



# UN MODELO PARA LA EVALUACIÓN DE LAS ESCUELAS RURALES DE PAÍSES EN DESARROLLO

**PEDRO SANCHEZ ESCOBEDO**

*UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN*

**LIZ HOLLINGWORTH**

*THE UNIVERSITY OF IOWA*

**TEMÁTICA GENERAL:** POLÍTICA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN Y SU EVALUACIÓN, LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA

## RESUMEN

La incapacidad de modelos basados en principios pedagógicos como la libertad y la creatividad: demanda de visiones alternativas que promuevan la medición del avance educativo de manera objetiva e imputable a la gestión escolar, intervención profesional y los apoyos sociales y educativos. Las escuelas rurales en países en desarrollo otorgan una oportunidad sinigual para entender los factores que se requieren para crear ambientes positivos de aprendizaje en condiciones de desventaja y vulnerabilidad social.

En este trabajo se presenta un modelo para la evaluación de estas escuelas derivado de un proyecto de investigación en la zona maya de Yucatán México. El modelo asume que las escuelas rurales deben, antes que instruir, proveer una serie de servicios de apoyo social y de combate a las amenazas biológicas, psicológicas y sociales que vulneran la capacidad de aprender.

Este es un modelo desarrollista, holístico y jerárquico que considera la calidad de la educación en función de los servicios complementarios que la escuela provee. En estos términos, propone un esquema incremental de evaluación que comienza con la incorporación de medidas asociadas a los servicios relativos a salud, nutrición, higiene y apego; para después considerar variables instruccionales y el currículo. La utilización de este modelo permite ubicar a la escuela en un estadio del desarrollo específico y prescribir acciones y estrategias para la mejora, considerando a la escuela rural como un centro efectivo de aprendizaje y de cambio social.

**Palabras clave:** Escuelas rurales, evaluación, modelos educativos

## INTRODUCCIÓN

Las condiciones de pobreza y vulnerabilidad sociales impiden que los modelos de evaluación para las escuelas rurales de Norteamérica sean utilizados en otras partes del mundo en desarrollo. En la escuela rural Norteamericana típica, de acuerdo a Nelson (2010) existen abundantes recursos e infraestructura, maestros bien pagados, apoyos alimentarios y de salud, y transporte diario desde las diversas comunidades. Más aun, Olsen (2017) afirma que en estas escuelas, hay ventajas sobre las escuelas urbanas, en el sentido de que las clases son más pequeñas, los ambientes de aprendizaje más personalizados y se establecen relaciones de cercanía entre los padres de familia, los maestros y en general en la comunidad.

En contraste, la pobreza de las zonas rurales de países en desarrollo lleva a condiciones de vulnerabilidad social en muchos estudiantes que limitan la prestancia para el aprendizaje. En este contexto es injusto y limitado utilizar indicadores de instrucción únicamente como criterio para, evaluar con justicia el aprendizaje de los alumnos y los efectos del proceso educativo. Más aun, en muchos países en desarrollo no existen políticas públicas que tomen en cuenta la inversión social en servicios de apoyo a la escuela y no se factoriza la desventaja social en los resultados de la instrucción. Peor aún, se proponen modelos educativos demagógicos e inconmensurables basados en principios pedagógicos que aspiran la creatividad y la libertad (Nuño, 2017) en alumnos con hambre y enfermos.

De acuerdo a Schmelkes (2013) la población rural en México está compuesta por alumnos de zonas indígenas más pobres, tiene las tasa más alta de analfabetismo y estas escuelas tienen menor infra-estructura y maestros menos preparados que las escuelas urbanas, generalmente en mejores condiciones sociales. Además, existe franca contraposición entre la importancia dada a las escuelas rurales en el discurso gubernamental y en los hechos cotidianos y en muchos países en desarrollo la pobreza rural es peor que la urbana y son menos oportunidad y servicios en estas (Pateman, 2011). En general, son pocos los esfuerzos para una evaluación sistemática y objetiva de los servicios escolares y apoyos a las escuelas rurales y se carece de información fiable sobre su impacto y eficacia (Tyler, 2006). La figura 2, ilustra las dimensiones asociadas a la evaluación de la eficacia de la escuela rural.

No sorprende pues, que los resultados de la evaluación educativa en las zonas rurales sean poco satisfactorio. Por ejemplo, el INEE reporta que los estudiantes rurales aprender a leer y a escribir en promedio dos años después que sus pares de zonas rurales (Instituto Nacional de la Evaluación de la Educación, 2017).

El modelo que se presenta, argumenta que las escuelas rurales que atienden a niños en condiciones de desventaja social, deben poseer una visión holística y comprensiva de los alumnos, y que más allá que alcanzar contenidos curriculares preestablecidos, la organización escolar debe garantizar marcadores del desarrollo físicos y psicológicos parecidos a otros niños en diferentes (y

usualmente mejores) circunstancias. El modelo aboga por una perspectiva más amplia e integral para evaluar a la escuela que incluye incorporar la evaluación de los apoyos y servicios que se otorgan a través de la escuela, marcadores del desarrollo, indicadores de gestión institucional y desempeños organizacionales y desde luego indicadores de calidad instruccional y aprendizajes.

En suma, se argumenta que la evaluación de las escuelas rurales considera situaciones de higiene, de alimentación, de salud, abrigo y seguridad de los estudiantes. La visión holística asume que la escuela es un centro de apoyo de la comunidad y al mismo tiempo eje de actividades económicas, de cuidado personal y educativo.

El modelo jerarquiza en un orden lógico, una sucesión de eventos y condiciones para el aprendizaje que deben existir, para después evaluar el ambiente de aprendizaje, los procesos de instrucción y la infraestructura de la escuela. En suma, considera tanto elementos del contexto como de la escuela. La figura 1, ilustra los elementos del modelo.

## DESARROLLO

El programa nacional de escuelas de tiempo completo en México pretende extender la jornada educativa de 4 a 6 o 7 horas como en los países en desarrollo y proveer de apoyar suplementarios para el desarrollo de los estudiantes como alimentos, apoyo médico, de higiene y abrigo.

En 2016, un equipo de investigadores con fondos del CONACYT, llevo al cabo una evaluación de la implementación de este programa en la zona Maya de Yucatán a través de un estudio etnográfico en 4 escuelas ejemplares y cuyos resultados sustentan el modelo presentado. Los hallazgos relacionados con la asociación de estos apoyos al impacto de la instrucción en el aprendizaje de los estudiantes, llevaron a construir el modelo que presentamos (Sanchez Escobedo, 2016).

Las lecciones aprendidas proveen las bases conceptuales basadas en la evaluación de los servicios y apoyos sociales proporcionados y en una estimación de la medida en que estos compensan los déficits sociales y biológicos de los estudiantes y promueven la prestancia para el aprendizaje.

El modelo propone un continuo en donde las escuelas -como entidades sociales- puedan ser ubicadas, desde un punto inicial donde se carecen de apoyos o de servicios adicionales a la instrucción hasta un punto ideal en donde la escuela se convierte en un centro comprensivo de servicios que proveen apoyos completos y en varias dimensiones para los alumnos, con la constancia suficiente para procura la prestancia para que el alumno aprenda.

Es un modelo jerárquico, como el de Maslow, que exige y evalúa condiciones elementales físicas (nutrición, salud) y psicológicas (motivación, seguridad y apego) para luego medir el aprendizaje y el logro de objetivos curriculares. La tabla 1, ilustra las etapas del modelo y sus características.

Históricamente la evaluación de la efectividad de la escuela ha oscilado entre dos modelos complementarios que subrayan la importancia, por un lado de los aspectos instruccionales y educativos, y por la otra de aspectos sociales y de salud.

El primero, tiene a su exponente tradicional en Carroll (1963) quien argumentaba en el aprendizaje dependía de la aptitud, la oportunidad, la perseverancia, la calidad de la instrucción y de la capacidad de comprender instrucciones. La enorme contribución de Carroll reside en nuestra capacidad de evaluar las escuelas en función del tiempo y calidad de la instrucción.

La segunda perspectiva de análisis se ejemplifica claramente con los trabajos seminales de Coleman (1966) and Jencks (1972) quienes desde perspectivas diferentes evaluaban el papel de las condiciones contextuales, la familia, la igualdad de oportunidades y los recursos sociales y económicos circundantes en el aprendizaje escolar. Ambos estudios concluyen la necesidad de contar con elementos esenciales como alimentación, salud, abrigo y otros para evaluar la prestancia para la escuela, antes de evaluar el aprendizaje de manera directa y poco contextualizada.

El modelo que se presenta combina estas 2 dos importantes perspectivas antecedentes de evaluación de la efectividad de la escuela y pretende ser utilizado específicamente en escuelas rurales de países en desarrollo en condiciones de desventaja y vulnerabilidad y con la intención de generar indicadores, parámetros y criterios de efectividad válidos en estos contextos.

El modelo considera factores relativos al proceso instruccional pero se extiende a otros factores ambientales y de contexto que influyen en el aprendizaje del alumno. La prestancia para la escuela es un covariado esencial en la evaluación de la organización escolar. Otros aspectos evaluados incluyen la infraestructura, las instrucciones y las oportunidades. Su índole holística y desarrollista hace que como resultado de su utilización, en vez de hacer juicios de valor, que aprueba o desaprueba a la escuela, los indicadores permiten ubicar a la institución escolar en un punto del desarrollo, desde emergente, cuando no existen los servicios necesarios para la prestancia para la escuela, intermedio o de desarrollo cuando existen algunos servicios, pero esos no sean completos, hasta un último estadio deseable el nivel *comprehensive*. La tabla 2, ilustra algunos de los indicadores considerados para evaluar a la escuela.

En este nivel, todos los servicios necesarios son provistos en la escuela de una manera consistente y constante, de tal forma que se garantiza una prestancia para el aprendizaje, independiente de las diferencias individuales. La figura 1 ilustra los elementos del modelo concebidos en 3 estadios en un escenario desarrollista. Ver tabla 1 para mejor comprensión de las etapas.

La etapa basal consiste en la provisión de servicios que garantizan el bienestar físico y psicológico del estudiante: salud, nutrición, abrigo, etc. La segunda, se enfoca a la provisión de materiales escolares, servicios educativos especiales, constancia en horas de instrucción y días de clase. La tercera, juzga todos los servicios en términos de constancia, persistencia y eficacia, e incorpora indicadores del aprendizaje de contenidos y resultados de exámenes estandarizados y otras evaluaciones.

## CONCLUSIONES

Las escuelas rurales tienen sus propias características por lo que requieren enfoques psicoeducativos que tomen en cuenta la diversidad y heterogeneidad de los alumnos así como sus condiciones de desventaja social que implican estrategias educativas específicas (Abos, 111).

La principal dificultad por la que modelos europeos y norteamericanos no pueden ser utilizados en el contexto rural de países en desarrollo es por la falta de servicios y apoyos suficientes que permitan garantizar las condiciones primarias de aprendizaje como nutrición, salud y abrigo como indispensables para la prestación para el aprendizaje. De acuerdo a Olsen (2017), mientras que en las escuelas norteamericanas rurales son vistas como centros de desarrollo por las comunidades, en México son vistas como instancias necesitadas de apoyo por la comunidad. En este escenario deficitario, se percibe la acción gubernamental y comunitaria como la de proveer medicación vacunas, alimentos, orientación y limpieza en las escuelas como accesorias, no como esenciales al proceso educativo.

El modelo propuesto es de naturaleza desarrollista, ya que ordena y jerarquiza diversos estadios de desarrollo institucional en función de la provisión de elementos necesarios para el aprendizaje del alumno, tanto de índole biológica, como psicología o social. Es decir, bajo principios bajos de la psicología del desarrollo, pondera los puntajes de pruebas que evalúan el aprendizaje en función de la existencia de apoyos de salud, nutrición, abrigo y protección y pretende establecer rutas críticas, indicadores y estadios de avance que permita alinear a los agentes a políticas educativas comprehensivas y sistemáticas de avance organizacional (Abernathy, 2010). En este sentido, las escuelas, no los actores educativos, son el centro de la evaluación. Se asume una posición holística, desarrollista y relativamente pragmática de avance y desarrollo intencionado que presupone los elementos indispensables para el sano crecimiento del niño fundamental para su aprendizaje..

En contraposiciones con modelos propuestos por el gobierno federal que se basan en postura pedagógicas inconmensurables y subjetivas, el modelo de escuela rural propuesto, presenta indicadores objetivos y medibles en diferentes niveles de análisis para garantizar la prestación para el aprendizaje en estos alumnos en condiciones de desventaja, para después evaluar factores relativos a la escuela, la instrucción y el currículo; eventualmente incorporando indicadores de aprendizaje y logro escolar.

El modelo tiene implicaciones derivadas, la primera se refiere al entrenamiento que los profesores de estas escuelas deben recibir en cuanto a los fundamentos del desarrollo humano y comunitario y la jerarquización de eventos para desagregar los efectos de las barreras contextuales,

facilitando la prestancia escolar, esto con la finalidad de deshacer los ciclos de desventaja en estas comunidades (Rutter & Madge, 1976).

La segunda tiene que ver con la preparación de los directores, específicamente en sus habilidades para las tareas de gestión y administración educativa. Habrá también que enfocarse a sus expectativas para sistematizar la atención e incrementar las expectativas de proceso escolar (Tschannen-Moran, 2014) y así proveer de apoyo logístico y oportunidades de desarrollo profesional a sus maestros (Kono, 2012). Se espera esta nueva perspectiva en el entrenamiento de los directores de escuelas rurales les permita encontrar oportunidades en medio de las deficiencias y desarrollo expectativas altas de aprendizaje en los padres de familia, en los maestros y estudiantes, aun en severas condiciones de vulnerabilidad social (Gorski, 2015; Klar & Brewer, 2013).

Ylimaki, Jacobson, & Drysdale (2007) demostraron que los directores de escuelas Rurales que conocen a la comunidad y se involucran con los actores principales, son capaces de crear ambientes positivos de aprendizaje y de desarrollar relaciones de confianza entre el personal de la escuela (Tschannen-Moran, 2014). En suma, el entrenamiento debe enfocarse a desarrollar habilidades de interacción comunitaria (Gorski, 2015).

El modelo se basa en evidencias de la investigación educativa que demuestran ampliamente que cuando las necesidades sociales y emocionales de los estudiantes en desventaja económica son satisfechas, los indicadores de desarrollo físico y de aprendizaje mejoran (Payton et al., 2008) y llama a desarrollar más investigación que orientada por esta estructura jerárquica y desarrollista de indicadores de logro educativo que provea una medida de la escuela como centro de transformación y mejora de la comunidad.

## Tablas y figuras

Tabla 1. Elementos del modelo

Nivel	Énfasis en la Evaluación
<b>Básico</b>	Planeación  Identificación de oportunidades y fortalezas  Algunos servicios son proporcionados
<b>En desarrollo</b>	Hay un sentido de sistematizar los apoyos, no están todos completos, hay algunos en vías de implementación. Existen criterios emergentes de constancia y persistencia
<b>Holístico</b>	La escuela provee todos los apoyos y servicios necesarios para promover la prestancia para el aprendizaje y el desarrollo biológico, psicológico y social de los alumnos. Ahora se evalúan indicadores de aprendizaje, procesos de instrucción y efectividad de la escuela como centro de desarrollo comunitario.

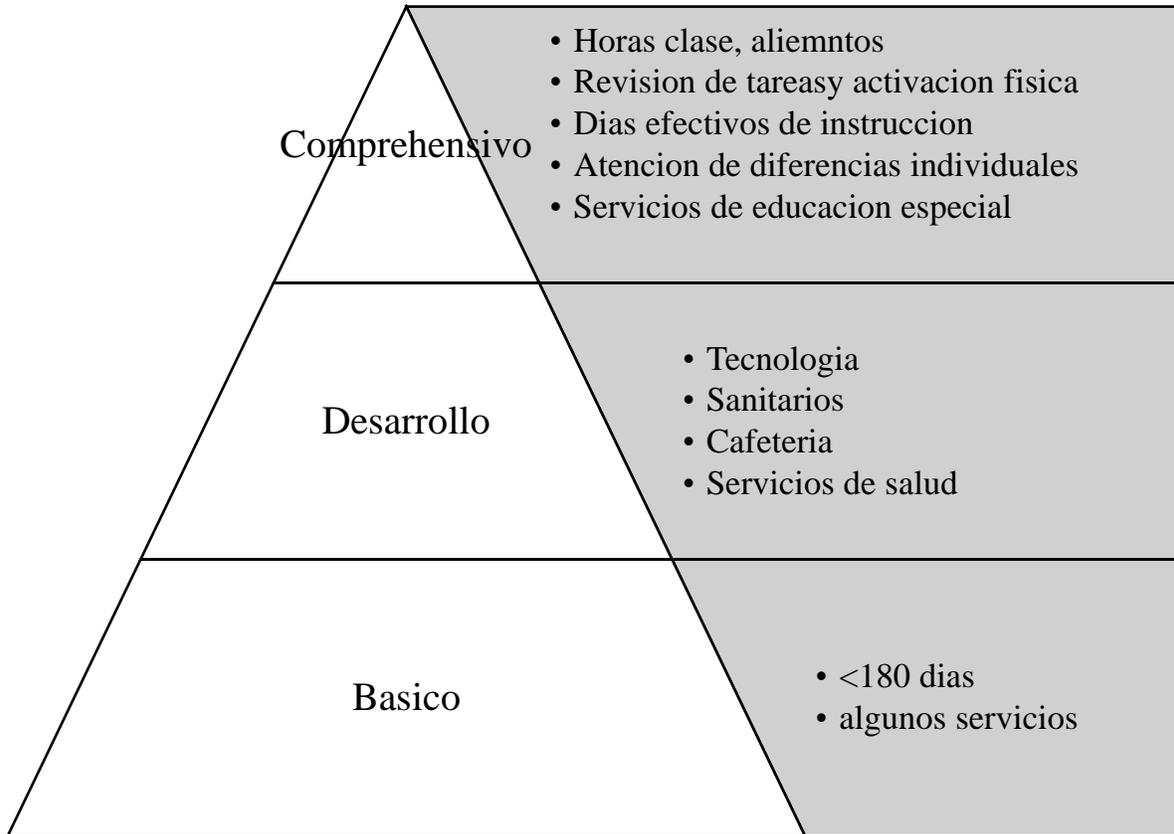


Figura 1. *Modelo de Desarrollo de Escuela Rural (MORS)*

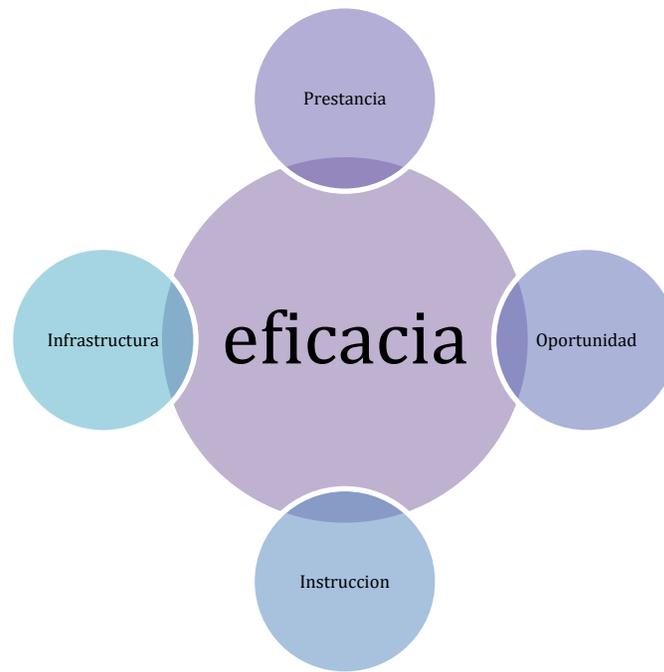


Figura 2. Dimensiones del Modelo (MORS)

## REFERENCIAS

- Abernathy, S. F. (2010). *Nochild left behind and the public schools*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Ashton, B., & Duncan, H. E. (2012). *A Beginning Rural Principal's Toolkit: A Guide for Success*. *Rural educator*, 34(1), n1.
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers college record*, 64(8), 723-733.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity*: U.S. Government Printing Office.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
- Gorski, P. C. (2015). *Reaching and teaching students in poverty: Strategies for erasing the opportunity gap*. New York, NY: Teachers College Press.
- Instituto Nacional de la Evaluación de la Educación. (2017). *Base de datos y tablas estadísticas*.
- Jencks, C. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*.
- Klar, H. W., & Brewer, C. A. (2013). Successful leadership in high-needs schools: An examination of core leadership practices enacted in challenging contexts. *Educational Administration Quarterly*, 49(5), 768-808.
- Kono, C. D. (2012). Comprehensive teacher induction: Meeting the dual needs of principals and new teachers in rural schools. *Journal of College Teaching & Learning (Online)*, 9(2), 129.
- Nelson, S. (2010). Leveraging the unique features of small, rural schools for improvement. *Lessons Learned*, 1(5), 1-4.
- Pateman, T. (2011). Rural and urban areas: comparing lives using rural/urban classifications. *Regional Trends*, 43(1), 11-86. doi:10.1057/rt.2011.2
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). *The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students: Findings from Three Scientific Reviews*. Technical Report. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (NJ1).
- Rutter, M., & Madge, N. (1976). *Cycles of disadvantage : a review of research*. London: Heinemann.



- Sanchez Escobedo, P. (2016). Evaluacion de las escuelas de la zona maya de Yucatan. Merida Yucatan., Mexico: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnologia.
- Schmelkes, S. (2013). Educación y pueblos indígenas: problemas de medición. *Revista internacional de estadística y geografía*, 1, 5-13.
- Tschannen-Moran, M. (2014). *Trust matters: Leadership for successful schools*: John Wiley & Sons.
- Tyler, S. R. (2006). Comanejo de recursos naturales aprendizaje local para la reduccion de la pobreza (Comanagement of natural resources: local learning for poverty reduction) *En foco*
- Ylimaki, R. M., Jacobson, S. L., & Drysdale, L. (2007). Making a difference in challenging, high-poverty schools: Successful principals in the USA, England, and Australia. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(4), 361-381.