina y el Caribe*. Reporte Regional, Santiago, Chile: CEPAL.
- Duarte, Jesús, Carlos Gargiulo, y Martín Moreno. 2011. *Infraestructura Escolar y Aprendizajes en la Educación Básica Latinoamericana: Un análisis a partir del SERCE*. Notas Técnicas, Washington D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo, BID.
- Hannum, Emily, Ran Liu, y Andrea Alvarado-Urbina. 2016. «Evolving approaches to the study of childhood poverty and education» *Comparative Education* 81-114.
- Kamens, David, y Connie L. McNeely. 2009. «Globalization and the Growth of International Educational Testing and National Assessment» *Comparative Education Review* 5-25.
- Klee, Steven J. 2017. *Bretton woods project*. November 30. Accessed 12 4, 2018. <https://www.brettonwoodsproject.org/2017/11/critical-analysis-world-banks-world-development-report-education/>.
- Klees, Steven J. 2017. "Will We Achieve Education for All and the Education Sustainable Development Goal?" *Comparative Education Review* 425-440.

- Meyer, Heinz-Dieter, y Aaron Benavot. 2013. *PISA, Power, and Policy*. Oxford, U.K.: Symposium Books.
- MINEDUC. 2000. *Guías de Diseño de Espacios Educativos*. Reporte Técnico, Santiago, Chile: MINEDUC.
- MINEDUCACION. 2015. *Manual de uso, conservación y mantenimiento de infraestructura educativa*. Reporte técnico, Bogotá: Ministerio de Educación de Colombia.
- OREALC/UNESCO, BID. 2017. *Suficiencia, equidad y efectividad de la infraestructura escolar en América Latina según el TERCE*. Reporte Temático, Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.
- Paulsen, Jose. 2009. *Mas y Mejores Espacios para la Reforma Educacional Chilena. Fomento al Desarrollo Sustentable de Espacios Educativos*. Presentación en Conferencia, Santiago, Chile: MINEDUC.
https://www.cepal.org/ilpes/noticias/paginas/1/36861/Presentacion_RedIdeaAgosto2009_FINAL.pdf.
- UNESCO. 2016. *Global Education Monitoring Report. Education for People and Planet. Creating sustainable futures for all*. Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO. 2016. *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo*. International Agency, Paris, France: UNESCO.
- UNESCO; LLECE. 2015. *TERCE: Factores Asociados*. Santiago, Chile: UNESCO.
- UNESCO; LLECE. 2015. *TERCE: Logros de Aprendizaje*. Santiago, Chile: UNESCO.
- Wagemaker, Hans. 2008. Choices and trade-offs: reply to McGaw. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 267-278.
- World Bank. 2018. *The World Development Report 2018. LEARNING to Realize Education's Promise*. World Development Report, Washington DC: World Bank.