

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN  
CONSULTA NACIONAL POR LA CALIDAD EDUCATIVA  
MODALIDAD ESPECIALIZADA

**LA DETERMINACIÓN DE LA CALIDAD  
DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR:  
¿TECNOCRÁTICA O DEMOCRÁTICA?  
¿PARCIAL O INTEGRAL?**

Aurora Lacueva

## **LA DETERMINACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR: ¿TECNOCRÁTICA O DEMOCRÁTICA, PARCIAL O INTEGRAL?**

Investigación realizada por encargo del Ministerio del Poder Popular para la Educación, en el marco de la Consulta Nacional por la Calidad Educativa.

Investigadora responsable:  
Aurora Lacueva

La autora es responsable por la selección y presentación de la información contenida en esta publicación, y por las ideas y opiniones expresadas en ella, las que no son, necesariamente, las del Ministerio del Poder Popular para la Educación de la República Bolivariana de Venezuela, ni lo comprometen en ningún caso.

Caracas, agosto de 2014.  
(Versión revisada y actualizada por la autora, junio de 2015).

Por disposición del Ministerio del Poder Popular para la Educación, está permitida la libre copia, impresión, divulgación, distribución y uso de este material a condición indispensable de que se cite la fuente original y siempre que no se use con fines lucrativos.

## Tabla de contenido

Introducción .....	4
1. La calidad educativa escolar, sus características y factores.....	6
2. La determinación de la calidad de la educación escolar.....	20
3. El estudiantado, el profesorado, la escuela y el sistema educativo en la determinación y evaluación de la calidad .....	39
4. Algunas experiencias internacionales de determinación de la calidad educativa escolar .....	69
5. Algunas experiencias regionales de determinación de la calidad educativa escolar .....	84
6. Algunas experiencias nacionales de determinación de la calidad educativa escolar .....	105
7. Conclusiones y sugerencias.....	130
Bibliografía .....	134

## Introducción

En este trabajo presentamos un panorama general acerca del tema de la evaluación de la calidad educativa escolar. Atendemos así al interés del Ministerio del Poder Popular para la Educación, en el marco de la Consulta por la Calidad Educativa, de contar con estudios que nutran su proceso de toma de decisiones en la materia. Pero el mismo Ministerio ha señalado su decisión de publicar estas investigaciones, a fin de ofrecer insumos para la reflexión y la participación de toda la ciudadanía. De manera que nuestra intención ha sido ofrecer tanto a autoridades como a la población en general información clara y equilibrada sobre tal tema. Los límites de un trabajo como este impiden la consideración minuciosa de cada uno de los aspectos involucrados, pero creemos que las lectoras y los lectores podrán realizar a lo largo de estas páginas un recorrido por sus principales facetas. El tema de la evaluación de la calidad educativa es un tema controversial, polémico, donde existen visiones enfrentadas: no hemos eludido ese enfrentamiento, lo reconocemos, pero tratando de darle espacio a diferentes posiciones. Incluso, evitamos extendernos en nuestros puntos de vista, pues este escrito se propone presentar los enfoques hoy sobre el tapete y no principalmente desarrollar nuestras propias ideas. Desde luego, las explicitamos cuando nos parece útil, pues no pretendemos una imposible neutralidad.

Hay capítulos descriptivos y otros más conceptuales y valorativos. Los capítulos 1, 2 y 3 son más teóricos, sin dejar de hacer referencia a lo realizado en la práctica. El capítulo 1 se ocupa del concepto de “calidad educativa escolar”, atendiendo a diferentes visiones del mismo, y a los factores que -según opciones selectivas o tendientes a la exhaustividad- pueden tomarse en cuenta al tratar de evaluar la calidad. Incluimos varios ejemplos de listas de factores de calidad, para que las y los lectores puedan comparar. El capítulo 2 aborda ya el proceso de la determinación y evaluación de la calidad educativa escolar: posibles pasos, criterios, agentes, objetos, características, así como el deseable destino de sus resultados. Toca también este capítulo un punto que nos parece clave: la evaluación de la calidad educativa escolar debe no solo respetar, sino fomentar los rasgos que hacen de la escuela una buena escuela. Porque hay que evitar que la evaluación contribuya a desviar a la escuela de las mejores vías que conducen a la formación integral de sus estudiantes.

El capítulo 3 atiende a cuatro procesos de evaluación importantes al considerar la calidad educativa escolar: los logros de las y los estudiantes, el desempeño docente, la labor del centro educativo o plantel, y el funcionamiento global del sistema. Recogemos aquí consideraciones de diferentes expertos de nuestra región, estudiosos que han investigado sobre cada uno de estos procesos y nos informan acerca de variados procedimientos evaluativos en práctica, sus bondades e inconvenientes. Hemos buscado incluir posiciones divergentes, ofreciendo también

nuestras propias consideraciones cuando nos ha parecido oportuno. Hay otros aspectos que merecen ser evaluados y que no hemos podido considerar aquí, por la amplitud del tema, por ejemplo: la infraestructura, los diversos recursos y su uso, o la relación escuela-familia-comunidad, aunque todos ellos sí están contemplados a nivel micro al hablar de los centros educativos.

Los capítulos 4, 5 y 6 son descriptivos. En ellos presentamos, sin mayores interpretaciones, experiencias concretas importantes sobre evaluación de la calidad educativa escolar de índole internacional (capítulo 4), regional (capítulo 5) y nacional (capítulo 6). Experiencias variadas, dirigidas a la consideración de logros estudiantiles, desempeño docente, labor de los centros educativos, e indicadores estadísticos del sistema educativo como tal. Conocer lo que se ha hecho en las últimas décadas y lo que se está haciendo en nuestro país y el mundo en relación a la evaluación de la calidad educativa nos ayuda a diseñar mejores propuestas hacia el futuro. No hemos atendido tanto a los resultados como a la metodología de cada uno de estos casos, aunque sí ofrecemos alguna información respecto a los resultados obtenidos en estudios regionales y nacionales.

A lo largo del escrito hemos incluido unos recuadros, donde recogemos propuestas, reflexiones o críticas de investigadores e investigadoras, así como de organismos internacionales en el área. Las hemos querido destacar de esta manera como un enriquecimiento a lo expuesto en el texto principal. Ofrecemos también información sintetizada en tablas y gráficos en ocasiones pertinentes.

La metodología seguida en la elaboración del artículo ha sido documental: hemos revisado informes, investigaciones, reportes oficiales de diversas organizaciones, opiniones... publicados en libros, revistas especializadas, portales web, blogs y otras fuentes. En un solo caso incluimos una entrevista, que nos permitió recoger información actualizada, no publicada todavía.

Esperamos que la lectura de este trabajo contribuya al mejor conocimiento del campo, a la reflexión y a la toma de decisiones, tanto de las autoridades nacionales como de cada uno de nosotros y de nosotras, docentes, estudiantes, padres, madres y, en general, ciudadanos y ciudadanas de una democracia, llamados a participar en el hermoso reto de construir una escuela cuya calidad sea cada día mayor.

# **1. La calidad educativa escolar, sus características y factores**

## **1.1. Educación, escuela y sociedad**

En este estudio nos centramos en la educación que se ofrece en la escuela o, más precisamente, la educación que se ofrece en el sistema educativo formal obligatorio, desde el nivel Inicial hasta el final del nivel Medio. Pero no podemos olvidar que la educación trasciende estos límites. No solo porque incluye también la preparación universitaria de pregrado y postgrado y la formación laboral extra-escolar, sino porque la acción educativa está igualmente presente en la multitud de cursos cortos, talleres y encuentros que pueden darse en la sociedad, desde un taller de alfarería o un curso de apreciación musical hasta un congreso pedagógico o un ciclo de charlas de economía. Y, de manera más difusa pero de gran calado, se hace presente en las oportunidades de saber más, de abrirse a nuevos ámbitos, de reflexionar, crear y debatir que nos ofrece (¡o no nos ofrece!) nuestra vida en común, tanto a las personas adultas como a los niños, niñas y adolescentes. Así: el teatro, el buen cine, los espectáculos de música o danza, los museos de arte, los museos de ciencia y de tecnología, los parques, las bibliotecas, los juguetes, la televisión, la radio, las tecnologías de la información y la comunicación... Ellos son los espacios y recursos de la educación informal, que tanto pueden enriquecer y alegrar la vida de cada una y cada uno de nosotros.

La preocupación por la calidad ha de extenderse entonces más allá de la escuela, para englobar también todas esas otras dimensiones de la formación y la creación cultural. De esta manera podremos lograr que todas y todos tengamos óptimas oportunidades de aprender a todo lo largo de la vida, entrando a las aulas de la preparación sistemática en la niñez para el cumplimiento obligatorio, y volviendo a ellas en diversas etapas de nuestra existencia, mientras a la par disfrutamos hasta la ancianidad de una rica gama de ocasiones educativas informales en el día a día.

Entendemos también que la calidad de la educación está necesariamente ligada, de manera interactiva, con la calidad de vida general de la población. No podrá alcanzarse calidad de la educación de todas y todos en un contexto de pobreza y necesidad, y no podrá superarse verdaderamente la pobreza sin una mejor educación. En efecto, en condiciones de pobreza extrema, con serios problemas de alimentación, vivienda y atención a la salud, es difícil pensar en una masa estudiantil asistiendo todos los días a la escuela y concentrándose durante varias horas de cada jornada, dentro y fuera del aula, en la lectura, la reflexión y la investigación. Pero, también, el avance en calidad educativa va proporcionando a las y los estudiantes capacidades y actitudes nuevas, para cuidar su salud, proteger su ambiente y, eventualmente, contribuir con el

desarrollo económico y cultural de su país, disfrutando de un trabajo digno, una remuneración justa y un ocio sano y placentero.

Al pensar en la calidad de vida creemos fructífero inspirarnos en una noción tan potente y benéfica como el *sumak kawsay* de los quechuas, hoy actualizada como el “buen vivir” o el “vivir bien”, donde florecen las libertades y potencialidades en armonía con la Naturaleza, satisfaciendo necesidades sin productivismo destructor (Bolivia, 2009; Ecuador, 2008).

## **1.2. “Calidad” en la educación: un concepto distorsionado pero que puede ser reapropiado**

Cuando nos hablan de calidad de la educación y, más concretamente, de calidad de la educación escolar, de seguro todas y todos tenemos una cierta idea de lo que esto significa, según nuestras experiencias y reflexiones, y de acuerdo a lo que sabemos y lo que imaginamos como posible y deseable en la escuela. Entendemos, con probabilidad, que no basta la cobertura (la cantidad), que no basta con que cada niño, niña o adolescente tenga un puesto en un aula durante un tiempo establecido, sino que importa también, y mucho, que durante ese tiempo logre “lo máximo” de esa experiencia, trascendente desde lo personal y lo social. En verdad, la preocupación por la calidad ha sido una constante entre las educadoras y los educadores de izquierda, sea que utilicen expresamente el término o no.

Pero hacia los años ochenta del siglo pasado el término “calidad” se llenó de nuevos significados, con los que ha alcanzado prominencia en el discurso educativo dominante en el mundo. Se trata de significados provenientes del ámbito empresarial capitalista: de allí se tomaron las nociones de “calidad total” y “gestión de calidad total”, centradas en el logro eficaz y eficiente de resultados precisos y medibles, el liderazgo exitoso de la dirección, la preparación de las y los trabajadores requeridos por el capital, la competitividad, la supuesta satisfacción del cliente (padres / estudiantes), el énfasis sobre la responsabilidad interna en el funcionamiento de las instituciones, junto a otros rasgos que trasladan a lo público un enfoque de gestión surgido de lo privado capitalista.

Resulta discutible el éxito *en la práctica* de esta propuesta incluso dentro del propio contexto empresarial y, ya en el contexto de la escuela pública, no son pocos los que cuestionan la bondad de su aplicación (Bolívar, 1999; Pérez Esclarín, 2007; Santos Guerra, 1999). Entre otros aspectos, se señala que el Estado no debe descargar buena parte de la responsabilidad del logro educativo sobre docentes, estudiantes y familias; se llama la atención sobre la autonomía mal entendida que deja solas a las escuelas, compitiendo entre sí, mientras el Estado docente se disgrega y debilita; se alerta que la obsesión por la medida descuida los resultados más

deseables y complejos de la acción escolar para ocuparse de los que son más fáciles de medir; se critica el énfasis en las capacidades básicas para insertarse en la economía frente a las relacionadas con convivencia, creatividad, ética y afectividad; y se destaca la necesidad de pensar la educación no en términos de clientes y proveedores sino de participantes activos en una iniciativa social que atiende a un derecho humano, el derecho a la educación, y a una necesidad social, la de constituir una sociedad orgánica que avance en beneficio del común.

Compartimos estas críticas, pero pensamos que no se trata de abandonar por nuestra parte el uso del término “calidad”, que tanta resonancia tiene en el lenguaje de las ciudadanas y los ciudadanos, sino de reapropiárnoslo con contenidos diferentes (Bonilla, 2014a, 2014b, 2014g). Reconocemos que no es un concepto estático y rígido, pues lo que se entiende por “calidad de la educación escolar” cambia a lo largo del tiempo y del espacio, según distintos contextos socio-históricos (Leal, 1992). Y tampoco es un concepto unívoco y monodimensional (UNESCO, 2003), sino que para definirlo en sus múltiples facetas intervienen perspectivas filosóficas, pedagógicas, políticas, económicas, neurocientíficas... y a fin de cuentas su mejor construcción se alcanza gracias a las luchas, las aspiraciones y los valores de millones de seres humanos en todo el planeta. Vemos así la noción de “calidad educativa escolar” como una flecha siempre en ascenso, como un proceso de elaboración continuo (Valdés, 2008).

Recuadro N° 1.1. Dos concepciones sobre calidad educativa: tecnocrática y democrática.

*Actualmente están en juego dos concepciones radicalmente diferentes sobre la calidad en la educación. Una de ellas es tecnocrática, instrumental, pragmática, performativa, gerencial y se basa en objetivos y procesos de trabajo de la gran empresa capitalista. La otra es una concepción política, democrática, sustantiva, fundamentada en una historia de lucha, de teoría y práctica contra una escuela excluyente, discriminadora y productora de divisiones y a favor de una escuela y de un currículo sustantiva y efectivamente democráticos.*

*Una educación de calidad en una perspectiva emancipadora debe concentrarse en las estrategias y en los medios que proporcionan más recursos materiales y simbólicos para aquellos/as jóvenes y niños/as que tienen su calidad de vida y de educación disminuida, no por falta de medios para medirla, sino porque esa calidad les es negada, sustraída y confiscada. Resulta irónico, paradójico e indignante que los mismos grupos que les niegan esa calidad se concentren en desarrollar procedimientos para medirla y evaluarla. Nosotros sabemos que esa calidad es ‘baja’, justamente porque la calidad que disfrutaban aquellos grupos es ‘alta’. Decidir qué concepción prevalecerá es nuestra opción y nuestra lucha.*

Tomaz Tadeu Da Silva (1997: 164-165).

### **1.3. Calidad de la educación escolar a partir de nuestra Constitución y Ley Orgánica de Educación**

Para nuestro caso, consideramos propicio delinear los rasgos de una educación escolar de calidad a partir, en primer lugar, de lo establecido en la Constitución de la República (Venezuela, 2000), documento elaborado democráticamente y aprobado en referéndum por la

población venezolana. Así, siguiendo lo señalado en el artículo 102 de esta carta magna, una educación de calidad debe:

*(D)esarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social consustanciados con los valores de la identidad nacional, y con una visión latinoamericana y universal.*

El mismo artículo 102 y los siguientes, 103 y 104, estipulan otros rasgos de la educación venezolana:

- democrática,
- gratuita,
- obligatoria desde el maternal hasta el nivel medio diversificado,
- fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento,
- instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad,
- integral,
- permanente,
- en igualdad de condiciones y oportunidades.
- a cargo de personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica,
- a cargo de personas a quienes el Estado garantizará estabilidad en el ejercicio de su carrera, y estímulos para la actualización permanente en un régimen de trabajo y nivel de vida acorde con su elevada misión.

Por su parte, la Ley Orgánica de Educación -LOE- (Venezuela, 2009), añade necesarias precisiones en varios de sus artículos. Dada su extensión no las citaremos aquí pero creemos que su estudio es clave para construir un concepto de “calidad de la educación escolar” integral, pertinente y útil, basado en los consensos de nuestra democracia y no simplemente en una elaboración “técnica”. Por su relación con los procesos pedagógicos, nos interesa destacar algunos rasgos de la educación estipulados en la LOE como: la formación de una conciencia ecológica; el desarrollo de la capacidad de abstracción y el pensamiento crítico con métodos que privilegien el aprendizaje desde la experiencia; la didáctica centrada en procesos que tienen como eje la investigación, la creatividad y la innovación; la promoción de la escuela como espacio de formación de ciudadanía; el fomento de valores como tolerancia, justicia, solidaridad, paz y no discriminación; la valoración social y ética del trabajo; la interculturalidad; y la igualdad de género.

#### 1.4. Utilidad del concepto

El esfuerzo por resignificar el concepto de “calidad” referido a la educación escolar se justifica por la utilidad del mismo. Así, se trata de un concepto integrador, que engloba de manera interactiva a numerosos elementos que participan (o que deben participar) en el hecho educativo. Ya anteriormente señalamos que es también un concepto dinámico y flexible. Y su carácter abarcante permite convertirlo, como destaca Aguerrondo (1993), en imagen-objetivo de la transformación educativa: al plantear la transformación, al promoverla y defenderla, el concepto de calidad ofrece una referencia comprensible y sintética de lo que queremos alcanzar. Relacionado con ello, añadiríamos que es un concepto movilizante, que convoca las energías de docentes, estudiantes, familias y la sociedad toda, junto a las autoridades educativas. Y que además puede constituirse en patrón de control de la educación escolar que se ofrece. No solo ni principalmente para que las autoridades gubernamentales evalúen el sistema educativo, sino para que las familias, las y los estudiantes, las y los docentes y la ciudadanía en general, se informen, reflexionen, y afinen sus capacidades de exigir, cuestionar y actuar sobre la educación escolar (Torres, 2014).

Finalmente, como la misma Aguerrondo señala, definir “calidad de la educación” obliga a aclarar ideas y a tomar posición: “(N)o es un concepto neutro. Más bien es un concepto ideológico que nos ubica en una perspectiva específica desde donde mirar la realidad” (Aguerrondo, 1993: s.p.).

#### Recuadro N° 1.2. Ir contento a la escuela.

*Una buena educación deposita grandes expectativas en los alumnos y confía en que todos pueden aprender; valora y parte del conocimiento y la experiencia que traen los alumnos, en vez de despreciarlos; enseña a aprender, enseña a ser crítico, enseña a pensar; alienta la curiosidad y la pregunta. Una educación de calidad reconoce la diversidad y promueve una oferta educativa diversificada para atender esa diversidad en todos los órdenes.*

(...)

*La satisfacción de los alumnos con la experiencia escolar, la ausencia de miedo y de maltrato, son esenciales. Ir contento a la escuela es un indicador de primer orden de la calidad de la educación. Todo esto tiene que ver sobre todo con las relaciones humanas, y la relación pedagógica muy especialmente, más que con la infraestructura y el equipamiento. El amor es consustancial a la calidad de la educación.*

Rosa María Torres (2014: s.p.).

#### 1.5. Calidad y cantidad están relacionadas

Se ha señalado con razón que cantidad y calidad no deben competir por atención y recursos, pues necesitan ir de la mano (OREALC UNESCO, 2013a). Conforme el sistema educativo formal se expande y cumple con su deber de atender a más y más niños y niñas de la

población antes poco atendida, mejor debe ser su calidad. Porque, en una sociedad todavía desigual, el estudiante de familias de ingresos altos o medios tiene más acceso a otros recursos para compensar las fallas de calidad de la escuela: compra de libros, computadora e Internet en casa, ayuda académica de los padres, pago de profesores particulares, incluso estímulos culturales más difusos como viajes y paseos fuera de su ciudad y asistencia a diversos espectáculos. Siempre la escuela debe ser de la mejor calidad posible, pero este requerimiento se hace todavía más apremiante cuando sus estudiantes no tienen posibilidades de resarcir las deficiencias del centro educativo.

#### Recuadro N° 1.3. Los seis objetivos de la Educación para Todos (EPT).

El movimiento de Educación para Todos es un compromiso mundial de dar educación básica de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos. Esta iniciativa se puso en marcha en la *Conferencia Mundial de Educación para Todos* celebrada en 1990 en Jomtien, Tailandia, bajo los auspicios de la UNESCO, el PNUD, el FNUAP, el UNICEF y el Banco Mundial. Los participantes respaldaron una “visión ampliada del aprendizaje” y acordaron universalizar a la educación primaria y reducir masivamente el analfabetismo hacia finales del decenio (UNESCO, 2014a).

Diez años después, muchos países estaban aún lejos de alcanzar ese objetivo. La comunidad internacional se reunió de nuevo en Dakar, Senegal, y ratificó su compromiso de lograr la Educación para Todos de entonces a 2015, con la UNESCO como entidad coordinadora del esfuerzo (UNESCO, 2014a). Se definieron seis objetivos fundamentales con el propósito de llegar a satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos a más tardar en 2015 (UNESCO, 2014c). El sexto objetivo se refiere específicamente al tema que nos ocupa: la calidad de la educación escolar y su determinación.

##### *Objetivo 1*

Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.

##### *Objetivo 2*

Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.

##### *Objetivo 3*

Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.

##### *Objetivo 4*

Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.

##### *Objetivo 5*

Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2015 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.

##### *Objetivo 6*

Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas.

## **1.6. Factores de la calidad de la educación escolar**

Como hemos reconocido antes, la noción de “calidad de la educación escolar” es multidimensional y compleja, pues muy diferentes elementos intervienen en ella y no lo hacen simplemente de manera aditiva, sumándose uno a uno, sino interaccionando entre sí de diverso modo, reforzándose o debilitándose, constituyendo conglomerados y desencadenando ciclos. Como resultado, el sistema educativo escolar puede mantenerse en equilibrio, en una situación positiva o negativa. Pero también alteraciones en algunos componentes pueden generar transformaciones importantes, hacia nuevas situaciones de equilibrio. Lo relevante en este sentido es saber identificar, en cada contexto socio-histórico, elementos accesibles de gran impacto, para actuar sobre ellos y de este modo desencadenar en el sistema procesos de cambio positivo y trascendente. Entendemos que, aunque los esfuerzos transformadores deben ser holísticos, las limitaciones de tiempo, recursos y talento humano disponible obligan a menudo a establecer un orden de prioridades para la acción, por lo que resultaría importante hacerlo de modo acertado, enfatizando la acción sobre el tipo de componentes clave que hemos señalado.

Leyendo sobre este tema, se encuentran diversas clasificaciones de factores que deben tomarse en cuenta al hablar de calidad de la educación escolar. Nos parece útil distinguir entre listas selectivas, otras inductivas y aún otras que apuntan a la exhaustividad (cosa que, sabemos, nunca puede alcanzarse totalmente, dada la complejidad del concepto).

Las listas selectivas se centran en algunos factores tenidos como más importantes para la calidad, al menos en el presente de muchos países y regiones. Estimamos que se trata así de llamar la atención sobre la necesaria acción sobre tales factores para superar situaciones negativas. Con el tiempo, la lista podría aumentar o cambiar.

### **Una lista selectiva del UNICEF**

Por ejemplo, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) señala cinco elementos clave que afectan a la calidad de la educación: lo que el estudiante trae consigo, el entorno, los contenidos, los procesos y los resultados (UNICEF, 2014). Reproducimos en lo que sigue su explicación.

#### *1. Lo que el estudiante trae consigo.*

¿Qué experiencias aporta el estudiante a la escuela y qué dificultades concretas enfrenta?  
¿Se ha visto afectado por situaciones de emergencia, por el maltrato, el trabajo infantil o el SIDA?  
¿En su primera infancia, su educación preescolar y las experiencias vividas en su familia y su comunidad fueron positivas? ¿El lenguaje empleado en su hogar es muy distinto del que se usa

en su escuela? ¿Ha contado con la preparación suficiente que le permita mantener el ritmo de la escuela?

## 2. Entorno.

¿El entorno de aprendizaje es saludable, seguro, protector, estimulante y tiene en cuenta las necesidades de los géneros?

## 3. Contenidos educativos.

¿Son pertinentes los materiales didácticos y los programas de estudios? ¿Imparten destrezas básicas, especialmente en lo que se refiere a la alfabetización y la aritmética elemental? ¿Promueven técnicas para la vida y aprendizaje sobre cuestiones tales como el género, la salud, la nutrición, la prevención del SIDA, la paz, u otras prioridades de ámbito nacional y local? ¿En qué medida el contenido de los programas de estudio y los materiales didácticos incluyen o excluyen a las niñas?

## 4. Procesos.

¿Los métodos que los profesores emplean se centran en los niños y las niñas? ¿Sus valoraciones facilitan el aprendizaje y reducen las disparidades? ¿Se gestionan debidamente las aulas y las escuelas? ¿Los métodos de enseñanza, aprendizaje y apoyo – provengan de los supervisores, el personal docente, los programas o las comunidades– mejoran o disminuyen la capacidad de las niñas?

## 5. Resultados.

¿Qué resultados esperamos para las niñas en materia de educación básica? ¿Cómo se puede documentar el grado de progreso del aprendizaje de las niñas y valorar la influencia del programa de estudios en su crecimiento futuro? Los resultados educativos deberían estar vinculados a los objetivos nacionales relativos a la educación y promover una participación positiva en la sociedad.

El UNICEF culmina con una propuesta sugestiva y valiosa: “la escuela amiga de los niños y las niñas” o “escuela acogedora para la infancia” (UNICEF, 2009; 2014).

### Recuadro N° 1.4. Factores de la calidad educativa según OREALC UNESCO.

En un reciente documento (OREALC UNESCO, 2013a), la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO selecciona cinco aspectos relevantes para avanzar en una concepción amplia de la calidad educativa en el marco de la educación para todos:

- los logros de aprendizaje académico,
- los docentes,
- el clima escolar,
- la educación para la ciudadanía,
- las tecnologías de información y comunicación.

Sin embargo, reconoce que el listado no es en modo alguno exhaustivo. E incluso adelanta otros dos factores que considera importantes aunque no puede discutir a fondo en el documento considerado:

- los insumos básicos
- la segregación escolar.

Aclaremos que por “insumos básicos” la OREALC entiende no solo los textos y la infraestructura, sino también factores como la formación de los docentes y sus salarios. Y la segregación escolar es la pernicioso diferenciación de “escuelas ricas para ricos” y “escuelas pobres para pobres”, que castiga aún más a los que ya sufren de pobreza y que impide que la escuela sea un espacio de encuentro y convivencia de niños y niñas de todos los sectores. Este fenómeno se ha estudiado en Venezuela desde hace tiempo (Bronfenmajer y Casanova, 1986).

### Una lista inductiva a partir de investigaciones venezolanas

En 1992, Leal realizó un estado del arte sobre el tema en Venezuela y logró organizar un cuadro de aspectos a partir de lo que se proponía en los diferentes estudios revisados por él. Si bien los diferentes trabajos analizados enfatizaban unos u otros aspectos, las tendencias que encontró el autor, al tomarse en conjunto, ofrecen un resultado bastante equilibrado y amplio, como podemos apreciar en la tabla N° 1.1. En el capítulo sobre experiencias de determinación de la calidad educativa escolar en Venezuela retomamos este trabajo.

Tabla N° 1.1. Factores de la calidad de la Educación Básica según Leal (1992).

Tendencias (variables privilegiadas)	Aspectos considerados
Internas al sistema educacional	Rendimiento Áreas del conocimiento y otros insumos del proceso educativo Docente Funcionamiento de la Educación Básica
Interacción con la comunidad	Comunidad educativa Demandas de la comunidad Formación para el trabajo
Vinculación con la sociedad	Lo político Lo cultural Lo socio-económico

Fuente: Leal (1992: 25).

### Una lista (casi) exhaustiva desde Brasil

Con motivo de la II Reunión del Foro Hemisférico Educativo “Calidad de la Educación” de la Cumbre de las Américas, los investigadores brasileños Dourado, de Oliveira y Santos (2005) presentaron una lista detallada, que logra recoger y organizar numerosos factores importantes, hasta alcanzar lo que hemos llamado la “casi exhaustividad”. Los autores distinguen entre dimensiones extra-escolares e intra-escolares de la calidad de la educación escolar, y cada dimensión la desglosan en niveles y aspectos. Según señalan, para su trabajo se basaron en diversas investigaciones y estudios sobre lo que afecta la trayectoria escolar de los niños, niñas y

adolescentes. Presentamos un resumen de su lista en la tabla N° 1.2, y a continuación el despliegue con todos sus aspectos. Es de notar que estos investigadores incluyen en su texto algunas recomendaciones de políticas para avanzar en calidad de la educación, cuestión que escapa a los límites de este trabajo. Pero no quisimos alterar la exposición de Dourado, de Oliveira y Santos removiendo de aquí tales especificaciones, que acompañan su lista.

Tabla N° 1.2. Factores de la calidad educativa según Dourado, de Oliveira y Santos (2005).

<i>Dimensiones</i>	<i>Niveles</i>
Extra-escolares	El espacio social: lo socio-económico y cultural El Estado: derechos, obligaciones y garantías
Intra-escolares	El sistema: condiciones de oferta La escuela: gestión y organización del trabajo El profesor: formación, profesionalización y acción El alumno: acceso, permanencia y rendimiento

Fuente: Elaboración propia a partir de Dourado, de Oliveira y Santos (2005).

### ***Dimensiones extra-escolares***

#### *Nivel del espacio social: la dimensión socio-económica y cultural de los entes implicados*

- Influencia de la acumulación de capital económico, social y cultural de las familias y de los alumnos: nivel de renta, acceso a bienes culturales y tecnológicos, escolaridad de los padres, hábitos de lectura de los padres, ambiente familiar, participación de los padres en la vida escolar del alumno, imagen de éxito o fracaso proyectada en el estudiante, actividades extracurriculares...

- La producción de calidad de la educación bajo el punto de vista extra-escolar implica, por un lado, en políticas públicas programas compensatorios y proyectos escolares y extra-escolares para enfrentar cuestiones como el hambre, la violencia, las drogas, sexualidad, desestructuración familiar, trabajo infantil, racismo, transporte escolar, acceso a la cultura, salud y ocio, entre otros, considerándose las particularidades de cada país y sistema educacional.

- Por otra parte, implica hacer efectiva una visión democrática de la educación como derecho y bien social que debe expresarse a través de un trato escolar pedagógico que al considerar la heterogeneidad socio-cultural de los sujetos-alumnos sea capaz de implementar procesos formativos de emancipación. Los autores citan la definición de inclusión de Santos (1997: 122): “las personas y los grupos tienen el derecho de ser iguales cuando la diferencia les pone en situaciones de inferioridad, y el derecho de ser diferentes cuando la igualdad los descaracteriza”.

- La consideración efectiva de la trayectoria e identidad individual y social de los estudiantes, teniendo en vista su desarrollo integral y, por lo tanto, un aprendizaje significativo.

- La implementación de políticas públicas y, entre ellas, políticas sociales o programas compensatorios que puedan colaborar efectivamente en el enfrentamiento de los problemas socio-económico-culturales que se metan en la escuela pública; así como que atiendan a los aspectos de motivación que contribuyen a la elección y permanencia de los estudiantes en el espacio escolar. En esta perspectiva, la mejoría de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje debe implicar los diferentes sectores a partir de una concepción amplia de la educación involucrando cultura, deportes y ocio, ciencia y tecnología. O sea, es necesario avanzar hacia una sociedad educadora, donde la escuela cumple su tarea en estrecha conexión con otros espacios de socialización y de formación del individuo.

*Nivel del Estado: la dimensión de los derechos, las obligaciones y las garantías*

- La ampliación de la educación obligatoria.
- La definición y garantía de los niveles mínimos de calidad, incluyendo la igualdad de condiciones para el acceso y la permanencia en la escuela.
- Las definiciones y la realización de las directrices nacionales para los niveles, ciclos y modalidades de educación.
- La implementación de un sistema de evaluación que pueda comprobar el desempeño escolar y subsidiar el proceso de gestión y toma de decisiones.
- La efectiva existencia de programas suplementarios y de apoyo pedagógico, tales como libro didáctico, merienda escolar, transporte escolar, recursos tecnológicos, salud del escolar, seguridad en la escuela, entre otros.

***Dimensiones intra-escolares***

*Nivel del sistema: condiciones de oferta de la enseñanza*

- Garantía de instalaciones generales adecuadas a los patrones mínimos de calidad definidos por el sistema nacional de educación en sintonía con la evaluación positiva de los usuarios.
- Ambiente escolar adecuado a la realización de actividades de enseñanza, ocio y recreación, prácticas deportivas y culturales, reuniones con la comunidad, etc.
- Equipos en cantidad, calidad y condiciones de uso adecuadas a las actividades escolares.
- Biblioteca con espacio físico apropiado para la lectura, consulta, estudio individual o en grupo, investigación en línea, entre otros. Fondos con cantidad y calidad para atender al trabajo pedagógico y al número de alumnos existentes en la escuela.
- Laboratorios de enseñanza, informática, sala de juegos, entre otros.
- Servicios de apoyo y orientación para los estudiantes.

- Condiciones de accesibilidad y atención para los portadores de necesidades especiales.
- Ambiente escolar dotado de condiciones de seguridad para los alumnos, personal, padres y comunidad en general.
- Programas que contribuyan para una cultura de paz en la escuela.
- Definición del coste-alumno-año adecuado que asegure oferta de enseñanza de calidad. Las investigaciones ponen en evidencia la importancia de parámetros como alumnos por clase, alumnos por docente y alumnos por funcionario. Así como la importancia de diferenciar estos parámetros por niveles y modalidades educativas.

*Nivel de escuela: gestión y organización del trabajo escolar*

- Estructura organizacional compatible con la finalidad del trabajo pedagógico. Planificación, fiscalización y evaluación de los programas y proyectos.
- Organización del trabajo escolar compatible con los objetivos educativos establecidos por la institución teniendo en vista la garantía del aprendizaje de los alumnos.
- Mecanismos adecuados de información y comunicación entre todos los segmentos de la escuela.
- Gestión democrático-participativa incluyendo condiciones administrativas, financieras y pedagógicas; mecanismos de integración y participación de los distintos grupos y personas en las actividades y espacios escolares.
- Perfil adecuado del dirigente de la escuela, con formación superior, forma de nombramiento para el cargo y experiencia.
- Proyecto pedagógico colectivo de la escuela que contemple fines sociales y pedagógicos de la escuela, actuación y autonomía escolares, actividades pedagógicas y curriculares, tiempo y espacio de formación.
- Disponibilidad de los docentes en la escuela para todas las actividades curriculares.
- Definición de programas curriculares relevantes a los distintos niveles, ciclos y etapas del proceso de aprendizaje.
- Métodos pedagógicos apropiados al desarrollo de los contenidos.
- Procesos de evaluación destinados a la identificación, fiscalización y solución de problemas de aprendizaje y para el desarrollo de la institución escolar.
- Tecnologías educacionales y recursos pedagógicos apropiados al proceso de aprendizaje.
- Planificación y gestión colectiva del trabajo pedagógico.

- Jornada escolar ampliada o integrada con vistas a la garantía de espacios y tiempos apropiados a las actividades educativas.
- Mecanismos de participación del alumno en la escuela.
- Valoración adecuada, por parte de los usuarios, de los servicios prestados por la escuela.

*Nivel del profesor: formación, profesionalización y acción pedagógica*

- Perfil docente: titulación / calificación adecuada al ejercicio profesional; vínculo efectivo de trabajo; dedicación a una sola escuela; formas de ingreso y condiciones de trabajo adecuadas; valoración de la experiencia docente; progresión en la carrera por medio de calificación permanente y otros requisitos.
  - Políticas de formación y valoración del personal docente; plan de carrera, incentivos y beneficios.
  - Definición de la relación alumno / docente adecuada al nivel, ciclo o etapa de escolarización.
  - Garantía de carga horaria para la realización de actividades de planificación, estudio, reuniones pedagógicas, atención a los padres, etc.
  - Ambiente propicio a la implantación de relaciones interpersonales, que valoren actitudes y prácticas educativas, contribuyendo a la motivación y solidaridad en el trabajo.
  - Atención a los alumnos en el ambiente escolar.

*Nivel del alumno: acceso, permanencia y rendimiento escolar*

- Acceso y condiciones de permanencia adecuada a la diversidad socio-económica y cultural y a la garantía de rendimiento satisfactorio de los estudiantes.
  - Consideración efectiva de la visión de calidad que tienen los padres y estudiantes de la escuela y que llevan a los estudiantes a valorar de forma positiva a la escuela, los compañeros y los profesores, así como el aprendizaje y el modo como aprenden, implicándose en el proceso educativo.
    - Procesos de evaluación centrados en la mejoría de las condiciones de aprendizaje que permitan la definición de patrones adecuados de calidad educativa y, por lo tanto, centrados en el desarrollo de los estudiantes.
    - Percepción positiva de los alumnos con relación al proceso enseñanza-aprendizaje, a las condiciones educativas y a la proyección de éxito en lo que a la trayectoria académica-profesional se refiere.

Si bien la lista anterior es detallada, añadiríamos por nuestra parte en el nivel del espacio social *el fomento de programas de investigación e innovación educativa*, con participación de las

y los docentes, pues sin la permanente indagación y generación de nuevas soluciones y recursos la calidad de la educación se estanca.

Recuadro N° 1.5. Factores de la calidad de la educación escolar según la OEI.

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) ha emprendido un proyecto de mejora de la educación en la región denominado *Metas Educativas 2021. La Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*.

En el documento final de la propuesta de esta iniciativa (OEI, 2010), la OEI establece que no se puede comprender el significado de la calidad de la educación si no se tienen en cuenta sus objetivos primordiales. En este sentido, comparte la propuesta del Informe Delors (1996) de una educación estructurada en torno a cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Para lograr estos objetivos, la OEI señala que es necesario:

- un currículum relevante y significativo al que puedan acceder todos los alumnos sin barreras o exclusiones.
- formación en valores y para una ciudadanía democrática e intercultural.
- equipamiento suficiente (destacándose la biblioteca y el acceso a las TIC).
- jornada escolar completa.
- gestión escolar.
- elevar el nivel cultural, educativo y social de la población y de las familias.
- desarrollo profesional de los docentes.

## 2. La determinación de la calidad de la educación escolar

### 2.1. ¿Determinación o medición?

Si nos parece importante pensar en términos de “calidad de la educación escolar”, de ello se sigue que debemos preocuparnos por estimarla de alguna manera, a fin de ir siempre mejorando, corrigiendo políticas erradas y acentuando buenas iniciativas. Algunos hablan de “medición”, pero este concepto nos limita a lo cuantitativo y a una aparente precisión que puede expresar más de lo que realmente se sabe: a menudo, los números, porcentajes y gráficos que nos deslumbran por su contundencia se han obtenido mediante procedimientos muy burdos y hasta distorsionantes. Valoramos la utilidad de la cuantificación, siempre que obedezca a buenas metodologías, pero entendemos que lo cualitativo debe incorporarse también. Y pensamos que es preferible una estimación borrosa, aproximada, de una situación compleja en su integridad a una medición precisa de solo los aspectos más fáciles de medir de esa realidad.

Algunas formas de evaluar la calidad imponen a las escuelas una lógica contraria a la de la buena educación. Al punto que llegamos a simpatizar con quienes proponen que simplemente se deje a las escuelas tranquilas hacer su trabajo, sin obligarlas a competencias nacionales o internacionales, con sus pruebas estandarizadas y sus *rankings*. Pero, claro, no sería esta la solución. Necesitamos diseñar buenas maneras de determinar (o, más prudentemente, estimar) la calidad de la educación, para reflexionar sobre lo encontrado y juzgar qué está bien, qué no está tan bien y cómo mejorar.

De modo estricto, una cosa sería determinar y otra evaluar, pues el segundo proceso implica emitir juicios valorativos; sin embargo, ya el propio establecimiento de los aspectos a “determinar” y de los procedimientos para hacerlo conllevan una evaluación acerca de lo que es importante buscar y cómo puede buscarse. Es decir, determinación y evaluación, si bien no son exactamente lo mismo, van de la mano. A pesar de lo dicho, en este trabajo hemos preferido a menudo utilizar el término “determinación”, pensando que con los resultados de una determinación otros actores pueden incorporarse posteriormente en la evaluación. Por ejemplo, un grupo *ad hoc* convocado por el Ministerio de Educación puede realizar una determinación nacional de la calidad educativa escolar, cuyos resultados sean luego evaluados también no sólo por esos expertos o por las autoridades educativas sino por toda la población.

Es claro que la determinación puede realizarse a diferentes niveles: nacional, estatal, municipal, de una escuela, de un docente..., y puede atender a diferentes factores, enfatizando resultados, procesos, insumos... Por ello, coincidimos con Martín cuando dice que no podemos

hablar de *la* evaluación sino de las diversas formas como se realizan *las* evaluaciones de la calidad educativa (Martín, 2010b).

## **2.2. La determinación de la calidad debe respetar (¡y fomentar!) la naturaleza de la educación escolar que queremos**

Si buscamos avanzar en calidad, el diseño y el funcionamiento diario de nuestra escuela deben responder cada vez más a los fines establecidos en nuestra Constitución, que son fines democráticos, humanistas y propulsores de positivas transformaciones (véase sección 1.3). Y, consecuentemente, los criterios y procedimientos para determinar la calidad de esa escuela deben resultar acordes con la naturaleza de la misma. Es decir, por ejemplo, ya que nuestra escuela debe ser democrática, no podemos determinar su calidad con metodologías verticalistas y poco participativas. O también, dado que nuestra escuela debe apuntar al desarrollo del potencial creativo de sus estudiantes, no podemos determinar su calidad con instrumentos que solo registren el recuerdo simple de ciertas nociones o la capacidad de aplicar rutinas algorítmicas. Es más, los medios y herramientas utilizados para determinar la calidad deben contribuir a ella pues, se quiera o no, lo que ellos destacan es entendido por la comunidad escolar como “lo más importante”. Así, deben destacar aquello que efectivamente lo sea, aunque resulte más difícil de calibrar.

En otros escritos (Lacueva, 2004; Lacueva, en prensa), hemos hablado de la necesidad de dejar atrás el modelo de la “escuela-maquila”, con sus pupitres en fila, sus actividades repetitivas y sus escasas herramientas de trabajo. Para desarrollar, en cambio, una escuela como “casa de la cultura y de la vida”: un ámbito democrático, rico en incitaciones y oportunidades formativas. Se trata de una casa abierta a las niñas y los niños, donde ellas y ellos puedan convivir con alegría y arriesgarse sin miedo a incursionar en nuevas actividades y nuevos retos culturales, con el apoyo de apropiados recursos y equipos. La escuela casa de la cultura y de la vida es así un espacio complejo, flexible y diverso, donde las y los estudiantes pasan de manera provechosa y amena esos años clave de su niñez y su adolescencia, constituyendo con sus compañeras, compañeros y docentes una comunidad de aprendizaje dedicada a la reflexión crítica, la investigación, la expresión creativa, la ingeniosidad tecnológica, la sana actividad física, el contacto con la naturaleza... Esta es la escuela que puede lograr los altos fines señalados en nuestra Constitución, y si queremos desarrollarla no podemos calibrar su avance con instrumentos propios de la antigua “escuela-maquila”.

Por su parte, el educador español Ángel Pérez Gómez destaca la diferencia entre los procesos de producción material y la tarea educativa (Pérez Gómez, 1998: 152), por el carácter

en parte imprevisible y abierto de la segunda. En los procesos de producción material, indica el autor, se pueden especificar de antemano, con toda precisión, los resultados pretendidos así como los pasos que se encadenan de modo mecánico para su consecución. Esto es así, agrega Pérez Gómez, solamente donde trabajamos con variables materiales sin capacidad autocreadora y donde o no hay valores éticos implicados o hay consenso generalizado en torno a ellos. Pero, contrasta el autor citado, tanto los propósitos básicos de la tarea educativa como el contexto escolar donde se producen se encuentran constante y profundamente penetrados de elementos de valor, cuya opción siempre es cuestionable, conflictiva y problemática. Y el propósito fundamental de la práctica educativa no es, en la perspectiva de Pérez Gómez, transmitir información, sino facilitar y provocar el desarrollo autónomo en los individuos de su capacidad de pensar, sentir y actuar, mediante un proceso de reconstrucción reflexiva y deliberativa de las adquisiciones previas a la luz de las informaciones y experiencias actuales. De modo que la intervención pedagógica satisfactoria se encuentra inevitablemente abocada a la incertidumbre y a la sorpresa de la creación individual y colectiva. Tanto para los docentes como para los estudiantes, concluye Pérez Gómez (1998), las capacidades fundamentales que denotan el valor educativo de sus procesos individuales o colectivos de desarrollo, como por ejemplo las capacidades de “comprensión situacional”, “reflexión deliberativa” y “acción autónoma” conducen a la creación en parte siempre imprevisible.

También Molina (2006) plantea que la educación es mucho más que la transmisión de conocimientos puntuales, porque en su mejor acepción la educación sistemática debe ser poderoso motor de la evolución cultural de la especie y del desarrollo cultural de cada individuo. Nuestra especie, como resultado de siete millones de años de evolución entre los primates, se caracteriza porque a la evolución biológica común a todos los seres vivos suma un mecanismo de cambio mucho más rápido y diversificado, extra-genético: la evolución cultural, la capacidad de evolucionar por medio de la transmisión y transformación de herramientas, instrumentos y saberes. En este sentido pensamos por nuestra parte que la escuela, más allá de la socialización, entendida como adaptación a lo dado, y más allá de lograr en los individuos la adquisición de ciertos conocimientos y destrezas específicos, debe preocuparse por potenciar la evolución cultural, fomentando el desarrollo de la mente, su capacidad de criticidad, innovación, investigación y expresión. Este esfuerzo, a la vez, permite la máxima activación de las potencialidades de cada participante, su máxima humanización. Como explica Molina (2006), la educación, en tanto implica un mecanismo de transmisión cultural, no sólo es el engranaje central de la evolución ‘humana’ de nuestra especie sino también lo es del desarrollo ‘humano’ de cada uno como individuo y a lo largo de nuestras vidas.

Entonces, para entender lo que debe ser la buena escuela, señala Molina (2006), se hace necesario recordar una idea de Vygotsky que, estima el autor citado, puede considerarse su mayor aporte a una nueva y más fructífera perspectiva respecto de la educación: “el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños se desarrollan al interior de la vida intelectual de aquellos que los rodean” (Vygotsky, 1978: 88). Según explica Molina (2006), Vygotsky avanza de este modo hacia una original complejización de la noción de educación y de su relación con el aprendizaje y el desarrollo humanos: al referirse a “un proceso mediante el cual los individuos se desarrollan al interior de la vida intelectual de los que lo rodean” ofrece una definición de educación que rompe la fórmula tradicional, la de “educación = procesos de enseñanza-aprendizaje”. La educación es aquí un proceso de vida intelectual en el cual los individuos realizan su desarrollo y por ello aprenden de una manera específica. Por tanto, el desarrollo resulta de la inserción y participación del individuo en la ‘vida intelectual’ de y con los otros, es decir, en la vida del pensamiento y sus productos, prosigue Molina. Por consiguiente, concluye este autor, la educación no se reduce a una mera transmisión didáctica de contenidos sino que implica la creación de procesos de vida intelectual en los que se negocian y transaccionan pensamientos.

Desde otra perspectiva, pero de modo congruente, Maturana y Paz (2006) nos ayudan a seguir profundizando en los rasgos más deseables de la escuela, afines con nuestra noción de “casa de la cultura y de la vida”, cuando señalan que el aprendizaje es una transformación en la convivencia. Y los educandos se transforman en adultos de una clase u otra según hayan vivido esa transformación. Así, añaden Maturana y Paz, no aprenden sólo matemáticas o historia, sino que fundamentalmente aprenden el vivir que conviven con su profesor o profesora de matemáticas o historia, y aprenden el pensar, reaccionar y mirar que viven con ellos. Configuran su espacio psíquico con sus maestros y a veces lo hacen rechazando aquello que los profesores quieren que aprendan. Por eso, alertan Maturana y Paz (2006), si queremos que la educación sea crear un espacio de convivencia, donde los educandos se transformen en adultos capaces de un convivir democrático como seres que se respetan a sí mismos y no tienen miedo de desaparecer en la colaboración, tienen que convivir con maestros y maestras que vivan ese vivir y convivir con ellos en un ámbito donde las distintas temáticas sean sólo modos particulares de experimentar esa convivencia. Nuestra tarea como personas adultas es crear esos espacios de convivencia, reafirman Maturana y Paz. Y añaden que la educación es el aspecto más fundamental de la convivencia humana actual; especifica el espacio de formación de los niños como adultos y el que van a generar como convivencia con sus niños cuando sean adultos. Así, de cómo convivan los niños dependerá la clase de adultos que lleguen a ser. Y los autores citados concluyen este planteamiento con una afirmación que incita a la reflexión: los niños no

son el futuro de la comunidad humana, los adultos lo somos. Somos el futuro de nuestros niños y niñas, porque ellos serán (al menos en buena medida, agregamos por nuestra parte) según vivan con nosotros. El futuro está en nuestro presente.

Por esto, dicen Maturana y Paz, es importante decidir ahora si queremos una convivencia democrática en nuestro futuro: en la colaboración y en el mutuo respeto, participando de proyectos comunes vinculados al bien-estar de la comunidad a la cual uno pertenece. Sólo conviviendo así, los educandos van a crecer como seres capaces de generar ese tipo de mundo, al hacer de nuestro presente su futuro. Para Maturana y Paz (2006), hablar de la democracia en el ámbito de la educación no es arbitrario, es central.

En el marco de este escrito no podemos extendernos en el tema de la “buena escuela” y sus rasgos, pero está claro que determinar la calidad de la educación escolar está lejos de ser un sencillo trabajo “técnico”, sino que exige claridad ideológica y pedagógica. Solo así se podrán desarrollar procesos de determinación apropiados, que cumplan su función sin distorsionar sino, al contrario, contribuyendo con la mejor naturaleza de la institución escolar, contribuyendo con la educación que logre el mandato constitucional de desarrollar el potencial creativo de todas y todos.

Recuadro N° 2.1. La copa y el manantial: dos metáforas sobre la educación escolar.

*Primera metáfora: El docente es una persona que posee el conocimiento en un recipiente. Por ejemplo, una botella de agua. El aprendiz es una copa (elemento por completo pasivo) que recibe el agua de manos del docente. La evaluación consistirá en preguntarse por el agua que contiene esa copa. Si no hay agua dentro de ella es porque no estaba debajo del chorro de agua que se vertía de la botella. Segunda metáfora: el docente es un experto en buscar manantiales de agua. La tarea docente consiste en enseñar al aprendiz a localizar por sí mismo manantiales de agua. La evaluación consistirá, en este caso, en comprobar si el aprendiz es capaz de buscar por sí mismo fuentes de agua y de saber si ésta es salubre o está contaminada.*

*Cuando se concibe la enseñanza como un proceso mecánico de transmisión de conocimientos, linealmente estructurado (sólo puede aprender el alumno, sólo puede aprender del profesor...), la evaluación consistirá en comprobar si, efectivamente, el aprendizaje se ha producido.*

*¿Se potencia, desde esa concepción, el aprendizaje autónomo, la búsqueda de conocimiento independiente? ¿Se practica el aprendizaje compartido, el trabajo en grupo, la búsqueda colegiada? ¿Se piensa, desde esta concepción, en los efectos secundarios del aprendizaje? Evidentemente, no.*

*De ahí el hecho, tantas veces denunciado por los alumnos de que han aprendido algo o mucho de algunos profesores, pero que han aprendido simultáneamente a odiar el aprendizaje y, concretamente, el aprendizaje de esa materia.*

Tomado de: Miguel Ángel Santos Guerra (2003: 74).

### **2.3. Posibles pasos en un proceso de determinación y evaluación de la calidad de la educación escolar**

Resaltamos ciertos pasos necesarios para una mejor determinación de la calidad educativa escolar, siguiendo en parte a Tiana (2006).

#### *Acordar el significado de “calidad educativa”*

Como hemos señalado en el capítulo 1, este complejo término no es neutro ni unívoco, de manera que quienes deseen emprender un proceso de determinación de calidad deben primero ponerse de acuerdo acerca de su sentido y su significado. Esto puede hacerse mediante una formulación expresa y/o presentando una serie de rasgos que lo identifican. No será nunca posible agotar todas las facetas de la calidad en una definición precisa y definitiva, lo importante es llegar a una caracterización que considere los rasgos estimados clave para el momento.

#### *Identificar los factores de la calidad*

A partir del acuerdo anterior, se van determinando los factores de la calidad a considerar en la determinación que se quiere realizar. ¿Cómo sabemos que esos factores son importantes en la obtención de una educación de buena calidad? Algunos son parte constitutiva de la definición; por ejemplo, cuando incluimos el “rendimiento estudiantil” al considerar que una educación de calidad de suyo implica adquirir ciertos conocimientos. Otros los incluimos porque la investigación educativa ha determinado su incidencia en la calidad; como sería el caso de la “asistencia regular de las y los docentes”. En muchas ocasiones, es la experiencia acumulada la que recomienda incluir ciertos aspectos como importantes. Pero en educación falta mucho por sistematizar e investigar, por lo que otros factores se incluyen a partir de hipótesis o primeras aproximaciones, lo que puede ocurrir, por ejemplo, con el factor “uso de las TIC en la escuela”.

#### *Identificar los criterios de la calidad*

Igualmente, se establecen los criterios, que no juegan tanto para determinar como para evaluar la calidad educativa escolar. Así, por ejemplo, criterios como pertinencia, equidad o eficacia. Más adelante nos referimos específicamente a ellos.

#### *Construir indicadores de calidad*

Los factores son todavía rasgos amplios y muy generales, que requieren de procedimientos e instrumentos que permitan estudiarlos a partir de algunas de sus manifestaciones concretas y observables, de allí la necesidad de los indicadores. Por ejemplo, un factor como “desarrollo profesional de los docentes en servicio” puede quizás estudiarse con indicadores como “porcentaje de docentes con títulos de postgrado” o “talleres cursados por cada docente en servicio en los últimos cinco años”. O también por “número de trabajos de sistematización, investigación e innovación realizados por cada docente en los últimos cinco años”. Puede ser más preciso distinguir entre indicadores identificatorios, que informan acerca de si se han conseguido o no los niveles de calidad buscados, e indicadores predictivos, que informan acerca de hasta qué punto se cumplen ciertas condiciones que predicen mayor calidad.

Un indicador identificatorio sería, por ejemplo, “porcentaje de población mayor de 15 años alfabetizada”, mientras que uno predictivo podría ser “presencia de biblioteca en la escuela”. No es fácil generar buenos indicadores, pertinentes, relevantes y prácticos a la vez. Y más que trabajar en términos de indicadores singulares que se suman, conviene trabajar con sistemas de indicadores.

Valdés (2007) considera acertadamente que los indicadores de calidad educativa deben referirse a rasgos estables del sistema educativo, suministrar información relevante y fácilmente comprensible y deben contar con aceptación y credibilidad y, muy importante, su obtención debe ser viable. Lo que más razonablemente se puede esperar de los sistemas de indicadores, reconoce este autor es que representen de manera coherente la parcela de la realidad de que se trate, que destaquen sus puntos fuertes y débiles, y que permitan un cierto grado de comparación y el estudio de las tendencias principales.

#### *Establecer los agentes y los procedimientos en la determinación de la calidad*

Decidir quiénes van a participar como realizadores de la determinación (no solo como objetos de ella) y qué procedimientos se usarán en el empeño: observaciones directas, cuestionarios de opinión, pruebas estandarizadas, etcétera.

Para una mayor participación, el establecimiento de los agentes debería ser incluso el primer paso, de manera que los diversos agentes intervengan desde los inicios del proceso, no solo a la hora de la aplicación de la evaluación o determinación diseñada. El consenso es importante para que la evaluación se lleve a cabo correctamente y sus resultados sean mejor aprovechados para la mejora o transformación de lo existente: las imposiciones generan nuevos problemas.

#### *Desarrollar los procesos y sistematizar resultados*

Llevar a la práctica todo lo planificado y agrupar, organizar y/o categorizar la información obtenida

#### *Evaluar lo encontrado*

Estudiar la información obtenida, analizarla, interpretarla, emitir juicios valorativos y llegar a conclusiones.

#### *Comunicar lo encontrado*

Hacer del conocimiento de toda la población, de manera clara y por diversos medios, de los resultados obtenidos en la evaluación. En una democracia, no cabe restringir total o parcialmente, por desidia o conveniencia, la información de un asunto de tanta importancia para toda la ciudadanía.

#### *Tomar decisiones de acuerdo a la evaluación realizada*

El esfuerzo de determinar y evaluar la calidad de la educación, sea de una sola escuela o de todas las escuelas de un país, no puede hacerse solo con fines de investigación, sino que exige avanzar hacia acciones que permitan superar problemas, obstáculos y vacíos, y afianzar lo que se está haciendo bien. Se evalúa para mejorar o transformar, no meramente para conocer. Esta toma de decisiones debe ser también democrática.

## **2.4. Criterios en la evaluación de la calidad de la educación escolar**

Podemos señalar seis criterios en la determinación de la calidad de la educación escolar: eficacia, eficiencia, relevancia, pertinencia, equidad y satisfacción. Sobre el tema puede consultarse, entre otros, a UNESCO / LLECE (2008), OEI (2010), Tiana (2009) y Braslavsky (2006). Estos criterios necesitan aplicarse de manera conjunta e interactiva, a fin de lograr una perspectiva integral e integradora.

### *Eficacia*

En una educación de buena calidad deben cumplirse los objetivos propuestos. Notemos que este es un criterio interno de la calidad, que trabaja dentro del propio sistema educativo. Faltaría saber si esos objetivos propuestos son realmente positivos, y para ello necesitamos aplicar otros criterios, de naturaleza “externa”, como la pertinencia y la equidad. De todos modos, sin duda que un criterio importante a utilizar es éste de si la educación está o no cumpliendo con los objetivos que dice querer cumplir.

### *Eficiencia*

Alude al logro de los objetivos con el menor consumo de recursos posible, es decir, cumplir sin derrochar. Sea en recursos de infraestructura, dotación, pago de personal, becas, e incluso en esfuerzos no remunerados como las horas que la comunidad educativa y de la zona, y las horas “extra” que las y los propios docentes y otros trabajadores de la escuela, deben aportar para alcanzar los fines educativos.

Lograr los fines que se desean sin desperdiciar finanzas, materiales, energía ni esfuerzo humano es positivo, pues permite liberar recursos para otras acciones sociales necesarias y evita el agobio de las y los involucrados. Pero ello es muy diferente a afectar negativamente el nivel y amplitud de los fines educativos buscando ahorrar recursos, de manera mezquina. Por ejemplo, es desde luego más barato tener secciones de cuarenta alumnos, a media jornada, y en escuelas sin biblioteca ni laboratorio; pero ello no permite cumplir los mismos fines educativos que sí se cumplirían en mejores condiciones. Habría que tener urgencias muy acuciantes en la sociedad para decidir este tipo de “ahorros”. Compartimos lo que expresa Aguerrondo (1993: s.p.): “Un sistema educativo eficiente no será, entonces, aquél que tenga menos costo por alumno, sino

aquél que, optimizando los medios de que dispone sea capaz de brindar educación de calidad a toda la población”.

### *Pertinencia*

Tiene que ver con la adecuación de la acción educativa, si es ajustada y oportuna a la situación, necesidades, intereses y aspiraciones de cada persona y grupo social y del conjunto de la sociedad. Se acostumbra distinguir entre pertinencia personal y pertinencia social, pero ha de tenerse en cuenta que su mejor relación no es de oposición o separación, sino de estrecha y positiva interacción. Pues en una sociedad democrática lo procedente es que la organización colectiva precisamente ayude a que cada uno de sus miembros encuentre a tiempo en la escuela aquello que le resulte apropiado; y, a la vez, es justo que cada integrante del conjunto social se preocupe también porque la educación permita atender al avance de la sociedad, al avance de todos y todas en comunidad. Es decir, la sociedad crece con el libre crecimiento de sus integrantes, y cada uno de ellos se incorpora y aporta al todo social.

En este sentido, la pertinencia no significa simplemente preparar trabajadores eficientes o ciudadanos aceptadores sin más del *status quo*, y se orienta hacia el desarrollo de una ciudadanía crítica, preparada y dispuesta a aportar con libertad para la continua transformación social.

### *Relevancia*

Una educación con mucho espacio para lo poco trascendente no puede tener calidad. Con la relevancia nos fijamos en que la educación se ocupe intensamente de lo importante, de lo que tiene impacto en las vidas de las y los estudiantes, impacto tanto inmediato como a mediano y largo plazo. Porque tenemos que perseguir la educación que deja una positiva huella. Y esto se relaciona con el sentido y el significado que tiene la educación, tanto para cada cursante en la escuela como para el conjunto social. La relevancia implica integralidad, no descuidar facetas del ser humano, e interesarse por lo cognitivo, lo afectivo, lo social y lo corporal.

### *Equidad*

Se refiere a si todas y todos son atendidos de manera de apoyar su máximo nivel de desarrollo y aprendizaje en la escuela. Es así mucho más que tratar a todo el estudiantado por igual, pues la equidad exige diferenciar el tratamiento para ofrecer lo que cada uno necesita, asumiendo las diferencias ambientales, familiares, culturales, económicas, personales... de las y los cursantes. Es, como se ha dicho, “la igualdad de los desiguales”. Por ejemplo, textos en lenguas indígenas para escolares de pueblos originarios, transporte gratuito para estudiantes de aldeas alejadas, una amplia biblioteca que resulta especialmente útil a quienes no tienen acceso a libros fuera de la escuela, e incluso la propia variedad de actividades intra y extra cátedra, que

hacen de la institución escolar un lugar donde estudiantes de los más diversos intereses pueden encontrar algo valioso que hacer.

### *Satisfacción / Felicidad*

Cecilia Braslavsky destacó que no basta con que la educación sea pertinente, eficaz y eficiente, sino que debe lograrse que se aprenda en felicidad (Braslavsky, 2006). Porque todas y todos tenemos derecho a la felicidad o, al menos, a tratar de alcanzarla. Más comedidamente, se ha hablado de la satisfacción como otro criterio de la calidad: una escuela que logra responder a las expectativas de las niñas, niños y adolescentes y que, sí, fomenta en sus aulas una vida alegre y plena para todos sus integrantes.

Es justo preocuparnos porque los no pocos años de la educación obligatoria sean años felices para todas y todos, y no años marcados por el miedo, el aburrimiento, la frustración o la tristeza del fracaso.

Si bien estos criterios centran su atención en las y los estudiantes, también las y los docentes deben encontrar que la institución escolar donde pasan su vida tenga eficacia, eficiencia, pertinencia, relevancia y equidad, y contribuya a su felicidad.

## **2.5. ¿Quiénes deben determinar / evaluar la calidad educativa escolar?**

En algunos países el Ministerio del área evalúa directamente la calidad de la educación escolar, en ocasiones incluyendo a directivos de centros nacionales de investigación educativa. En otros existen institutos separados que se encargan de esa tarea. La mayor o menor cobertura y periodicidad del esfuerzo obliga a una organización de mayor o menor complejidad. Pero también va a influir en ello si el enfoque es más jerarquizado o más horizontal, pues con el predominio de la auto-evaluación se reduce la demanda de personal externo a las escuelas y de sistemas organizativos que se superpongan a la estructura normal de los centros educativos y sus supervisores.

Entre quienes defienden la necesidad de instancias especiales para la evaluación de la calidad educativa, Martín (2010b) considera que un sistema de evaluación requiere de una potente unidad de estadística, y que contar con un instituto de evaluación suele ser también una estructura muy útil. Pero remarca que sigue abierto el debate acerca del estatus de este tipo de institutos. En unos países forman parte de la administración, mientras que en otros son autónomos. Ambos modelos, destaca la investigadora, tienen ventajas e inconvenientes, pero lo importante –añade– es recordar los principios que deben preservarse. Porque resulta indispensable para el éxito en su labor que el instituto mantenga una independencia de los avatares políticos, advierte Martín (2010b), aunque agrega que el instituto debe a su vez ser una

herramienta de la administración en el sentido de poder responder a sus prioridades y sobre todo desde el punto de vista de ser considerado una fuente de conocimiento relevante para orientar las decisiones de política educativa. Comprendemos por nuestra parte que si el instituto logra ser independiente pero pierde así influencia en las decisiones ministeriales, su trabajo puede volverse intrascendente: hay que alcanzar un sano equilibrio. De otro lado, Martín (2010b) también alerta acerca de las negativas duplicaciones de unidades: en algunos países, las evaluaciones muestrales se realizan desde una institución y las censales desde otra diferente, lo que no resulta nada funcional según la autora. Y otro aspecto a considerar, dice la investigadora que venimos citando, es que la plantilla de los institutos o unidades de evaluación debe ir incorporando nuevas figuras como las que deberían encargarse de la difusión pedagógica y política de los resultados.

Si bien estas unidades son las piezas centrales de un sistema de evaluación es esencial hacer énfasis, señala Martín (2010b), en que la evaluación está diseminada en el conjunto del sistema educativo. Y reconoce que la evaluación de los centros y determinados niveles de evaluación del desempeño docente implican un cierto conocimiento experto en el conjunto de los directores y docentes. Precisamente, dentro de las responsabilidades que pueden y deben asumirse desde los recursos generales del sistema, piensa la investigadora, se encuentra la del asesoramiento a los centros en la evaluación interna y en la interpretación de los resultados de la externa. Incluso si las escuelas cuentan con informes claros, libres de tecnicismos, de toda la información de los diversos estudios de evaluación hechos por expertos, es útil contar con asesores psicopedagógicos o responsables de formación en servicio que ayuden a los centros escolares a introducir en sus prácticas docentes las mejoras que se consideren oportunas a partir de los resultados de todo tipo de evaluación, explica Martín (2010b).

Como ejemplo de evaluación desde el propio Ministerio del área, Cuba –país de larga experiencia en el tema- ha ido organizando la siguiente estructura, que se ocupa periódicamente de las acciones evaluativas de la calidad de la educación (Valdés, 2008; Torres, 2008): el Grupo Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación está integrado por los Viceministros, que tienen entre sus funciones la atención a las diferentes educaciones de su sistema; por los Directores Nacionales de éstas, así como por el Director del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas y el Jefe del Grupo de Investigadores de esta última institución, quienes realizan el diseño y ejecución de las principales investigaciones evaluativas que son desarrolladas en el país. Este grupo de trabajo diseña e implementa los operativos nacionales de evaluación de la calidad educativa, efectivos cada año en el mes de abril, dos meses antes de concluir cada ciclo escolar.

Los Grupos Provinciales y Municipales están integrados por docentes de los Institutos Superiores Pedagógicos (existen 16 en todo el país, uno en cada provincia y dos en la capital) y funcionarios de las Direcciones Provinciales y Municipales de Educación. Periódicamente, diseñan y realizan comprobaciones de conocimientos a los alumnos, observaciones de clases a los docentes y otras acciones evaluativas sistemáticas. Sus resultados son registrados en bases de datos creadas a tales efectos, de manera que cada escuela tiene un expediente que contiene los resultados alcanzados en cada acción de esta índole. Como puede apreciarse, el trabajo de evaluación es censal y se cumple cada año, lo que significa un relevante esfuerzo.

Por otra parte, hay planteamientos alternativos hacia la apertura de una participación de base en la evaluación de la calidad educativa. Así el UNICEF (2009), en su propuesta de “Escuelas amigas de la infancia” presenta un esquema de abajo arriba, con participación de directivos, docentes, familias y comunidad (véase sección 4.5), muy centrado en la investigación-acción cooperativa en cada escuela.

Desde una perspectiva diferente, Mateo (2006) defiende la necesidad de participación de la comunidad educativa no solo a nivel local sino regional y nacional. Ello se hace posible, opina el experto, incorporando a organizaciones como: sindicatos, asociaciones de padres y madres, movimientos de renovación pedagógica, colegios profesionales, asociaciones estudiantiles, entes comunitarios (en nuestro caso, consejos comunales y comunas, por ejemplo), empresas u organizaciones empresariales (que entre nosotros incluiría las estatales, las de propiedad social y las privadas). Esta línea resulta en una participación directa de cada organización, desde el ámbito local al nacional. Pero también es posible una participación mediada a través de los Consejos Escolares, que en el contexto del investigador, España, serían afines en principio a los Consejos Educativos planteados en Venezuela, y permiten incluir al profesorado, estudiantado, personal obrero y administrativo, familias y comunidad en general. Lo interesante es que en el caso que analiza Mateo (2006), existen Consejos Escolares de centro o plantel pero también territoriales, regionales y nacional, lo cual permite poder concretar la participación a diferentes niveles.

Mateo (2006) destaca la necesidad e importancia de la participación en la determinación y evaluación de la calidad educativa:

- se orienta a la maduración de las personas y las instituciones y consecuentemente al incremento de la calidad de la educación
- se fundamenta en la intervención e implicación de las personas y las instituciones en el proceso educativo
- alcanza su madurez en la coordinación de la acción conjunta de personas e instituciones

- supone una forma de implicación que incide significativamente en la activación de los resortes personales e institucionales asociados a la realización satisfactoria de la acción educativa y a los procesos de cambio

- pluralidad: ofrece diversidad de perspectivas, críticas y propuestas

- por lo anterior, permite también mejor adaptabilidad a cada situación concreta de los modelos de evaluación y de las propuestas de avance.

Este investigador destaca que la participación, para ser auténtica y viable, necesita ser institucionalizada, a los diferentes niveles. Estableciéndose además las debidas conexiones con el resto del sistema y con la Administración, a fin de garantizar el traslado de las conclusiones y recomendaciones a los núdulos de decisión, para su transformación en protocolos de actuación (Mateo, 2006). El autor considera que la participación puede estar presente en la concreción del modelo de calidad, la concreción del sistema de evaluación, el análisis y valoración de los resultados, la toma de decisiones de mejora, el seguimiento de la implantación de mejoras, y la petición de responsabilidades sobre el funcionamiento del sistema. Por nuestra parte, creemos que también debe estar presente en la coejecución de las acciones de determinación y evaluación de la calidad, a través de la autoevaluación y la coevaluación.

Como otro ejemplo a mencionar, en Brasil el programa experimental Indique (Indicadores da Qualidade na Educação, Indicadores de Calidad en Educación) ha buscado movilizar el mayor número posible de personas, entre padres, madres, alumnos, profesores, directores y demás funcionarios de las escuelas, en la evaluación de la calidad de la enseñanza y en la propuesta de soluciones (Cunha, s.d.).

Creemos importante que la determinación y evaluación de la calidad educativa escolar surja de la base y sea participativa en cada nivel, de modo institucionalizado y con responsabilidades y derechos claramente establecidos, como parte de un modelo general de gestión educativa participativo y protagónico.

## **2.6. ¿A quién o qué evaluar y cómo hacerlo?**

Actualmente, en nuestra región y en el mundo, el énfasis en la evaluación de la calidad educativa escolar está en la determinación de conocimientos del estudiantado mediante pruebas estandarizadas. Venezuela, sin embargo, se separó de esa tendencia y dejó de hacer pruebas a principios de la década pasada, pero no ha desarrollado procesos alternos. Resulta necesario, gracias a una planificación en el tiempo, avanzar hacia esfuerzos integrales y profundos, que consideren a la educación escolar en sus principales facetas y niveles, y que lo hagan utilizando instrumentos y procedimientos, cuantitativos y cualitativos, que no distorsionen la mejor

naturaleza de esta. Hay que atender a insumos, ambientes, procesos, protagonistas y resultados, estos últimos tanto de corto, como mediano y largo plazo.

Así, sería importante considerar la evaluación de:

- el sistema educativo como tal
- la acción del Ministerio del área
- los planteles
- las y los docentes
- los logros de las y los estudiantes.

Por otra parte, no se pueden descuidar facetas: lo cognitivo, sí, pero también lo afectivo, lo volitivo y moral. Cada estudiante, por supuesto, pero también la pequeña comunidad del aula, la comunidad escolar, y la más grande red que se establece (de una u otra forma) con familias y comunidad en general. Para llegar a la evaluación de todo el sistema educativo escolar.

Un peligro a evitar es la simplificación: evaluar lo más sencillo de evaluar y de la forma más sencilla, en una apariencia de cumplimiento. A menudo, la simplificación se cubre de un ropaje técnico: medir, obtener números, gracias a cuestionarios masivos. Para luego manipular estos números, incluso aplicando procedimientos estadísticos sofisticados. Los cuadros con datos de diversas variables y los valores estadísticos ofrecen una apariencia de rigor y objetividad. Pero si se va a los instrumentos aplicados para obtener los datos de base se aprecia la superficialidad, la inconsistencia y la parcialidad de muchas mediciones. Una realidad compleja no puede estudiarse bien con instrumentos simples.

Recuadro N° 2.2. Una de las *Metas 2012*: evaluar los sistemas educativos de la región.

El proyecto *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*, promovido por la OEI, se propone mejorar la calidad y la equidad en la educación para hacer frente a la pobreza y a la desigualdad y, de esta forma, favorecer la inclusión social en la región iberoamericana (OEI, 2010). Incluye 11 Metas Generales y 28 Metas Específicas. A su vez, cada meta específica cuenta con uno o dos Indicadores y sus respectivos Niveles de logro. La última meta está referida a la evaluación de los sistemas educativos.

**META GENERAL DÉCIMO PRIMERA**

Evaluar el funcionamiento de los sistemas educativos y del proyecto «Metas educativas 2021».

*META ESPECÍFICA 26. Fortalecer los sistemas de evaluación de cada uno de los países.*

• **INDICADOR 37.** Reforzar los institutos de evaluación, los sistemas de planificación y las unidades de estadística de los países.

– *Nivel de logro:* En 2015 todos los países han consolidado sus institutos de evaluación y las unidades de planificación y de estadística.

*META ESPECÍFICA 27. Asegurar el seguimiento y la evaluación del proyecto Metas Educativas 2021.*

· **INDICADOR 38.** Crear el Instituto de Seguimiento y Evaluación de las Metas Educativas y su Consejo Rector, en el que participen los representantes de los sistemas de evaluación de los países.  
– *Nivel de logro:* El Instituto de Seguimiento y Evaluación de las Metas Educativas presenta, cada dos años y por país, un informe general sobre el cumplimiento de las metas.

*META ESPECÍFICA 28. Fortalecer la participación de los distintos sectores sociales en el desarrollo y en la supervisión del proyecto Metas Educativas 2021.*

· **INDICADOR 39.** Crear el Consejo Asesor de las Metas Educativas 2021.  
– *Nivel de logro:* El Consejo elabora, al menos, un informe cada dos años sobre el desarrollo del proyecto Metas Educativas 2021.

Para el logro de las Metas 2021 la OEI ha diseñado diez programas, uno de los cuales es el Programa de Mejora de la Calidad de la Educación. Este programa se orienta a cuidar de manera singular tres factores que tienen una especial relevancia en la mejora de la educación: la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza y aprendizaje; el refuerzo de la lectura y de las bibliotecas escolares, y la evaluación del funcionamiento de los sistemas educativos y de las escuelas.

Las restantes diez Metas generales 2021 son:

- 1ª. Reforzar y ampliar la participación de la sociedad en la acción educadora
- 2ª. Lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación en la educación
- 3ª. Aumentar la oferta de educación inicial y potenciar su carácter educativo
- 4ª. Universalizar la educación primaria y la secundaria básica, y ampliar el acceso a la educación secundaria superior
- 5ª. Mejorar la calidad de la educación y el currículo escolar
- 6ª. Favorecer la conexión entre la educación y el empleo a través de la educación técnico-profesional
- 7ª. Ofrecer a todas las personas oportunidades de educación a lo largo de toda la vida
- 8ª. Fortalecer la profesión docente
- 9ª. Ampliar el espacio iberoamericano del conocimiento y fortalecer la investigación científica
- 10ª. Invertir más e invertir mejor

Quienes estudian el asunto señalan que un buen sistema de evaluación de la calidad educativa no es fácil de organizar, requiere preparación técnica y una inversión importante, pero sobre todo claridad filosófica, política y pedagógica. El simplismo y la inmediatez llevan a sistemas que no cumplen su función, malgastan recursos y pueden tener efectos colaterales negativos sobre las escuelas (Ravela y otros, 2008; OEI, 2010).

Una pregunta clave es: ¿qué se espera saber que no se sepa ya? Porque en ocasiones los problemas educativos son tan resaltantes que no requieren de ninguna evaluación previa para reconocerlos, y experiencias e investigaciones realizadas en el país y en otros similares ya han dicho mucho acerca de cómo enfrentarlos. En esos casos, es preferible invertir los recursos y los esfuerzos directamente en la solución o minimización de lo que ya se sabe que no funciona bien. Posteriormente, cuando las situaciones más graves hayan sido abordadas, sí tiene sentido la iniciativa de evaluar la calidad. Una vez que el sistema de evaluación de la calidad se pone en

marcha, es importante evaluarlo a su vez de modo periódico, para cuidar su adecuación a los fines propuestos y su eficiencia.

Otro aspecto que ha de tenerse en cuenta es que la evaluación normalmente afecta la forma de trabajo de las escuelas: aquello que se evalúa pasa a tener mayor importancia que otras cosas que no se evalúan o se evalúan menos. El trabajo de los directivos, las actividades pedagógicas predominantes, el uso del tiempo, el manejo de la disciplina, la propia evaluación para la boleta escolar, todo se reorienta de acuerdo a qué aspectos considera y cómo se realiza la evaluación de calidad, sea ella de logros estudiantiles, acción docente o del centro educativo en su conjunto. De allí el cuidado que debe tenerse para que la evaluación de la calidad no termine distorsionando lo que debe ser la buena acción escolar.

Por otra parte, la evaluación de la calidad debe ser transparente y estar bien diseñada (Martín 2010b), de lo contrario pierde credibilidad e impacto.

En la próxima sección de este trabajo vamos a referirnos a la evaluación de algunos de estos niveles y factores señalados. Específicamente, a la del estudiantado y sus aprendizajes, a la del profesorado, la de cada plantel o centro educativo, y, finalmente, a la del sistema educativo nacional; aunque no podremos aquí ocuparnos de ellas, reconocemos la importancia de incursionar también de modo específico en otros aspectos como la infraestructura, el currículo o la supervisión.

## **2.7. ¿Qué se hace con los resultados del proceso de evaluación de la calidad?**

Por sí solas, la determinación y evaluación de la calidad no necesariamente se traducen en cambios positivos de la educación. Es cierto que, cuanto más participativo sea el proceso, cada uno de los involucrados e involucradas habrá tenido oportunidad de informarse mejor sobre lo que ocurre, y habrá podido reflexionar, y evaluar y autoevaluarse. A raíz de ello, es posible que individualmente o en pequeños grupos las personas más interesadas generen acciones de mejora. Sin embargo, una iniciativa de evaluación de una escuela, una zona o, mucho menos, de todo un país no puede culminar dejando los cambios en manos de la buena disposición de cada quien.

### **Comunicar y discutir ampliamente los resultados**

En primer lugar, será importante *comunicar* de la manera más amplia los resultados de la evaluación realizada. Uno de los rasgos positivos de una evaluación de la calidad educativa, a cualquier nivel que se realice, es que despierta un proceso de reflexión colectiva sobre el estado

de la educación y, si es participativa, abre oportunidades para que se generen propuestas de cambio. Difundir los resultados así como las propuestas es tarea relevante del final de una buena evaluación (Ravela y otros, 2008). La transparencia y la rendición de cuentas son una faceta indispensable de todo el esfuerzo, sería muy negativo por parte de las autoridades esconder datos o tratar de eludir responsabilidades. Tampoco la evaluación de la calidad debe quedar como un trámite burocrático, sepultado en un voluminoso informe en una oficina ministerial. Coincidimos con Patricia Arregui (2001) cuando señala que la carencia de una cultura de rendición de cuentas se evidencia en cierta reticencia o desconfianza hacia las mediciones y en temores a revelar tanto los resultados como la metodología empleada. La debilidad de las estrategias de difusión de resultados y la discontinuidad en su implementación se deriva en algunos casos de las cuestiones anteriormente mencionadas, explica Arregui (2001); mientras que en otros, añade, se debe a la escasez de recursos humanos para poder confrontar una posible avalancha de cuestionamientos que podrían ser legítimos, pero también posiblemente oportunistas y motivados por intereses políticos estrechos. Ello ha llevado a que la diseminación haya sido muchas veces limitada y su utilidad potencial haya sido frenada, reconoce la investigadora. También, agrega, la falta de criterios claros y ampliamente compartidos (por ejemplo, sobre estándares de logros, criterios para establecer “líneas de corte” en cuanto a niveles aceptables o satisfactorios de logros, etc.), contra los cuales se deberían contrastar los resultados, ha inhibido una actitud diseminadora más asertiva por parte de los organismos responsables en muchos países.

Hace falta, entonces, comunicar resultados a toda la población, y cumplirlo de una manera que sea comprensible, clara y sintética: nada se gana con páginas enteras llenas de columnas de números o con textos plenos de tecnicismos. Puede pensarse en reportes de diferente longitud y complejidad según las vías y los destinatarios. Es decir, si la vía de comunicación es un libro, o un encartado en la prensa, o un reporte-resumen en el portal web del Ministerio de Educación, u otra. Y si los destinatarios son las y los docentes, las universidades o bien la población en general, por ejemplo.

Muchos expertos recomiendan evitar darle a la evaluación de calidad un carácter culpabilizante sobre actores específicos del proceso, en relación a los problemas detectados (Ravela y otros, 2008; Martín, 2010b). Esto es particularmente apropiado con respecto a los actores de base, que poco poder han tenido en la creación de las situaciones negativas que se detecten. Nos referimos, por ejemplo, a los propios docentes, las familias, y las y los estudiantes. Ello no significa que estos actores dejen de asumir sus responsabilidades, deben hacerlo. Pero sin cargar con el peso de problemáticas que obedecen a injusticias de larga data y a inconsecuencias de quienes más poder han tenido en el gobierno de la sociedad.

### **Tomar decisiones democráticamente**

A raíz de todo el proceso de discusión de resultados y generación de propuestas, se hace necesario tomar decisiones, consiguiendo los recursos y articulando líneas de acción en áreas como la formación docente inicial y en servicio, la construcción y mantenimiento de la infraestructura, los planes y programas de estudio, la dotación, el desarrollo de las comunidades educativas, entre otras que se hayan detectado como necesitadas de nuevas políticas. En el mismo trabajo que citamos anteriormente, Arregui (2001) señala como una debilidad básica de un sistema de evaluación de calidad el que no establezca pública y claramente, y con anterioridad a sus primeras aplicaciones de instrumentos, qué tipo de decisiones se espera poder tomar con los resultados. Así mismo, critica que no se estimule una discusión nacional o al interior de los centros escolares o ámbitos administrativos específicos sobre las implicaciones de tales resultados. Ciertamente, pensamos por nuestra parte, una auténtica vida social democrática entraña que haya canales para la participación de la población en las grandes decisiones sobre política educativa que se han de tomar a partir de la evaluación de la calidad.

Alejandro Tiana (2006) destaca con razón que no se trata de evaluar por el simple gusto de hacerlo, ni siquiera por el noble propósito de contribuir a la construcción del conocimiento social. Porque cuando evaluamos una realidad, dice este autor, nos adentramos en sus ámbitos más sensibles y lo hacemos con una intención valorativa: esta invasión de la *intimidad* de la realidad y de las personas evaluadas exige como contrapartida centrar la atención en sus posibilidades de mejora. En última instancia, el énfasis en la mejora constituye una exigencia ética que pesa sobre el evaluador, para balancear el poder que detenta en el proceso de evaluación, concluye Tiana. Agregamos por nuestra parte que esta es una razón más para compartir tal poder: al abrir las posibilidades de la autoevaluación y la coevaluación, todo el proceso se torna menos verticalista e intrusivo, y por lo tanto moralmente más apropiado y justo. A la par, la evaluación participativa puede ofrecer información más rica y pertinente.

### Recuadro N° 2.3. El Movimiento de Mejora de la Escuela.

En un reciente artículo, Murillo y Krichesky (2015) se refieren a este movimiento y señalan que el fracaso de las reformas curriculares de los años 60 y lo inútil de las innovaciones impuestas “de arriba a abajo” hicieron que se volviera la mirada a la escuela como el centro del cambio educativo. Así, explican, se inició el movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. En su trabajo, los autores hacen un repaso a la evolución de esta línea, deteniéndose en las diferentes etapas por las que ha transitado y en sus características definitorias. Para posteriormente centrarse en las lecciones aprendidas en estas décadas que pueden ser útiles para la puesta en marcha de procesos de transformación escolar en la actualidad. Concretamente abordan seis grandes aspectos: la colaboración docente y el trabajo en redes, la implicación de la comunidad, el liderazgo sistémico, la centralidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el debate entre la responsabilidad y la rendición de cuentas, y las nuevas relaciones entre la administración pública y las escuelas. Para finalizar abordan el para qué del cambio, que Murillo y Krichesky definen como: una educación para la justicia social.

F. Javier Murillo y Gabriela J. Krichesky (2015).

### 3. El estudiantado, el profesorado, la escuela y el sistema educativo en la evaluación de la calidad

#### 3.1. La evaluación del estudiantado

Hasta ahora en el mundo, las evaluaciones nacionales e internacionales de la calidad de la educación escolar se han focalizado precisamente en las y los estudiantes, y en particular en los conocimientos adquiridos por ellas y ellos, como puede apreciarse en nuestros capítulos 4, 5 y 6. Para detectar estos conocimientos se consideran imprescindibles y centrales las pruebas estandarizadas, especialmente las de Lengua y Matemáticas, con el aditivo a veces de Ciencias Naturales y, en los últimos años, de Educación Ciudadana.

Es verdad que muchas pruebas están acompañadas de cuestionarios sobre los llamados “factores asociados”, es decir, cuestionarios dirigidos a estudiantes, padres y docentes, que indagan sobre ciertas condiciones del hogar y la escuela las cuales se estima pueden incidir en el aprendizaje: vivienda, salud, educación de los padres, recursos de la escuela, clima social del aula, entre otras. Pero el análisis de la información ofrecida por tales cuestionarios no ha logrado pasar a la primera fila, frente a los “rankings” de países o de escuelas organizados a partir de las pruebas de conocimientos, que tanto espacio ocupan en los medios de comunicación del mundo. Mucho menos se han tomado en cuenta los resultados de los cuestionarios (o de las mismas pruebas, en realidad) para diseñar políticas educativas que atiendan a problemas detectados.

Podemos diferenciar dos tipos de pruebas: censales, dirigidas a todas las escuelas de una zona o -más difícil- de un país, y muestrales. Las censales se hacen con propósitos de rendición de cuentas y de mejora. Las muestrales son estudios grandes, nacionales o internacionales, que no pueden cumplirse en todos los centros por las magnitudes implicadas. Las mismas se supone que se realizan para conocer situaciones generales predominantes y a partir de ello orientar las políticas educativas.

#### Recuadro N° 3.1. Hay mucha evaluación mal pensada y mal hecha.

La *evaluación* está de moda. Muchos creen que a más evaluación (de alumnos, docentes, establecimientos, etc.), mejor educación. Esto no es necesariamente así. Hay mucha evaluación mal pensada y mal hecha, cuyos resultados no revelan nada significativo ni llevan a correctivos, y colocan la culpa en los evaluados, jamás en los evaluadores. La evaluación distrae de lo importante: el aprendizaje; resta sentido y placer a la lectura y al estudio, pone enorme tensión sobre alumnos, profesores y planteles, y fomenta la competencia y el engaño. Estudiar para la prueba no es aprender.

Rosa María Torres (2014: s.p.).

### **Necesidad de abrir el foco**

Hoy en día, ya diversas voces reclaman la necesidad de abrir el foco, considerar otras facetas del problema de la calidad y relacionar unas con otras. La propia UNESCO, manteniendo una mirada favorable a las pruebas, señala que aunque las evaluaciones internacionales y regionales brindan -según la organización- una buena base para llevar a cabo el seguimiento de los progresos en la calidad de la educación, se hace necesario que la medición mundial del grado en que los niños están adquiriendo los conocimientos básicos se complemente con un seguimiento, dentro de los distintos países, de los progresos en el logro de un conjunto más amplio de resultados del aprendizaje (UNESCO, 2014b).

Y un firme creyente en la utilidad de las pruebas como Valdés (2008) remarca que a pesar de que –en su criterio- los sistemas de medición de la calidad educativa de América Latina han alcanzado un alto desarrollo en lo relativo a cuantificar los logros cognitivos de los alumnos, ello no basta: hay que buscar la identificación de las posibles causas de tales logros, en primer lugar, en la calidad de la enseñanza. Tema que ha estado y aún está, reconoce el investigador, ausente en la mayoría de los sistemas antes referidos. Por otra parte, añade, se va haciendo necesario que el rendimiento escolar, o los logros cognitivos, no sean el único foco de las mediciones. Es así como, advierte, estamos urgidos de una evaluación con enfoque holístico, para lo cual es imprescindible que se compruebe el crecimiento corporal, racional y emocional de los seres humanos involucrados en el acto educativo (sobre este punto, véase igualmente Casassus, 2011). Y, para aproximarse a las causas del estado del aprendizaje de las y los estudiantes, se requiere centrarse con mayor énfasis en la evaluación de los procesos educativos (Valdés, 2008; y también Martinic, 2008).

Por otra parte, en un reciente documento de un conjunto de organizaciones no gubernamentales internacionales, entre las que se cuentan CLADE, CEAAL, OXFAM y *Save the Children* (VV.AA., 2013), se destaca que la educación de calidad es parte integrante del derecho a la educación y debe ser vista desde una perspectiva multidimensional, lo que implica tomar en cuenta a los insumos y procesos educativos, así como a los logros a corto, mediano y largo plazo. En el documento se recuerda que la Observación General N° 1 de la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, Centro de Investigaciones Innocenti, 2006) hace hincapié en que se debe prestar atención no solo al contenido del plan de estudios, sino también a los procesos de enseñanza, a los métodos pedagógicos y al ambiente en el que se lleva a cabo la educación.

En este sentido, añaden estas organizaciones, es fundamental que la educación sea transformadora, orientada hacia la justicia social y ambiental, la democratización de las estructuras de poder, la promoción de la igualdad y de la no discriminación y el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales. Y añaden, muy significativamente, que *un*

*enfoque limitado del aprendizaje, reducido a los resultados mensurables de evaluaciones de aritmética y alfabetización, puede dar lugar a que se dejen de lado esos aspectos fundamentales de calidad y disminuyan otras materias y habilidades esenciales, valores y relaciones, tales como la creatividad, la curiosidad, el pensamiento crítico, el civismo, la solidaridad, la cooperación, la auto-disciplina, la auto-confianza, la responsabilidad compartida, el diálogo, la compasión, la empatía, el coraje, la autoconciencia, la resiliencia, el liderazgo, la humildad, la paz, la armonía con la naturaleza, con el riesgo de que se dejen de lado los objetivos más amplios de la educación (VV.AA., 2013, énfasis nuestro). Nos parece que estas observaciones están bien fundamentadas y son muy justificadas.*

Podemos concluir en cuanto al *foco* de la evaluación de calidad que, en primer lugar, al evaluar los logros de las y los estudiantes hay que incorporar otras facetas además de la cognitiva. Pero, más allá, que hay que evaluar otros factores además de los logros estudiantiles, como características de las y los docentes, gestión educativa, ambientes escolares y, muy importante, procesos reales de enseñanza y de aprendizaje que ocurren en las aulas.

### **Necesidad de nuevos procedimientos e instrumentos: ¿sirven las pruebas de conocimientos?**

Centrándonos en esta sección en la evaluación de los logros de las y los estudiantes, aun si solo atendemos a los cognitivos hay que notar que las pruebas estandarizadas actuales resultan un cuestionado instrumento para determinarlos. Las observaciones que se han hecho son variadas y van desde las que consideran aspectos técnicos o didácticos subsanables con *otro tipo de pruebas*, hasta las que rechazan a las pruebas como instrumento de evaluación y proponen *otros procedimientos diferentes*.

Comenzaremos, sin embargo, recogiendo observaciones favorables a las pruebas estandarizadas. Nos es útil la presentación de Martín (2010b), quien señala rasgos que ella considera positivos de las evaluaciones internacionales como PISA, TIMSS y PIRLS (pruebas a las cuales aludiremos en el próximo capítulo). Según esta investigadora, tales evaluaciones han ido evolucionando desde preguntas centradas en contenidos concretos de tipo fundamentalmente conceptual a tareas centradas en la comprobación de las competencias desarrolladas por los estudiantes. En segundo lugar, afirma Martín (2010b), los estudios internacionales han avanzado en la forma de análisis y presentación de los resultados: los clásicos datos cuantitativos de tendencias centrales enfocados desde un análisis normativo se han sustituido o complementado con la presencia de los niveles de logro o de desempeño, es decir con la descripción del grado y tipo de aprendizaje alcanzado por los estudiantes. Así, dice la autora, podemos saber por ejemplo qué porcentaje de alumnos y alumnas de cada país sólo son capaces de realizar tareas muy

elementales de comprensión lectora (nivel 1) y cuántos han alcanzado un sofisticado nivel de interacción con los textos que trasciende a estos claramente, y les permite usar la lectura como herramienta de aprendizaje (nivel 6). En una evaluación basada en la norma, añadimos por nuestra parte, sólo se puede comparar a unos alumnos con otros, pero no con unos estándares curriculares, ya que al elaborar las pruebas de este tipo se descartan las preguntas “que no discriminan” sea por ser demasiado fáciles o demasiado difíciles. La tercera aportación de los estudios de rendimiento que destaca Martín (2010b) reside en la identificación de los denominados factores asociados, es decir aquellas variables que se relacionan con los rendimientos escolares. Si bien los análisis que muestran estos factores no permiten establecer relaciones causales, resulta un aporte el comprobar que las diferencias en el rendimiento académico se relacionan sobre todo con el nivel sociocultural del alumno (como lo señala PISA), o con el clima del aula (como lo destaca la prueba UNESCO-LLECE), pero que también tales diferencias están asociadas a la formación del conjunto de la población, a la ruralidad, o al hecho de ser inmigrante, por citar solo algunos de estos factores asociados, aunque en estos casos la capacidad predictiva sobre el rendimiento sea menor. A través de estos análisis se “iluminan” determinados factores del sistema escolar lo que, en cierto sentido y con las cautelas necesarias, podría orientar las políticas educativas, estima la investigadora. Así mismo, continúa Martín (2010b), los análisis de los resultados desde la perspectiva de las desigualdades en los niveles de rendimiento asociadas a factores de inequidad son esenciales y de hecho van cobrando cada vez más peso en los informes de los estudios internacionales. La autora no deja de reconocer la conveniencia de sumar a estos estudios cuantitativos otros de índole cualitativa que, explica ella, permitan entender con mayor profundidad procesos cuya importancia sabemos hoy que es fundamental en la mejora de la calidad de la enseñanza (Martín, 2010b).

Abordando ya las críticas a las pruebas estandarizadas, entre quienes se refieren a debilidades concretas de las pruebas elaboradas hasta el presente podemos citar a Martinic (2008), quien indica que desde el punto de vista técnico estos instrumentos están basados en respuestas de opción múltiple, que son más fáciles de medir y de procesar, pero existe una discusión sobre la calidad y validez de tal tipo de instrumentos para la medición de los aprendizajes. Así, se ha constatado –afirma este autor- que, frente a alternativas de respuesta múltiple, los estudiantes aprenden estrategias para responder, y que predomina el aprendizaje de rutinas, lo que limita la comprensión y profundidad del conocimiento; además, las habilidades comunicativas orales y escritas pierden importancia, del mismo modo que la capacidad de procesamiento, planeamiento y perseverancia. Y la principal carencia es que los aprendizajes no son evaluados en función de la capacidad de raciocinio y de resolución de problemas, afirma Martinic (2008). Sin embargo, esta última crítica viene siendo subsanada en parte por las últimas

generaciones de pruebas: es posible encontrar en ellas preguntas que exigen resolver pequeños problemas en forma reflexiva, incluso problemas vinculados en cierto modo a la “vida real”, como puede apreciarse en algunos de los ejemplos que presentamos en los capítulos 4 y 5.

La OREALC UNESCO (2013a) considera que las mediciones de los tests de logro proporcionan información esencial para diagnosticar y monitorear los aprendizajes adquiridos por los niños y jóvenes, al menos en las áreas del conocimiento que han sido identificadas como críticas. Pero advierte que tales tests tienen limitaciones importantes como indicadores de calidad, entre ellas que no miden aspectos relevantes de lo que se espera aprendan los alumnos en la escuela. Primero, porque estos tests no miden capacidades y habilidades prácticas, así como actitudes y disposiciones en diferentes dominios que se busca los alumnos adquieran con la educación; segundo, porque generalmente se concentran en solo un par de asignaturas – lectura y matemáticas, y excepcionalmente ciencias naturales–, que aunque centrales, no son sino una fracción del currículum escolar; por último, porque incluso al interior de las asignaturas que evalúan, importantes habilidades –como la comunicación oral y generalmente la escritura– quedan excluidas. Estas observaciones son relevantes aunque es de notar que en la prueba PISA, la cual mencionaremos en el capítulo 4, se han incluido recientemente preguntas sobre actitudes y disposiciones.

Se ha señalado también que la interdisciplinariedad, que tanto se reclama para la enseñanza, no se hace manifiesta en las pruebas mismas (Arregui, 2001). Esta última investigadora indica que otra debilidad frecuentemente observada, pese a manifestaciones explícitas de que se pretende utilizar los resultados para retroalimentar el currículum y los planes de estudio, es que a menudo el tipo de cobertura de áreas de conocimientos (número reducido de ítems) y el tipo de diseño de las pruebas (referidas a normas), así como el tipo de pruebas (principalmente de opción múltiple) y la calidad de su elaboración (construcción de distractores, por ejemplo) no son adecuados para llegar a entender realmente qué aspectos del currículum son aprendidos exitosamente o para formular recomendaciones sobre posibles énfasis, secuencias o maneras en que podrían ser mejor enseñados (Arregui, 2001).

#### Recuadro N° 3.2. Un cambio de mirada.

*Teniendo en cuenta el carácter complejo de la evaluación de la calidad educativa resulta necesario plantear un cambio de mirada que supere aproximaciones simplificantes o parciales. (...) Planteamos una perspectiva:*

*Multidimensional e integradora: que incluya la información que permita dar cuenta de la construcción de la calidad desde varios y diversos enfoques articulados y que tenga en cuenta sus aspectos cuantitativos y cualitativos.*

*Problematizadora y en prospectiva: que permita comprender y analizar críticamente el presente para fundamentar la toma de decisiones pedagógicas que habiliten la construcción de futuros alternativos.*

*Ética y política: que no se reduzca a aspectos técnicos, en tanto se oriente a la mejora de la calidad educativa para todos tratando de comprender la realidad sin resignarse a ella, buscando de esta manera nuevas posibilidades para lograr prácticas educativas más justas y democráticas para todos los sujetos.*

*Abierta, dinámica y progresiva: de manera de incluir la información proveniente de diversas fuentes, experiencias y proyectos que provienen del avance cotidiano del sistema educativo.*

*Participativa: en tanto se asuman las políticas educativas como parte de las políticas públicas delimitando así la responsabilidad del Estado y, a su vez, reconociendo la responsabilidad social al concebir la educación como bien público, integrando a los diversos actores del sistema.*

Fernando Martínez Waltos (2014: 8-9).

### **Más allá de las pruebas**

Avanzando más allá de las críticas “internas” a las pruebas, las cuales podrían subsanarse con pruebas mejores, hay otro grupo de críticas que rechazan a las pruebas como instrumento de determinación de la calidad educativa.

En un primer nivel, se encuentran las observaciones sobre el efecto de “estrechamiento del currículo” que tienen tales instrumentos. Pues sobre todo si son censales –es decir, si se aplican a todo el estudiantado del nivel correspondiente- llevan a que muchas y muchos docentes se sientan obligados a enseñar “para las pruebas”: dedicando el grueso de su tiempo a las asignaturas, y a los temas dentro de esas asignaturas, que son abordados en los tests. Aún más, no son solo los conocimientos conceptuales, sino que toman preponderancia en su clase las habilidades que las pruebas exigen, resultando relegadas las que no. De este modo, el reconocimiento y fomento de habilidades difíciles o imposibles de medir dentro del tiempo y características de una prueba, como la búsqueda y procesamiento de información, el diseño y realización de investigaciones, la expresión artística, la reflexión detenida sobre valores y actitudes, la propia capacidad y disposición de actuar de acuerdo con positivos valores, la escritura extensa de diverso tipo, la efectiva oralidad, el desarrollo solidario de proyectos comunitarios, la capacidad de trabajar junto a otros colaborativamente, pierden peso frente a los ejercicios y las rutinas que preparan para contestar las preguntas “de marcar” o de breve redacción guiada que son posibles de plantear en una prueba. Todo el mundo, docentes, estudiantes y familias, recibe el mensaje a través de la prueba de qué es lo más importante en la escuela y qué resulta secundario. Lamentablemente, capacidades clave para una ciudadanía crítica, culta y participativa, quedan así en el grupo de lo “secundario”.

Yendo aún más profundamente: ¿cuál es el modelo de educación y de escuela que puede en buena ley evaluar la calidad de los logros estudiantiles mediante unas pruebas estandarizadas? ¿Qué escuela puede calibrar lo que saben sus alumnas y alumnos sentándolos en un pupitre para que individualmente respondan por dos horas preguntas en un papel, preguntas que no se hacen ellas y ellos mismos, sino que otro les exige responder? No será la

escuela “casa de la cultura y de la vida” de la que hablamos en la sección 2.2. Martes a las diez de la mañana, toca sentarse en filas, abrir el cuadernillo y pensar la respuesta a una pregunta que no nos hemos planteado, una pregunta que sale de una chistera, un acertijo. En nuestro criterio, se requieren otros procedimientos e instrumentos para evaluar los logros estudiantiles en una escuela que cumpla el mandato constitucional de “desarrollar el potencial creativo de cada ser humano”.

Porque para saber lo que una persona sabe, en este caso, para saber lo que un niño, niña o adolescente sabe, hay que permitirle trabajar a lo largo de un tiempo razonable, en un clima amable, tranquilo y ordenado, con variedad de recursos, como libros, computadora, instrumentos de observación, medición y registro, mapas, herramientas de taller, materiales diversos... En ese trabajo, cada estudiante actuará a veces en pequeño grupo, otras en grupo grande y otras en solitario, y no siempre lo hará siguiendo instrucciones; al contrario, a menudo podrá participar en las decisiones acerca de qué tipo de trabajo realizar, sobre qué tema y cómo hacerlo: se planteará sus propias preguntas, junto a sus compañeros y compañeras, y laborará para responderlas. Estos son el ambiente y las circunstancias que permiten sacar a flote las capacidades, los conocimientos, las destrezas y también las insuficiencias y errores de cada quien (Lacueva, 2007). Así nos lo dice la buena pedagogía, las neurociencias, la antropología, la psicología educativa... No podemos evaluar la calidad de las escuelas del siglo XXI con los conocimientos y las herramientas de principios del siglo XX.

#### Recuadro N° 3.3. Las pruebas y los saberes.

*Aun las mejores pruebas estarán necesariamente diseñadas para responder la pregunta: “¿Será que Johnny ha aprendido X?” y no para responder la mucho más interesante pregunta: “¿Qué será lo que Johnny ha aprendido?”.*

Nel Noddings (2004: 267).  
(Traducción nuestra).

Por eso creemos que la vía para evaluar la calidad de logros estudiantiles es estudiar los productos de su trabajo generados a lo largo de un año o de un lapso. Puede hacerse a partir de una selección de ellos, que conforme un portafolio. Teniendo claro que esta actividad no es para calificar rendimiento, se puede pedir a cada estudiante que seleccione trabajos de diverso tipo y diversas áreas, aquellos que haya resuelto mejor y también algunos de los que manifiestan sus insuficiencias del momento, lo que le falta por mejorar o aprender. Al portafolio de cada alumno o alumna se pueden incorporar también evidencias de actividades que no pueden constatarse, o solo parcialmente, mediante trabajos en el sentido tradicional. Por ejemplo: algunos minutos en video de un teatro de calle donde participó, constancias de una actividad comunitaria cumplida,

fotografías de un mural o un prototipo hecho por su equipo, una relación de sus actividades como vocero en el consejo educativo del plantel, el reconocimiento logrado por participar en una competencia deportiva, etcétera. Este portafolio vendría acompañado de un índice, una presentación y una reflexión, elaborados por su autor o autora.

Por supuesto que no todo el estudiantado sería objeto de esta evaluación, solo una muestra bien escogida, cuyo tamaño va a depender de si la evaluación se hace en el nivel del plantel, del municipio, del estado o del país.

Para la evaluación pueden utilizarse guías, que orienten sobre los rasgos que se deben buscar y que permitan hacer un registro, incluso en escalas de estimación, a la vez que abran un espacio para observaciones cualitativas. La preparación que reciban las y los evaluadores asegurará mayor uniformidad en su trabajo. En todo caso, sabemos que se trata de aproximaciones a una realidad compleja, difícil de estudiar. La pretensión de ser ultrapreciso y unívoco en la determinación de saberes estudiantiles no tiene base.

Este mecanismo de evaluación de logros estudiantiles, además de guardar mucha mayor credibilidad y confiabilidad que las tradicionales pruebas, aporta otra ventaja, cual es que manda un positivo mensaje a las escuelas de qué es lo importante en su trabajo diario. Ya lo importante no es acumular conocimientos aislados, ni aplicar algoritmos, ni contestar acertijos. Lo valioso y relevante es estar involucrado en actividades complejas y creativas, con mente, corazón y manos.

Las mismas muestras del trabajo estudiantil aportan información sobre su desarrollo afectivo y social, información que puede complementarse con cuestionarios de opinión y con entrevistas y/o grupos focales.

El documento de las organizaciones sociales que citamos anteriormente (VV.AA., 2013) asoma alternativas a las pruebas estandarizadas de hoy. Así, indica que de acuerdo con la perspectiva por ellos planteada, las evaluaciones educativas deben ser integrales y formativas, basadas en parámetros nacionales y respetuosas de la diversidad cultural y lingüística, al tiempo que se concentren en los sistemas en su conjunto y se desarrollen con la participación activa de maestras y maestros, estudiantes y padres y madres.

Creemos que nuestra propuesta está en línea con lo que estas organizaciones proponen, pero habría que añadir un elemento interesante, cual es el de la participación. Consideramos que la figura del evaluador o, quizás mejor, del sistematizador de la información es necesaria. Pero a la evaluación deben incorporarse las observaciones del propio estudiante y sus compañeros y compañeras, de sus docentes y de su familia, junto a las del consejo educativo de su plantel. Las mismas podrían recogerse mediante un instrumento apropiado, pues tampoco pensamos que sea posible una evaluación de calidad de logros totalmente abierta: sería muy difícil organizar el conjunto de resultados de todos los estudiantes de la muestra.

Por otra parte, no hay que perder de vista en la evaluación de logros estudiantiles que la misma no es ni puede ser un indicador directo de calidad de la educación escolar, puesto que lo que hayan aprendido las y los estudiantes no depende solo de la calidad de la acción escolar, sino de muchos otros factores (de nivel personal, familiar, comunal, de la sociedad en su conjunto..., y de tipo económico, cultural, histórico, biopsicológico, etcétera).

Recuadro N° 3.4. Homogeneidad, fragmentación y psicometría.

*(A) pesar del recurrente discurso acerca de la integralidad y la diversidad en la educación, debemos notar que el énfasis no ha sido puesto en dichos aspectos. Con respecto a la diversidad, la práctica es contraria al discurso. En la práctica el énfasis ha sido puesto en la homogeneidad.*

*Una razón importante de este énfasis, está en el supuesto de que la educación debe ser evaluada por un sistema psicométrico objetivo y estandarizado de medición (igual para todos independientemente de sus contextos). (...) Elementos interesantes de esta creencia son que:*

- i) las mediciones deben estar separadas de los procesos de aprendizaje (efectivamente desligada de la idea de que la evaluación debe servir al aprendizaje),*
- ii) deben ser las mismas pruebas para todos (sin reconocimiento de la diversidad),*
- iii) deben estar administradas de manera uniforme (sin indagar en procesos más profundos como por ejemplo con el uso de entrevistas),*
- iv) deben estar asociadas a disciplinas (en vez de a la transversalidad),*
- v) deben estar asociadas a objetivos instruccionales de las disciplinas (en vez de las finalidades de la educación).*

*Es sorprendente ver que a esto se lo presenta como algo imparcial, objetivo y justo.*

Juan Casassus (2011: 68).

En la sección 2.2 hablamos del papel de la escuela de hoy en el desarrollo de cada persona y en la evolución cultural de nuestra especie. Es interesante que Casassus (2011) aborda este asunto cuando destaca que la idea de calidad como resultado de pruebas estandarizadas ha opacado el rol más fundamental que tiene la escuela en el desarrollo evolutivo de las y los estudiantes. Si lo consideramos desde la perspectiva ecológica, añade Casassus, la escuela es un ambiente preponderante en la vida de los jóvenes, porque es allí donde ellos permanecen una gran parte de su tiempo y es el que tiene una contribución importante en su desarrollo intelectual, emocional y social. Con la rapidez de los cambios en las sociedades, explica este autor, el mundo de los estudiantes se ha vuelto mucho más complejo de lo que fuera años atrás, haciendo que la adaptación sea también un proceso cada vez más complejo: adaptación y resiliencia ante desafíos y estímulos tensionantes del ambiente, entre los que Casassus cita el tener que aprender matemáticas, gestar una identidad, generar fuentes de valor o establecer relaciones con sus pares. Estos desafíos están además configurados por las más variadas influencias contenidas en los otros niveles ecológicos, fuera del micro nivel escolar: ya sean influencias de tipo simbólico (culturales, publicitarias...), físico, tecnológico, social o político.

Sin embargo, la manera de enfrentar estos desafíos y tensiones complejas desde las políticas educativas, continúa Casassus (2011), ha estado marcada por una visión simplista y normativa: reglamentos, compromisos de honor, énfasis en castigos, etc. Sería más provechoso, piensa este investigador, ver otras maneras de acompañar los procesos de adaptación resiliente con prácticas nutrientes de cuidado, como por ejemplo, la educación emocional, autocuidado o incluso los recientes enfoques epigenéticos que sugieren que las predisposiciones genéticas desfavorables al aprendizaje pueden ser modificadas por vínculos de afecto en contextos tales como la escuela. Es en esta dimensión, remarca Casassus (2011), donde cobra mayor significado la evidencia de que lo que más influye en el aprendizaje de los alumnos es el clima emocional del aula, que no es otra cosa que el sistema de relaciones que se da entre los profesores, entre los alumnos y entre ambos. Coincidimos plenamente con él cuando nos recuerda que uno de los aportes más relevantes de las neurociencias en relación al desarrollo de las personas se refiere a la importancia de la dimensión emocional –en particular las dimensiones de apego y vínculo- en la capacidad de adaptación de los humanos. Este es un aspecto al que no se le ha dado la importancia que merece al considerar las mejoras en las escuelas y liceos, en particular en las más vulnerables.

### **3.2. La evaluación de las y los docentes**

Las y los docentes juegan un papel central en la escuela y en la formación de los niños, niñas y adolescentes, aunque el mismo debe ubicarse en el contexto socio-cultural y económico de las familias del estudiantado y en las condiciones de ambiente físico y social de la escuela, carrera profesional de las y los educadores y gestión del sistema educativo. La situación de pobreza de las familias y las barreras que hayan sufrido sus adultos para su propia educación influyen negativamente y de modo notable en la formación de los niños y las niñas. Así mismo, una escuela de estructura precaria, sin mayor dotación, y donde las y los educadores trabajen con grupos numerosos, sin remuneración adecuada ni perspectivas de avance profesional significativo, levanta nuevos obstáculos a la educación de calidad de quienes allí acuden, obstáculos que no pueden verdaderamente resolverse con la evaluación del desempeño de los y las docentes, y una posterior acción focalizada sobre ello, por mejor diseñadas que estén.

Pero si se empieza a trabajar por transformar estas fuertes trabas y las condiciones limitantes se van reduciendo, entonces la acción de las y los educadores en las aulas cobra cada vez mayor relevancia en una educación de calidad. En todo caso, siempre es importante, por lo que resulta necesario hacerle seguimiento y apoyarla.

### **Diversos enfoques en la evaluación de las y los docentes**

A este respecto, es pertinente comparar políticas sobre evaluación docente en diferentes países. Así, OREALC UNESCO (2007) explica cómo en Finlandia, cuyo sistema educativo se define por la gran autonomía que tienen las escuelas, todas las decisiones relativas a los docentes son tomadas en el interior del centro educativo: la selección, la promoción o la propia evaluación, que es entendida más como un proceso de auto-reflexión del docente dentro de la escuela donde labora. Mientras que en Francia, país tradicionalmente más centralista, como indica OREALC UNESCO (2007), prima el criterio de equidad en todas las escuelas, lo que hace que aspectos como la selección, promoción o evaluación, sean determinados por las autoridades educativas. Por nuestra parte, creemos que un enfoque mixto pudiera ser el más adecuado en nuestro caso.

No siempre el propósito de la evaluación del desempeño de las y los docentes es el mismo. El estudio arriba citado de la OREALC UNESCO (2007), que compara esta evaluación en 50 países de América y Europa, detecta cinco modelos:

- Evaluación del desempeño docente como parte de la evaluación del centro escolar, con énfasis en la autoevaluación.
- Evaluación del desempeño docente para casos especiales, tales como la concesión de licencias.
- Evaluación del desempeño como insumo para el desarrollo profesional, pero sin ninguna repercusión para la vida profesional del docente. Es información para que el propio docente mejore.
- Evaluación como base para un incremento salarial.
- Evaluación para la promoción en el escalafón docente.

Creemos que el primer modelo hace falta siempre, en una perspectiva de evaluación democrática y orientada al avance de la calidad educativa escolar. Pero también resulta positivo vincular la promoción en el escalafón docente con la evaluación del desempeño. Solo que sería una evaluación diferente, para otros momentos y con otros agentes. Pues si la única evaluación que se realiza está atada a ascensos o incrementos salariales, es difícil que la persona evaluada manifieste con sinceridad sus problemas e insuficiencias; y, en consecuencia, no hay apertura para trabajar en la mejora.

Por su parte, Ravela (2010) señala que son diversos los enfoques desarrollados en América Latina para la evaluación de las y los docentes, y menciona entre los principales:

- *La entrega de premios a maestros destacados por su labor.* Ejemplos de este enfoque, indica Ravela (2010), son las experiencias “Maestro100 Puntos” en Guatemala, “Educador Nota 10” en Brasil, “Premio Compartir al Maestro” en Colombia. Se trata de concursos en los que se valoran algunos aspectos del trabajo de docentes que se presentan voluntariamente. Por lo

general se premia a unos pocos, alrededor de diez. Añadimos que este enfoque puede sumarse a otros de evaluación general del profesorado. Sobre el tema puede consultarse también a Vaillant y Rossel (2010).

- *La evaluación del desempeño propiamente dicho.* Aquí se considera lo que el docente efectivamente hace en el aula y, en general, en su labor profesional, y la finalidad es reconocer a las y los docentes de destacado desempeño y apoyar en su formación a quienes no alcanzan un nivel satisfactorio. Según Ravela (2010), los principales ejemplos de sistemas de este tipo, bien implementados y a gran escala, son Chile y Cuba.

El autor que venimos siguiendo explica que en Chile la evaluación se basa en una entrevista realizada por otros docentes evaluadores, un informe de directivos sobre el maestro, una autoevaluación y un portafolio que debe presentar cada docente en el que incluyen plan de clase, una propuesta de evaluación de aprendizajes y una clase suya filmada en video, entre otros elementos. Mientras que en Cuba la evaluación es realizada a través de la observación directa de varias clases por parte de un supervisor, encuestas de opinión a padres y alumnos, la elaboración de un portafolio, una serie de “ejercicios de rendimiento profesional” por parte del docente (dar clase a un pequeño grupo, analizar críticamente materiales curriculares, responder preguntas del alumnado...), y la aplicación de pruebas estandarizadas a sus alumnos. Existe también la autoevaluación.

En ambos casos, como resultado de la evaluación cada docente queda ubicado en una de cuatro categorías de desempeño. En los dos países, los docentes con buenos resultados reciben un reconocimiento de carácter económico y los que tienen un desempeño insuficiente o malo (algo que ocurre con un porcentaje muy bajo, en el orden del 3%) deben asistir a instancias de capacitación. Si su desempeño sigue siendo insatisfactorio, pueden ser retirados del aula. Para la experiencia chilena puede ampliarse la información en Chile (2014a) y sobre Cuba puede verse también Valdés (s.d.).

- *El establecimiento de incentivos económicos para los docentes asociados a los resultados de sus estudiantes en pruebas estandarizadas* (y otros aspectos cuyo peso es secundario). Es el caso de Carrera Magisterial (CM) en México y del Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED) en Chile. Ambas experiencias, explica Ravela (2010), tienen en común la construcción de un índice basado principalmente en los resultados de sus estudiantes en pruebas estandarizadas, para evaluar a los docentes. Aunque los índices incluyen otros elementos como la participación en la comunidad, formación continua o pruebas aplicadas a los propios docentes. Pero es de notar que no evalúan propiamente el desempeño del docente, es decir, lo que hacen los maestros en las escuelas. El peso principal recae sobre los resultados de los alumnos en las pruebas (SIMCE en el caso chileno, ENLACE en el caso mexicano). A

partir de la construcción de este índice, se ordena a los docentes y se otorga un incentivo económico a los mejores. En el caso del SNED el incentivo no se entrega en forma individual sino por escuela, a todos los docentes de las escuelas con mejor desempeño. Ambos programas constituyen un ejemplo de entrega de incentivos económicos a partir de una evaluación basada principalmente en los resultados de los estudiantes, más que en la valoración del trabajo del docente. Carrera Magisterial es de participación voluntaria y el SNED chileno es obligatorio. Para mayor información sobre ellos puede consultarse México (2014) y Chile (2014b).

- En muchos países de la región, incluido Uruguay, explica Ravela (2010), continúan funcionando *los antiguos sistemas de inspección, basados en la visita ocasional al aula para orientar al maestro y asignarle una calificación*. Ravela (2010) advierte que en estos sistemas usualmente se carece de una definición clara y explícita de qué es lo que se evalúa, a lo sumo hay una enumeración general de aspectos a calificar. Tampoco suele haber instrumentos diseñados y probados en forma sistemática, añade el investigador. En consecuencia, la calificación que se otorga al profesor está muy marcada por la subjetividad del supervisor o inspector. Por otro lado, el hecho de que uno de los propósitos de la visita sea calificar al docente, hace que la función de orientación pierda importancia real, ya que el maestro está más preocupado por dar una buena imagen para ser bien calificado, que por mostrar sus dificultades para aprender. Este tipo de “evaluaciones” suelen convertirse en un rito burocrático, concluye Ravela (2010).

- *La carencia de evaluación docente alguna*. Añadimos este último “enfoque”, no considerado por el autor que venimos citando, porque no podemos desconocer que, en ocasiones, como parece ser predominante en las escuelas públicas de Venezuela hoy, la función supervisora se ha debilitado al punto que descuida lo pedagógico para centrarse en lo rutinario administrativo. El hecho de que el Ministerio del Poder Popular para la Educación haya encargado este trabajo, junto a unos treinta más sobre temas de calidad educativa, evidencia preocupación por superar tal estado de cosas.

#### Recuadro N° 3.5. Priorizar el proceso educativo al evaluar.

*Mientras se declara una gran preocupación por el desarrollo profesional de los docentes, lo que se vive en muchas escuelas del continente es la presión por los resultados. Debemos volver a priorizar el camino, el proceso educativo. Allí es donde se pone en juego la integralidad de la educación. (...)*

*La evaluación de los docentes debe estar enmarcada en una evaluación del conjunto del sistema educativo. Necesitamos una cultura de evaluación que en lugar de enfatizar el aspecto punitivo, valore la potencia de esta instancia para el crecimiento, para saber cuál es la tarea pendiente y desarrollar políticas en ese sentido. No debemos comprender la evaluación como castigo, sino como posibilidad de desarrollo docente. Lo primordial es concentrar la evaluación docente en lo que es propio de su tarea: la enseñanza.*

*A menudo se escucha decir “hay que evaluar a los docentes por el resultado”, es decir, por las notas de los estudiantes. Sabemos que el docente no es el primer responsable del rendimiento escolar,*

*pero sí es extremadamente importante en la enseñanza. La enseñanza es la responsabilidad profesional del docente y es por ello que debemos construir una evaluación que la ubique en el centro.*

Guillermo Scherping Villegas (2014: 2 y 4).

### **Indicadores en la evaluación de las y los docentes**

A la hora de evaluar el desempeño docente es necesario construir indicadores de los aspectos esenciales para una buena enseñanza, pero creemos que resulta peligroso intentar listas cerradas de conductas. La enseñanza es una actividad compleja y admite mucha variación dentro de lo “bueno”: no hay un solo perfil del “buen docente”, aunque sí algunas características generales clave, como señalamos más adelante. Antes que predeterminar con minuciosidad lo que se va a evaluar, es preferible establecer mecanismos de evaluación amplios, señalar quiénes serán los responsables de su cumplimiento, y juzgar la calidad de lo observado “a posteriori”, con la ayuda de indicadores flexibles. Comprendemos que esta perspectiva incluye mucho de la subjetividad del evaluador, pero nos parece inevitable en una actividad de la naturaleza de la docencia y, por otra parte, el cruce entre diferentes evaluadores (el propio docente, un par, un supervisor, estudiantes, padres...) ayuda a lograr resultados más equilibrados y justos.

Vaillant (2010) reconoce que existen grandes diferencias en el mundo en cuanto a las escuelas y sus resultados, no obstante parecería que cinco características se repiten en los docentes que obtienen aprendizajes en sus estudiantes. Se trata de docentes que: están comprometidos con los estudiantes y su aprendizaje; conocen las materias que enseñan y saben cómo enseñarlas; son responsables de la gestión y monitoreo del aprendizaje estudiantil; piensan sistemáticamente acerca de sus prácticas y aprenden de la experiencia; y son integrantes de comunidades de aprendizaje y redes de intercambio entre pares. Encontramos que esta lista recoge, de manera sintética, aspectos medulares de una buena docencia. Añadiríamos un punto más: docentes que reflexionan sobre el contexto social de su práctica y tratan de contribuir, junto a otras y otros, a transformarlo o mejorarlo, según el caso. El “compromiso con los estudiantes y su aprendizaje” y, en general, todas las características de una buena docencia que destaca Vaillant (2010), tienen –como la misma autora se preocupa por remarcar- una dimensión cognitiva y otra actitudinal-ética, relacionadas entre sí.

Se ha diferenciado la evaluación del docente de acuerdo a (Martín 2010b):

- rasgos o factores
- habilidades
- conductas en el aula
- tareas desarrolladas
- resultados

- profesionalización.

Creemos que un modelo de evaluación que combinara diferentes facetas sería probablemente más útil y equilibrado. Pero, como dice la cita de Scherping del Recuadro 3.5, es importante priorizar el camino, el proceso, y no los resultados, en el sentido de aprendizajes de las y los alumnos. Porque estos resultados dependen de muchos factores además de la acción del docente. Y más allá de múltiples precisiones propias de una docencia cerrada, muy estructurada, y que no ofrece espacios a la participación de las y los estudiantes, es preferible establecer rasgos amplios, que permitan variabilidad de acuerdo a las características de cada contexto y a la personalidad del educador o de la educadora. Además, como dijimos, la calidad debe juzgarse “a posteriori”, según lo observado, que puede ser bueno o malo de muchas maneras.

Tabla N° 3.1. Elementos que se consideran en la evaluación de docentes en diferentes países.

	Chile	Colombia	Costa Rica	Cuba	California	Perú	Puerto Rico
<b>Aptitud y personalidad</b>			Personalidad	Características personales			
<b>Preparación</b>	Preparación de la enseñanza	Planeación del trabajo Fundamentación pedagógica	Organización del trabajo	Preparación para el desarrollo del trabajo			Diseñar estrategias ajustadas a su condición
<b>Clima de aula y motivación de estudiantes</b>	Creación de ambientes para el aprendizaje	Relaciones interpersonales Mediación de conflictos	Disciplina		Establecimiento de clima de aula adecuado para el aprendizaje		Mantener la disciplina en el aula Motivar a los estudiantes
<b>Desarrollo de la docencia</b>	Enseñanza para el aprendizaje de los alumnos	Estrategias pedagógicas	Desarrollo de programas; la aplicación de métodos educativos		Apego a los objetivos curriculares, las técnicas y estrategias de instrucción empleadas	Eficiencia en el servicio	Manejar su sala de clases eficientemente Aprovechar los recursos tecnológicos que facilitan la docencia
<b>Evaluación</b>		Conocimiento y valoración de estudiantes					Evaluar objetivamente labor de sus alumnos
<b>Relaciones con padres y comunidad</b>			Relación con alumnos, padres de familia y la comunidad			Participación en el trabajo comunal y en la promoción social	
<b>Resultados</b>			Calidad del trabajo realizado; la cantidad de trabajo realizado	Resultados del trabajo	El progreso de los alumnos		
<b>Cumplimiento de normas</b>	Responsabilidades profesionales	Cumplimiento de las normas y políticas educativas	Jefatura	Cumplimiento de las normas de conducta y principios de ética		Asistencia y puntualidad	Adaptar su comportamiento a los reglamentos de su escuela.
<b>Otros</b>		Construcción y desarrollo del PEI; Estrategias para la participación; Innovación;					

		Compromiso Institucional; Trabajo en equipo; Liderazgo					
--	--	--------------------------------------------------------	--	--	--	--	--

Fuente: OREALC UNESCO (2007: 102).

Recuadro N° 3.6. El proceso educativo: punto ciego del monitoreo de la calidad.

*Uno de los grandes aportes del movimiento de educación para todos en el mundo ha sido justamente la preocupación por la calidad de la educación, expresada como una combinación de condiciones para la enseñanza-aprendizaje y logros académicos de los alumnos. En efecto, la definición del objetivo sexto del marco de acción de Dakar, orientado explícitamente a este propósito, combinó una referencia genérica a aspectos cualitativos de la educación con una específica a resultados mensurables en ciertas áreas curriculares. Sin embargo, en la práctica ha habido avances muy desiguales en la generación de información para monitorear este objetivo en toda su complejidad, lo cual ha hecho que el seguimiento de educación para todos en esta dimensión haya sido muy parcial.*

*Así, en cuanto a las condiciones para el aprendizaje el foco ha sido puesto en el personal docente. (...) En lo referido a los logros de aprendizaje, ha habido un fuerte énfasis en la creación de pruebas estandarizadas –en el mundo en general y en la región en particular– principalmente en lectura y matemáticas.*

*Ahora bien, lo que conecta los insumos con los resultados en educación son los procesos de enseñanza-aprendizaje, es decir, la calidad de las oportunidades para aprender que han tenido los alumnos; desafortunadamente, dado que estos elementos del proceso educativo son difíciles de observar y medir, ellos constituyen el punto ciego del monitoreo de la calidad educativa.*

OREALC UNESCO (2013a: 99-100).

### **Instrumentos en la evaluación del desempeño de las y los docentes**

Recordamos que en este escrito nos estamos centrando en la evaluación con propósito directo de cambio positivo en el quehacer de aula y escuela (evaluación formativa), no en aquella necesaria para el ingreso o el ascenso en el escalafón o para la obtención de incrementos salariales o licencias (evaluación sumativa más que formativa). Siendo así, la aplicación de unos u otros instrumentos puede ser más idiosincrásica, mientras que en una evaluación con repercusión burocrática la aplicación de instrumentos ha de ser más homogénea y precisa (OREALC UNESCO, 2007). Destacaremos instrumentos usualmente utilizados, casi siempre en algún tipo de combinación (véase también OREALC UNESCO, 2007).

#### *Autoevaluación*

En ocasiones se suministran criterios muy precisos para desarrollarla, pero preferimos la apertura. Si bien es útil ofrecer criterios clave, presentados de forma amplia, también hay que dejar espacio para que cada educador o educadora se evalúe de acuerdo a criterios propios. Es una oportunidad de reflexión y autocrítica formativa en sí misma.

#### *Observación en el aula*

Puede ser estructurada o no estructurada. En la modalidad estructurada, se sigue un protocolo preparado de antemano, generalmente marcando en una lista de posibilidades. En la modalidad no estructurada se recogen de forma abierta las percepciones del evaluador.

Este último puede ser un directivo del plantel, un supervisor, un colega del mismo o de otro plantel, o un experto externo. Generalmente se observa más de una sesión de clase, en días diferentes, quizás dos o tres.

#### *Entrevistas o cuestionarios a las y los docentes*

Como señala OREALC UNESCO (2007), un instrumento más son las escalas de evaluación aplicadas tanto de manera escrita, en forma de cuestionarios, como oralmente a modo de entrevista. Pueden ser cuantitativas o cualitativas, y suelen utilizarse para valorar estrategias de conducción del aula, habilidades didácticas, personalidad del docente, preparación académica y profesional, actitudes e intereses, etc. También pueden incluir preguntas sobre aspectos relevantes del contexto en que se desempeña el docente y que puedan haber afectado el desempeño del entrevistado.

#### *Informe de la dirección del plantel*

El mismo puede considerar tanto las capacidades evidenciadas del docente como su desempeño en las diversas tareas propias de su labor, tanto dentro del aula como en la relación con colegas, familias y comunidad. Es conveniente que se fijen ciertas pautas para este informe, aunque siempre dejando espacio para otras consideraciones que el directivo juzgue importante incorporar.

#### *Tests y pruebas estandarizadas*

En algunos países se utilizan pruebas estandarizadas o tests para analizar las habilidades básicas, así como los conocimientos pedagógicos y académicos, de los docentes. No recomendamos este instrumento, por ser tales pruebas una forma de evaluar que estimamos negativa en sí misma, tal como señalamos al hablar de la evaluación del estudiantado. Optamos por procedimientos más auténticos como el portafolio y las entrevistas, junto a los informes de directivos, estudiantes y padres.

#### *Portafolio del profesor*

El portafolio lo elabora el propio docente recopilando diversos documentos que considere entre los más significativos para evaluar su labor. Aunque también otras personas como los directivos, los supervisores, el estudiantado o las familias podrían incorporar elementos. Se reúnen así documentos variados como planificaciones, evaluaciones al estudiantado, una clase filmada (se usa en Chile y la filma un camarógrafo profesional), informes, notas escritas de los padres, apuntes o materiales de trabajo, resultados de los alumnos, fotografías de actividades realizadas, material didáctico elaborado, presentaciones en eventos, escritos publicados o no,

relaciones de actividades comunitarias, etc. Conviene que venga acompañado de un índice y una reflexión general sobre lo presentado.

La OREALC UNESCO (2007) considera que puede llegar a ser un valioso instrumento en la evaluación del desempeño docente, tanto la externa como la auto-evaluación, porque además de reunir experiencias significativas y representativas, permite apreciar la comprensión y el sentido de lo relevante para el docente. Por ello, es muy útil cuando la finalidad de la evaluación es la orientación y mejora del desarrollo profesional del educador. En el portal web DocenteMás del gobierno de Chile (2014a), se destaca acertadamente que el portafolio promueve la revisión de la propia práctica, fomenta la reflexión y favorece el intercambio profesional con colegas.

#### *Pruebas de rendimiento al estudiantado*

Como ya señalamos, no recomendamos este instrumento por su naturaleza contraria a la mejor pedagogía; pero lo cierto es que se sigue usando también para la evaluación del docente, aunque su prevalencia ha disminuido debido a los cuestionamientos que recibe, pues los resultados de las y los estudiantes en las pruebas dependen de diversos factores más allá del desempeño docente. Este procedimiento se ha utilizado por ejemplo en California, donde se ha estudiado el progreso de los estudiantes en relación con los estándares propuestos por el distrito escolar, al igual que en Puerto Rico.

#### *Entrevistas o cuestionarios dirigidos a las y los estudiantes o a sus familias*

Pueden estar constituidos por preguntas cerradas o abiertas, o una combinación de ambas. Si bien las preguntas abiertas son mucho más difíciles de procesar. La escogencia de unas u otras dependerá del alcance de la evaluación (de un solo plantel, local, estatal o nacional...) y del personal con que se cuente para el trabajo.

#### *Informe del Consejo Educativo*

Según se considere, el mismo puede sustituir o complementar al informe de la dirección del plantel; así como a los cuestionarios a las familias. Aunque estos, sobre todo los cuestionarios, pueden suministrar una información más detallada que nadie más posee y que siempre resultará útil.

### **Otros rasgos de la evaluación de las y los docentes**

Se presentan diferencias entre países con respecto a quién realiza esta evaluación, si supervisor, directivo, colega u otro agente. Consideramos, como lo señalamos en la sección 2.5, que la mejor evaluación es democrática, e incluye la autoevaluación junto a la participación de diversos involucrados en la tarea escolar. Esto es especialmente cierto para la evaluación formativa, realizada con propósitos de cambio positivo en la dinámica del centro educativo y de sus integrantes.

Se discute si la evaluación del desempeño docente debe ser voluntaria u obligatoria. Creemos que no sólo la evaluación hecha con propósitos de ingreso o ascenso debe ser obligatoria, sino que también debe tener este carácter la evaluación formativa. La labor docente es de suma trascendencia y debe estar abierta al escrutinio público.

Otro punto a dilucidar es la periodicidad, ello dependerá de los recursos y tiempo con que se cuente así como de la amplitud y profundidad del proceso. Creemos muy forzado realizar una evaluación anual, lapsos trienales o cuatrienales parecen más razonables. No se trata de sobrecargar a la escuela de tareas, al punto de restarle energías a su labor educadora de los niños, niñas y adolescentes.

### **¿Y después de la evaluación?**

Como indicamos en la sección 2.7, la evaluación debe llevar a cambios positivos. En el caso de las y los docentes, si la evaluación es nacional, deberá tener consecuencias en políticas nacionales. Si la evaluación se realiza en el nivel del centro educativo, las acciones consecuentes tendrán destinatarios precisos: en el caso de las evaluaciones docentes, las educadoras y los educadores del plantel. Se debería abrir así un proceso de reflexión, discusión y toma de decisiones para pasar a la acción, discutiendo democráticamente en las instancias apropiadas los cambios necesarios para superar las dificultades encontradas y avanzar hacia superiores estadios de calidad. Con el tiempo, se abriría un nuevo ciclo de evaluación de esas acciones y nuevas decisiones y planes, en el incesante esfuerzo por una educación escolar de calidad para todas y todos.

### **3.3. La evaluación del centro educativo**

El centro educativo es la célula fundamental de todo el sistema: la menor unidad funcional independiente donde se desarrolla la actividad formativa. En nuestro concepto, debe ser el foco de atención a la hora de evaluar la calidad: no las y los estudiantes aisladamente, ni las y los profesores como tales, ni los insumos por sí solos, sino la escuela en su integralidad y en su red de interacciones, con sus diferentes participantes, sus recursos, sus procesos y sus resultados. La buena evaluación de la escuela ofrece una visión holística, profunda y dinámica de la actividad educativa real que viven día a día los niños, niñas y adolescentes de una sociedad. Es la evaluación / autoevaluación de cada escuela la que puede permitir, en su concreción y su enraizamiento, el posterior diseño y desarrollo de pertinentes y exitosos procesos de mejora o, según el caso, de transformación.

De modo que lo que llamaríamos la macro-evaluación del sistema educativo habría de ser en buena medida la sumatoria de la información obtenida en la evaluación de cada uno de los planteles, como explicamos en la sección 3.4.

Coincidimos con Martín (2010b) cuando señala que a pesar del aparente reconocimiento de la importancia del centro como unidad de calidad, hoy en día no se le presta la atención que le correspondería en el ámbito de la evaluación; y, de hecho, su presencia en muchos sistemas de evaluación de calidad nacionales e internacionales suele limitarse a constituir uno de los niveles de análisis de los resultados de las pruebas estandarizadas de rendimiento.

### **Aspectos a evaluar en el centro educativo**

Si las autoridades ministeriales y, más allá, el gobierno nacional como tal consideran positivo promover y apoyar la evaluación de los centros, es recomendable que propongan un conjunto de aspectos a considerar y de procedimientos a seguir, los cuales luego podrían ser complementados en cada plantel de acuerdo a sus necesidades e intereses específicos. Las escuelas son lugares complejos: por la variedad e interconexión de procesos que allí se viven -a diferentes niveles-, por la diversidad de sus integrantes –niños y niñas, padres, docentes, directivos, otros trabajadores...-, y por la trascendencia de lo que allí sucede. Evaluar minuciosamente todos sus componentes y actividades puede resultar un ejercicio que consuma en exceso tiempo y esfuerzos, quitándoselos a sus actividades medulares y resultando así contraproducente. Estimamos que lo mejor es comenzar por algunos aspectos que se consideren clave, para ir incorporando otros a medida que se vayan cumpliendo ciclos evaluativos y se vayan superando insuficiencias o problemas en los primeros.

En todo caso, podemos mencionar como aspectos destacables de una evaluación de centro los que especificamos a continuación, notando que para una lista más exhaustiva puede volverse a los factores intra-escolares señalados por Dourado, de Oliveira y Santos en la sección 1.6 de este trabajo, y también puede verse la Tabla N° 6.2 del Sistema de Mejora de Fe y Alegría, así como Lacueva (2007):

- *Local*

Condiciones de la edificación, servicio de agua, servicio eléctrico, conectividad a Internet, iluminación, ventilación, baños, número y tamaño de las aulas, áreas verdes para la recreación, espacios administrativos, sala de profesoras y profesores, aulas-laboratorio, aulas-taller de tecnología y de arte, sala de biblioteca, canchas deportivas propias o compartidas con red de escuelas, auditorio propio o compartido con red de escuelas.

- *Dotación*

Mobiliario (mesas, sillas, estantes, armarios, carteleras...), cumplimiento de programas de distribución de textos y computadoras, libros de biblioteca central y/o bibliotecas de aula, mapas y esferas, láminas, equipos de laboratorio (haya o no espacio *ad hoc*, trasladables), equipos de talleres (haya o no espacio *ad hoc*, trasladables), equipos deportivos.

- *Actividades pedagógicas*

Tipos de actividades predominantes en el día a día de las clases, modalidades y formatos de planificación, mecanismos e instrumentos de evaluación de los aprendizajes, manejo de la disciplina de trabajo, participación estudiantil en el trabajo pedagógico, logros y dificultades del estudiantado en su aprendizaje y su vida escolar en general. Promoción de valores constitucionales: libertad, igualdad, justicia, solidaridad, democracia, responsabilidad social, identidad nacional, visión latinoamericana y universal.

- *Gestión*

Quiénes participan realmente en la gestión de la institución, papel de los directivos, papel de las y los docentes, del estudiantado, de las familias, de las y los trabajadores del plantel, y de la comunidad en general. Efectividad y eficiencia en la gestión. Asistencia regular del personal y el estudiantado. Manejo del tiempo para mayor aprovechamiento. Formación en servicio del personal del centro educativo. Clima del plantel: respeto, diálogo, paz, no discriminación, solidaridad, colaboración, equidad, corresponsabilidad. Adecuación del número de estudiantes por sección y en el plantel. Existencia de un proyecto propio del centro educativo.

- *Interrelaciones con la comunidad*

Participación comunitaria en la vida de la escuela, apoyo de la comunidad a la escuela, apoyo de la escuela a la comunidad, proyectos comunitarios. Interrelaciones con las familias de las y los estudiantes, apoyo mutuo.

### **Procedimientos e instrumentos para la evaluación del centro educativo**

Cada tres o cuatro años, la institución educativa puede emprender un proceso completo de evaluación que la lleve posteriormente a reflexionar sobre la información obtenida, a planificar acciones de cambio y a desarrollarlas, para evaluar luego resultados comenzando así un nuevo ciclo. En este sentido es interesante considerar la experiencia de la red internacional de escuelas de Fe y Alegría, a la cual aludimos en la sección 6.7 de este estudio.

No quiere decir que la única actividad de autoevaluación del plantel se realice cada cuatro años, siempre pueden estar ocurriendo evaluaciones focalizadas de uno u otro aspecto, o de un grupo-clase específico, o de un departamento determinado. No obstante, serán procesos parciales y, a menudo, más informales. También puede haber una evaluación global, pero menos

sistemática, al finalizar cada año escolar. Mientras que la evaluación de la que estamos hablando constituye un emprendimiento de toda la institución, considerándose en su globalidad de modo bastante minucioso.

Estimamos que la evaluación del centro debe estar en buena medida en manos de sus propios integrantes, no solo directivos y docentes, sino también estudiantes, familias, trabajadores administrativos y obreros del plantel, e incluso voceros de organizaciones comunitarias y otros miembros de la comunidad. La existencia de consejos educativos y otras instancias de cogobierno facilita mucho esta participación diversificada, pero no porque sus integrantes se apropien del proceso sino porque lo organicen y propulsen. Es también necesaria la presencia de evaluadores externos, que ofrezcan una visión “desde afuera” y menos personalmente implicada con lo existente, útil para equilibrar, contrastar y enriquecer; a la vez ellos pueden aportar apoyo experto en la realización del proceso, en la interpretación de resultados y en el diseño de acciones de cambio. Estos evaluadores externos pueden ser los propios supervisores ministeriales o bien personal *ad hoc* que envíe o apruebe el Ministerio del Poder Popular para la Educación, o una combinación de ambos.

Hay que advertir que esta evaluación “para mejorar” o “para avanzar” debe diferenciarse de la evaluación que puedan hacer las autoridades y otros participantes con propósitos administrativos: ingresos estables de personal, ascensos, sanciones, bonos, etcétera. Son dos tipos de evaluación diferentes, a realizar en momentos distintos. Porque la evaluación “para avanzar” es con mucho una autoevaluación y debe ser sincera y transparente, debe sacar a la luz no solo logros sino también insuficiencias y fallas, algo difícil de alcanzar en una autoevaluación con consecuencias de beneficio o perjuicio para el interesado. Es positivo que también la evaluación con fines administrativos incluya un componente de autoevaluación, pero el mismo no tendrá el peso ni la trascendencia que tiene en la evaluación “para avanzar”.

En las dos secciones anteriores ya hemos presentado vías para la consideración del trabajo y logros del estudiantado y del profesorado, que pueden retomarse en la evaluación del centro. En todo caso, los procedimientos e instrumentos más recomendables para la evaluación del centro educativo podrían ser, entre otros:

*La observación.* Tanto cerrada (con listas de cotejo o escalas de estimación) como abierta o semi-abierta, dependiendo del caso. Incluye observación de ambientes y equipos, pero también observación de actividades, como sesiones de clase, reuniones del personal, sesiones de organismos de cogobierno, receso, comedor, entrada y salida, entre otras.

*Los cuestionarios sobre experiencias y opiniones.* Dirigidos a los diversos participantes de la vida escolar.

*Las entrevistas.* Estructuradas, semi-estructuradas o abiertas. Buenas para profundizar en temas relevantes, más allá de las posibilidades de un cuestionario.

*Los grupos focales.* Reuniones de un coordinador (en este caso, un o una responsable de evaluación) con grupos pequeños de personas, no más de unas doce (de un solo sector o de diversos sectores del plantel: docentes, estudiantes, familias...), durante una o dos horas. Se plantea un tema de discusión y se van registrando las intervenciones. El clima debe ser de apertura en la escucha de todas y todos, pero evitando salirse del tema en cuestión. Se estima que la presencia de otras personas en una conversación libre favorece que cada quien pueda generar más aportes, y de mayor sustancia, sobre el asunto considerado.

*El análisis de documentos producidos.* Planificaciones, instrumentos de evaluación, actas de reuniones, informes, acuerdos.

*El portafolio.* Elaborado por docentes, directivos, una muestra de estudiantes...

*El análisis de datos estadísticos.* Inscripción, abandono, recuperaciones, repitencia, movimientos del personal, actividades con la comunidad, número y tipo de problemas de inseguridad.

El registro puede hacerse en forma escrita y también mediante fotografías, videos, grabaciones en audio, fotocopias... Incluso, como opción complementaria a toda la actividad evaluativa puede resultar interesante, por ejemplo, que se invite a los miembros del plantel a enviar su fotografía acerca de "Mi mirada de la escuela", o sobre aspectos positivos o negativos de la institución, entre otros temas. Conviene desarrollar fórmulas creativas que abran nuevos canales de expresión y comunicación, pues cuanto más salga a la luz de lo bueno y lo malo de la escuela mejor será la evaluación y la posterior acción de cambio.

La utilización de varios procedimientos e instrumentos de evaluación permite combinar fortalezas de cada uno y compensar sus debilidades. Lo cuantitativo y lo cualitativo deben trabajarse a la par, de manera que la evaluación logre sintetizar en números de forma clara lo que sea manejable de esta manera, y enriquecer esta información con otra de tipo cualitativo, que amplíe y profundice. De este modo, se ofrece un resultado más completo, equilibrado y cercano a la realidad, considerando las perspectivas de los diferentes integrantes del centro y la relación con el contexto local, nacional y global.

Si las escuelas se organizan en redes o circuitos, es posible compartir sus evaluaciones para aprender unas de otras, comparando problemáticas, procedimientos de evaluación, resultados y, lo más importante, acciones de cambio y sus consecuencias.

## **Reflexión y acción a partir de los resultados de la evaluación**

La evaluación del centro arrojará seguramente una buena cantidad de información, la cual es preciso organizar de alguna manera, para posteriormente reflexionar en conjunto sobre ella. Se trata de una tarea de todas y todos los integrantes del plantel, en el caso del estudiantado ajustando las responsabilidades de acuerdo a su edad. Los evaluadores externos deberán apoyar los procesos, y las y los directivos habrán de propulsarlo. Por sí sola, la información obtenida no dice mucho, es necesario interpretarla a la luz de las concepciones pedagógicas, sociales y filosóficas que posean las y los participantes, lo que implica clarificar ideas, dialogar y llegar a ciertos consensos sobre la valoración de lo encontrado. La evaluación es también una oportunidad de formación para el colectivo del plantel (Santos Guerra, 1993). Debe evitarse caer en la opinión errática y sin base, el análisis desordenado o la recriminación mutua, en un proceso que debe ser fundamentado en evidencias, pensamiento reflexivo, concepciones pedagógicas y valores, y que debe orientarse hacia el cambio positivo. Cuando no se llegue a un consenso, se pueden dejar registradas en el informe las distintas posiciones que se hayan presentado sobre un tema.

El mismo Santos Guerra (s.d.) señala en otro escrito que la buena evaluación se preocupa por el valor educativo en un doble aspecto. En primer lugar, explica este autor, porque ella misma pretende ser educativa en su forma de desarrollarse. En segundo lugar porque focaliza su atención en la captación del valor educativo de los programas, de las relaciones, de las actividades, etcétera. Aprobar o no aprobar puede considerarse sustantivo, adquirir o no los conocimientos pretendidos puede ser una parcela evaluable, dice Santos Guerra (s.d.), pero no se puede ignorar todo lo relativo a la dimensión auténticamente educativa: la racionalidad de las prácticas, la justicia en las relaciones, la igualdad de los derechos, la atención a la diversidad, los principios que inspiran el aprendizaje, el currículo oculto de la organización, la utilización del poder...

El proceso no culmina en esta etapa reflexiva y analítica, porque no es cuestión solo de interpretar datos, sino de planificar acciones de cambio que permitan superar o, al menos, minimizar los problemas presentes. Momento que llama a la investigación, la propuesta creativa y pertinente, y el desarrollo de innovaciones. Por otra parte, no pensamos que la tarea sea fundamentalmente remediar problemas puntuales, sino también dar pasos hacia adelante en la acción educativa, avanzar hacia mejores prácticas, recursos más abundantes y variados, instalaciones más versátiles y agradables, gestión más democrática y eficaz, aunque lo ya existente no sea problemático.

### **Escuelas eficaces y evaluación de calidad**

Los estudios acerca de la “eficacia escolar” han sido reconocidos por su esfuerzo en la identificación, definición operacional y valoración de la incidencia de diversos factores en el éxito de la escuela, estudiando centros educativos concretos de modo cuantitativo y cualitativo. Se entiende por escuela eficaz “aquella que consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus estudiantes, más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación socio-económica y cultural de sus familias” (Murillo, 2005: 30). El enfoque tiene ya más de cuarenta años de desarrollo, con momentos de auge y otros de poca intensidad. Sus seguidores estiman que las investigaciones que han desarrollado de escuelas que “sí funcionan” iluminan rasgos importantes del trabajo de las y los docentes en el aula, rasgos que contribuyen a que un centro educativo verdaderamente ayude a sus estudiantes a aprender. En una reciente lista, estos rasgos serían (Murillo Torrecilla, Martínez-Garrido y Hernández-Castilla, 2011):

1. Comprometerse con la escuela y sus estudiantes.
2. Desarrollar y mantener un clima de aula positivo.
3. Tener y comunicar altas expectativas.
4. Estructurar las lecciones y prepararlas adecuadamente.
5. Desarrollar en el aula actividades variadas, participativas y activas.
6. Atender a todos y cada uno de los estudiantes de forma individual, especialmente aquellos que necesitan un mayor apoyo.
7. Optimizar el tiempo lleno de oportunidades para aprender.
8. Organizar y gestionar adecuadamente el aula.
9. Utilizar una amplia variedad de recursos didácticos.
10. Realizar evaluación, seguimiento y retroalimentación continuos.

Muchos participantes de esta línea de investigación estiman que los rasgos señalados de una “escuela eficaz” pueden servir para la elaboración de modelos de evaluación del desempeño docente y de evaluación de los centros educativos. De hecho, podemos reconocer en esta lista factores que desde otras perspectivas también se consideran clave para la labor de aula.

Creemos que los miles de estudios dentro de esta corriente resultan un aporte a tomar en cuenta. Incluso, hay que destacar la diversidad en el propio movimiento: tendencias con enfoques teóricos y metodológicos diferentes están presentes en el conjunto. Pero sus trabajos deben considerarse críticamente, pues ha predominado en ellos una visión muy analítica de la vida de la escuela, a partir de factores aislados cuya influencia supuestamente se suma; ha habido una obsesión por la medida, que simplifica lo que no es simple para poderlo medir; ha faltado una mayor reflexión teórico-pedagógica en la interpretación de lo que se observa; ha tenido peso una tendencia “eficientista”, que busca buenos resultados en pruebas de conocimientos sin considerar otros productos de la acción escolar; ha resultado fuerte la influencia sobre ellos de los estudios

de calidad desde el ámbito económico de la empresa capitalista; y se ha enfatizado la clase muy estructurada y rígida, de enseñanza “frontal” y conducción verticalista, aunque esto último puede estar cambiando. Para un ejemplo de una investigación cualitativa en esta línea de “escuelas eficaces” puede consultarse Pérez, Bellei, Raczynski y Muñoz (2004), un estudio de 14 escuelas chilenas en sectores de pobreza que presentan resultados de aprendizaje a la par de las mejores escuelas del país.

Recuadro N° 3.7. Escuelas eficaces: una descripción desde una perspectiva a favor de esta corriente.

*En 1.966 se publicó en los Estados Unidos el famoso Informe Coleman cuyas conclusiones ya apuntaban que la escuela jugaba un papel muy limitado en el rendimiento del alumno. El hallazgo más importante de este trabajo fue que “las diferencias entre familias explican más el éxito o fracaso de los niños que las diferencias entre escuelas”.*

*Esto generó muchas reacciones y, entre ellas, las de un grupo de investigadores que conocían escuelas que sí tenían gran impacto en el rendimiento de los alumnos. Estos estudios encontraron que había escuelas que, a pesar de encontrarse en ambientes desfavorecidos, conseguían enseñar a los niños a leer y a escribir, mientras que otras no lo hacían. Por lo tanto, estudiar en una escuela u otra sí era importante para el futuro de los alumnos, lo que contradecía el Informe Coleman. Entre esos investigadores se iniciaron unas investigaciones para establecer los factores escolares asociados al rendimiento de los alumnos. Y esas investigaciones formaron parte de un conjunto que se conoció también como el “Movimiento de escuelas eficaces”.*

*Es interesante notar que son siempre los mismos los factores comunes a las escuelas eficaces, encontrados por la mayoría de las investigaciones realizadas en diversos países y durante más de 40 años. Se han elaborado varios listados y en ellos pueden cambiar detalles, como el orden jerárquico de los factores o factores más desagregados en unos listados que en otros.*

*En síntesis, los estudios sobre escuelas eficaces tienen desde hace más de 40 años la misma finalidad: Estudiar las escuelas que, atendiendo a la misma población que aquellas con las que se les compara, alcanzan mejores logros, y establecer los factores asociados a esos logros. Esos factores constituyen lo que se ha llamado el “valor educativo agregado” es decir, aquello que la escuela aporta educativamente a los alumnos.*

Mariano Herrera (2014b: s. p.)

Recuadro N° 3.8. ¿Qué podemos hacer en la escuela cuando las y los estudiantes no aprenden?

*La unidad de intervención por excelencia es la escuela. Intervenciones parcializadas o segmentadas (distribución de textos, recursos didácticos, jornada escolar más larga, cursos de perfeccionamiento, pasantías, nuevo currículum, etc.) crean un contexto potencialmente favorable para el aprendizaje, pero no lo aseguran. La actualización de este potencial requiere desarrollar un trabajo que involucre a directivos y profesores, alumnos y apoderados, y active buena parte de las claves que este estudio ha identificado. La realización, con participación y compromiso de los docentes, de un diagnóstico sobre la situación de la escuela y búsqueda de soluciones, guiado por las preguntas: ¿por qué aprenden o no aprenden los alumnos? y ¿qué pueden hacer la escuela y el profesor para enmendar la situación? pareciera ser el punto de partida para el despegue o, al menos, la búsqueda e implementación de caminos para mejorar los resultados de los establecimientos. La escuela como organización asume el problema, por decisión propia se autosomete a mecanismos de evaluación e inicia con convicción y entusiasmo pequeños buenos pasos. El reconocimiento público de los avances es un factor que opera como refuerzo positivo e impulsa a profesores y alumnos a seguir avanzando.*

*La investigación enseña también que no hay una o varias prácticas universalmente efectivas, sino, más bien, que la efectividad depende del contexto en que se inserta la escuela, las características de los niños y sus familias y la historia del establecimiento. Este hallazgo tiene repercusiones en la formación de*

*los profesores, quienes requieren formación y conocimientos que les permitan entender los contextos en los que operan e identificar prácticas docentes y de gestión apropiadas a esa realidad.*

*El estudio indica, además, que las escuelas siguen trayectorias propias de mejoramiento. No hay un molde único. Lo importante es que se requiere de esfuerzos coordinados e intencionados, con mucha capacidad de aprender, revisar e ir perfeccionando lo que se hace. El desarrollo profesional como equipo docente y en función de las características particulares del alumnado es elemento clave. El perfeccionamiento general fuera de la escuela tiene sentido en la medida que el perfeccionado tiene oportunidad, y la aprovecha, para transmitir y socializar lo aprendido a su escuela.*

Luz María Pérez, Cristián Bellei, Dagmar Raczynski y Gonzalo Muñoz (2004: 16).

### **3.4. La evaluación del sistema educativo escolar nacional como un todo**

La evaluación del sistema educativo escolar nacional, por sus dimensiones y su complejidad, seguramente ha de irse desarrollando a partir de algunas de sus facetas, para ir agregando otras conforme se vayan consolidando los esfuerzos en las primeras. Si se quiere lograr un panorama completo, ha de cubrirse una lista detallada de factores de calidad de la educación como la de Dourado, de Oliveira y Santos (2005) que presentamos en la sección 1.6.

Creemos que un buen camino es partir de un conjunto pertinente y amplio de indicadores estadísticos, y a ellos sumarles los datos que arroje la evaluación que realicen los centros educativos en sí mismos. En tercer término habría de adicionarse la información obtenida en un número suficiente de estudios de caso, que el Ministerio de Educación u otro agente apropiado (instituto de investigaciones, organismo independiente para evaluación de calidad, consorcio de universidades, etcétera) realizara directamente en una muestra de centros educativos. Y, en cuarto lugar, convendría agregar estudios muestrales grandes realizados o encargados por el Ministerio de Educación, para ampliar el conocimiento y la comprensión de problemas específicos, como inasistencia docente, trabas en el mantenimiento de la infraestructura, violencia escolar, entre otros.

En la medida que se consolidaran estas acciones evaluativas y/o según los requerimientos más apremiantes, podrían irse agregando nuevos aspectos, que requerirían su evaluación específica: planes de estudio, normativa, gestión ministerial, vinculación educación – trabajo, programas de apoyo social, entre otros. Algunas de estas evaluaciones sectoriales podrían ser ocasionales, según se ameritara. Mientras que las de los aspectos más centrados en el desempeño escolar habrían de ser periódicas.

#### **El aporte de los indicadores estadísticos en la evaluación del sistema educativo**

Los indicadores estadísticos resumen en pocas cifras realidades de millones de estudiantes, multitud de escuelas y cientos de miles de docentes, y son así indispensables para

comprender y decidir en torno al sistema educativo. Resulta crucial, en primer lugar, disponer de una confiable institucionalidad que asegure de modo correcto y unificado la recolección, procesamiento, organización sistemática y publicación de estos datos. Pero, como destaca Martín (2010b), los indicadores trascienden a la estadística. Porque un sistema de indicadores es una estructura organizada de acuerdo a un modelo teórico, y por lo tanto, de toda la información posible selecciona aquella que desde su perspectiva teórica considera importante y útil, la ubica en un marco conjunto específico y la interpreta de modo acorde. En la sección 5.1 consideramos el proyecto regional de indicadores educativos PRIE y el sistema de información SITEAL.

Es importante abordar la situación de nuestra propia organización estadística en educación y cómo puede mejorarse su funcionamiento, de manera de contar con datos completos, confiables, integrados y a tiempo. Así mismo, es necesario precisar si ya se están trabajando sistemáticamente todos los indicadores que interesan o si falta incorporar algunos.

### **Una evaluación del sistema educativo de abajo arriba**

A menudo se piensa que para evaluar el sistema educativo como tal hace falta ir “de arriba hacia abajo”: escogiendo una muestra grande, de miles de estudiantes o de docentes según el caso, y aplicándoles tests estandarizados. Los tests de opción múltiple se convierten aquí en un camino casi obligado, pues es difícil detectar “desde arriba” conocimientos, actitudes u opiniones de tanta gente por otros procedimientos. Pero, como ya hemos explicado, las pruebas son un instrumento fallido, que no logra realmente determinar lo que dice querer determinar. Y que además envía un mensaje anti-pedagógico, como modelo de evaluación.

Una alternativa más fructífera puede ser marchar de abajo hacia arriba: organizando y apoyando la evaluación de cada centro educativo y consolidando luego los resultados obtenidos por zona, estado y nación. Así, el Ministerio marca grandes pautas para la realización de la evaluación de los centros, ofrece ciertos instrumentos necesarios (guías de observación, guiones de entrevistas, cuestionarios...), y también aporta expertos evaluadores que acompañan el proceso. Cada centro realiza su evaluación y luego se suman los resultados. Es difícil en un solo año cubrir todos los planteles del país, y tampoco hace falta una evaluación completa tan frecuente. Hasta sería contraproducente consumir tanto tiempo evaluándose en las escuelas, en vez de usarlo en enseñar y aprender. Así, cada plantel puede evaluarse en ciclos de tres o cuatro años, organizándose tres o cuatro grupos anuales de planteles. Al final de un ciclo se suman todos los resultados.

Esta alternativa permite la evaluación profunda e integral que la educación necesita, y a la par estimula la reflexión y la participación activa de estudiantes, docentes, directivos y familias, que dejan así de ser objetos para convertirse en sujetos de la evaluación.

### **Estudios de caso complementarios**

Para completar, fortalecer y controlar la información obtenida por los indicadores estadísticos generales y por esos otros indicadores que son la suma de la evaluación desde las bases, las autoridades educativas pueden realizar algunos estudios de caso, seleccionando un cierto número de escuelas diversas y estudiándolas a fondo. Este estudio ya no sería autoevaluativo, sino realizado desde afuera por evaluadores externos, aunque siempre habría de resultar participativo.

### **Grandes estudios muestrales específicos**

En ocasiones, el Ministerio de Educación puede estimar pertinente la realización de estudios muestrales grandes, para lograr una mejor comprensión de ciertas situaciones, sean ellas de logro o de insuficiencia y fallas. Situaciones detectadas gracias a los estudios anteriormente mencionados, a los reportes de supervisión, a manifestaciones repetidas de diversas comunidades o escuelas, o a otras vías. En estas indagaciones se trabaja con muestras grandes, aplicando encuestas o realizando observaciones precisas, de manera de calibrar la presencia de determinados factores positivos o negativos y sus posibles interrelaciones. Así, podría atenderse a temas como formación docente, interés estudiantil en nuevas áreas y actividades incorporadas al currículo, compromiso comunidad-escuela, y muchos otros. Estos estudios, con su metodología característica que tiene sus propias fortalezas y limitaciones, vendrían a complementar lo aportado por los indicadores estadísticos (censales), la autoevaluación de cada escuela y los estudios de caso a profundidad. Se realizarían cuando se considerara necesario, variando su temática según el caso.

Tanto los estudios muestrales como los de caso pueden resultar muy útiles a la hora de evaluar de manera cuidadosa el impacto producido por nuevas políticas del Ministerio de Educación.

#### **Recuadro N° 3.9. El sistema educativo al servicio de cada escuela.**

La investigadora mexicana Sylvia Schmelkes propugna una nueva relación del sistema educativo con cada escuela:

*(E)l sistema debe ponerse al servicio de la escuela, porque el único verdadero cambio educativo es el que ocurre en la escuela misma cuando ella está dispuesta a mejorar. El sistema debe ponerse al servicio de escuelas distintas, diversas, de una realidad compleja. Ello le va a exigir operar con criterios de equidad –dar más a las escuelas que más lo necesitan– y con la flexibilidad necesaria para reconocer formas distintas de hacer escuela en contextos diferentes. También se requiere de una nueva relación del sistema educativo con su personal docente –causante, en última instancia, del cambio educativo que verdaderamente importa, el que genera mejores y más relevantes aprendizajes entre cada vez más de sus alumnos–.*

*El sistema debe confiar en sus docentes, apoyarlos, reconocerles sus esfuerzos y sus logros, pero dándoles lo necesario para que todos puedan alcanzar logros importantes. El sistema debe favorecer, en lugar de inhibir, la innovación en la docencia y en la organización escolar. No puede seguir siendo lo mismo esforzarse que no hacerlo, mejorar los resultados obtenidos que no obtenerlos...*

*Necesitamos modelos de docencia capaces de ser reconocidos y socializados para inspirar otras experiencias similares y diferentes. Los docentes a todos los niveles tienen que demostrar su capacidad –y el sistema reconocérsela– de trabajar con responsabilidad social, con respeto por todos y cada uno de sus alumnos, con asunción de los objetivos complejos del quehacer educativo, con compromiso con el equipo de la escuela en la que laboran y con decisión de seguir creciendo.*

*(...)*

*Docentes y escuela tienen que buscar una nueva relación con sus comunidades. Tienen que favorecer la participación comunitaria en la escuela en torno al objetivo que les es común: el aprendizaje de los alumnos. Para ello tienen que ayudar a formar comunidades exigentes y avanzar en la capacidad de dialogar con ellas y de innovar como consecuencia.*

Sylvia Schmelkes (2009: 55-56).

### **Una evaluación con menos burocracia**

Esta modalidad de evaluación con fuerte peso “de abajo arriba”, además de las ventajas ya señaladas, evita construir sistemas nacionales de evaluación de la calidad educativa burocratizados, succionadores de recursos y de talento humano que tanta falta hacen en los propios planteles o en el trabajo directo con ellos. Hay que evitar el desequilibrio de que la evaluación de la calidad le quite financiamiento y personas capacitadas a la propia planificación y acción educativas. Deben así diseñarse modalidades ágiles y eficientes de evaluación, usando por tiempo definido personas que luego regresan a otras labores, y contratando trabajos con universidades e institutos de investigación o con grupos de expertos *ad hoc*.

## **4. Algunas experiencias internacionales de determinación de la calidad educativa escolar**

Las mediciones internacionales comparadas de la calidad de la educación se inician en 1958, a raíz de reuniones de un grupo de destacados investigadores del área (entre otros, Benjamín Bloom, Bill Wall y Torsten Husén) en el Instituto de Educación de la UNESCO. Estos investigadores deseaban hacer comparaciones más válidas de la calidad de la educación ofrecida por los distintos sistemas escolares del mundo. Más allá, pensaban que el conjunto de los sistemas escolares podían considerarse como un “laboratorio experimental natural”, donde se podían explorar los efectos de diferentes “tratamientos” sobre el rendimiento de los estudiantes; por ejemplo, diferencias en la organización escolar, el material educativo o las prácticas pedagógicas. Debido a la mayor diversidad existente para cada uno de estos factores a nivel internacional, estos estudios resultaban más poderosos que los que pudieran llevarse a cabo en contextos nacionales individuales (Ross, Paviot y Jürgens-Genevois, 2008; Grisay y Griffin, 2008; IEA, 2014b).

De estas reuniones iniciales nació la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Escolar (IEA), que hoy tiene unos 60 países miembros y que desde 1959 ha realizado pruebas estandarizadas de logros a estudiantes de diferentes naciones.

Pero a partir de los años 90 del pasado siglo, el tema de la calidad de la educación cobró mayor relevancia y su determinación, así como las comparaciones internacionales en relación a ella, trascendieron el mundo académico y el interés estrictamente investigativo y pasaron a un primer plano de atención de los gobiernos, los medios de comunicación y la opinión pública en general, con impacto en las políticas educativas. Hacia finales de los 90, se constituyeron así redes de investigación educacional internacional comparada, que se ocupan de recolectar, analizar, interpretar y comparar datos acerca de la calidad de los sistemas educativos de diversas naciones (Ross, Paviot y Jürgens-Genevois, 2008).

Se considera que estos estudios internacionales no sustituyen a los nacionales sino que los complementan, pues permiten contrastar cada sistema nacional con otros y la evolución de todos en el tiempo. Mientras que los estudios nacionales pueden ofrecer información más orientada hacia las características propias del sistema educativo de que se trate: aplicación del currículo nacional, porcentaje de estudiantes que logra los estándares nacionales, efectos negativos a nivel local, entre otros (Grisay y Griffin, 2008).

En América Latina hasta ahora ha sido mayor el interés por desarrollar sistemas nacionales de evaluación de la calidad educativa que el de participar en estudios internacionales,

más allá del esfuerzo regional impulsado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), del cual nos ocupamos en el próximo capítulo. Donde ha habido mayor participación ha sido en programas de cooperación orientados hacia el reforzamiento de los sistemas nacionales de evaluación, como el impulsado en esa dirección por la OEI (Tiana, 2014). No obstante, cabe destacar que algunos países de nuestra región sí están presentes en diversos estudios internacionales, como veremos de seguidas.

#### **4.1. Estudios internacionales sobre logros estudiantiles**

El tipo de estudio internacional más desarrollado hasta hoy ha sido el que se ocupa de determinar los aprendizajes estudiantiles en alguna o algunas áreas clave del conocimiento. Estas iniciativas tienen como centro pruebas estandarizadas de conocimientos dirigidas a las y los estudiantes, pero pueden incorporar también cuestionarios a estudiantes, docentes y familias sobre factores de contexto (situación socioeconómica del hogar, recursos de la escuela, formación de los docentes...). Más recientemente algunos estudios, como PISA, incluyen preguntas al estudiantado sobre actitudes, no solo sobre conocimientos. Como puede entenderse, todos los estudios son muestrales. Entre los programas más destacados de esta clase se encuentran los siguientes (véase también Tabla N° 4.1):

- El *Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias, TIMSS* (Trends in International Mathematics and Science Study), organizado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Escolar (IEA), y que mide tendencias en los logros dentro de estas áreas para los grados cuarto y octavo. Existe también TIMSS-Avanzado para matemáticas y física del último grado del nivel secundario (IEA, 2014a). En la última aplicación de TIMSS participaron de nuestra región Chile y Honduras (IEA, 2014e).

- El *Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora, PIRLS* (Progress in International Reading Literacy Study), igualmente organizado por la IEA, y que mide tendencias en la comprensión lectora en cuarto grado. Más recientemente, PIRLS se ha expandido con prePIRLS, que es una versión menos difícil de la prueba (IEA, 2014a). En su última aplicación participaron de nuestra región Colombia, Honduras y Trinidad y Tobago. Colombia participó en prePIRLS (IEA, 2014d). Venezuela participó en un estudio precursor de PIRLS en 1991 (véase sección 6.2).

Tanto PIRLS como TIMMS incluyen también cuestionarios de contexto para alumnado, profesores, familia y directivos. Los mismos indagan sobre diversos aspectos como: hábitos y contexto familiar de los estudiantes, grado de satisfacción que tienen los y las estudiantes con los recursos y enseñanza que reciben en la escuela sobre el área de lectura (PIRLS) o matemáticas

y ciencias (TIMMS), recursos de la escuela, grado de satisfacción del profesorado con la profesión y con el centro educativo, entre otros (IEA, 2012).

- El *Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, PISA* (Programme for International Student Assessment), desarrollado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), y dirigido a estudiantes de 15 años, no importa el grado que estén cursando (OCDE, 2014a). Es un estudio muestral que tiene pruebas en lectura, matemáticas y ciencias, rotándose el foco de atención en cada año de aplicación. En 2012 algunos países (o “algunas economías”, como dice la OCDE) participaron también en las pruebas opcionales de Resolución de Problemas y Alfabetización Financiera. Las y los estudiantes y los directores de sus escuelas responden así mismo cuestionarios de información contextual, sobre las escuelas y, en el caso de las y los estudiantes, sobre su motivación por aprender, la concepción que tienen sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje (OCDE, 2014b).

Lo distintivo de PISA, según sus organizadores (OCDE, 2014a), es que la prueba no está directamente relacionada con el currículo escolar; sino que está diseñada para determinar hasta qué punto las y los estudiantes, que por su edad se encuentran cerca del final de su educación obligatoria, pueden aplicar sus conocimientos a situaciones de la vida real y están preparados para su completa participación en la sociedad. Además, su frecuencia trienal, mayor que la de otras pruebas, permite a los países que participan en sucesivas oportunidades comparar resultados a lo largo del tiempo y evaluar el impacto de sus decisiones en política educativa (OCDE, 2014a).

Los países de nuestra región que han participado en PISA son: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, República Dominicana, México, Panamá, Perú, Trinidad y Tobago, y Uruguay, junto al estado Miranda de Venezuela. Es de notar que PISA tiene en marcha un proyecto llamado “PISA para el Desarrollo”, que apunta a mejorar las pruebas y los cuestionarios de contexto de manera de hacerlos aún más pertinentes para un rango de participantes amplio, particularmente considerando a los países “en desarrollo” (OCDE, 2014a).

- El *Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana, ICCS* (International Civic and Citizenship Education Study), organizado por la IEA, que mediante una prueba aborda los conocimientos y la comprensión conceptual, así como las disposiciones y actitudes de estudiantes de octavo grado en relación a la educación cívica y ciudadana (IEA, 2014c). Hay módulos adicionales por regiones (Asia, Europa y América Latina), que atienden a intereses especiales en cada caso. El estudio comprende también cuestionarios dirigidos a docentes y escuelas, que recogen información contextual, incluyendo prácticas pedagógicas y del manejo de la disciplina en clase, y clima y gobernanza escolares. Así como una encuesta contextual nacional que colecta información sobre la oferta de educación cívica y ciudadana en cada país.

En la última edición de ICCS, en 2009, participaron de nuestra región Chile, Colombia, República Dominicana, Guatemala, México y Paraguay.

Hay otros estudios internacionales menos difundidos y/o más recientes, como ECES (Estudio de la Educación Infantil), ICILS (Estudio Internacional de la Alfabetización Computacional e Informática) y TEDS-M (Estudio de la Formación y Desarrollo Docente en Matemáticas). Todos los mencionados son promovidos por la IEA. Igualmente, se encuentran pruebas internacionales dedicadas al seguimiento de aprendizajes de adultos no docentes.

Existen también estudios regionales, como los proyectos del Consorcio del África Meridional y Oriental para el Monitoreo de la Calidad de la Educación (Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality, SACMEQ), que cubren 14 países “en desarrollo”; el Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), organizado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO, que cubre a 13 países “en desarrollo”; y, finalmente, el Programme d’Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN (PASEC), organizado por la Conferencia de Ministros de Educación Francófonos (Conférence des Ministres de l’Éducation ayant le français en partage, CONFEMEN), que cubre a 15 países “en desarrollo”. En la tabla N° 4.1 presentamos de modo resumido información sobre los principales estudios internacionales y regionales.

Tabla N° 4.1. Principales estudios internacionales y regionales de evaluación del aprendizaje.

General						Datos sobre el contexto familiar, socioeconómico y educativo		
Evaluación	Países	Grupo evaluado	Materias	Frecuencia	Años	Situación socioeconómica	Otros	Rendimiento escolar previo
<b>Internacionales</b>								
<b>TIMSS</b>	76	4º y 8º grado	Matemáticas Ciencias	Ciclo cuatrienal	1995, 1999, 2003, 2007, <b>2011</b> , 2015	Libros, computadora, escritorio de estudio, educación parental, ocupación de los padres	Idioma hablado en el hogar, país de nacimiento del estudiante y de sus padres	Educación preescolar, alfabetización y nociones de aritmética tempranas
<b>PIRLS</b>	59	4º grado	Lectura	Ciclo quinquenal	2001, 2006, <b>2011</b> , 2016			
<b>PISA</b>	73	15 años de edad	Lectura Matemáticas Ciencias	Ciclo trienal	2000, 2003, 2006, 2009, <b>2012</b> , 2015	Índice basado en la educación parental, la ocupación de los padres y las pertenencias familiares, incluidos los libros	Idioma hablado en el hogar, país de nacimiento del estudiante y de sus padres y hábitos de lectura	Repetición de grado, rendimiento escolar declarado por el encuestado, educación preescolar y clases complementarias
<b>ICCS</b>	38	8º grado	Educación Ciudadana y Cívica	Variable	1971 1999 <b>2009</b> 2016	Ocupación de los padres, interés en asuntos políticos y sociales de los padres	Idioma hablado en el hogar, país de nacimiento del estudiante, género, edad	Participación cívica de estudiante en la escuela y/o en la comunidad

Regionales								
<b>LLECE</b> América Latina	18	3er y 6º grado	Lectura Matemáticas Ciencias	Variable	1997 PERCE <b>2006</b> SERCE 2013 TERCE	Índice basado en la educación parental, las instalaciones de la vivienda, la propiedad de activos, los materiales de construcción de la vivienda y los libros	Idioma hablado en el hogar, trabajo infantil y hábitos de lectura	Repetición de grado, edad de inicio de la escolarización y enseñanza preescolar
<b>SACMEQ</b> África Oriental y Meridional de habla inglesa	14	6º grado	Lectura Matemáticas	Variable	1995-1997, 2000-2002, <b>2007</b> , 2014	Índice basado en la educación parental, la ocupación de los padres, las pertenencias familiares y los libros	Idioma hablado en el hogar, trabajo infantil y distancia recorrida hasta el centro de enseñanza	Repetición de grado, absentismo escolar y enseñanza preescolar
<b>PASEC</b> África Subsahariana y Asia Sudoriental de habla francesa	24	2º y 5º grado y, desde 2014, 6º grado	Lectura Matemáticas	Variable	1993-1995, 1997-2001, <b>2004-2010</b> , 2014	Instalaciones de la vivienda (agua, saneamiento y electricidad), consumo de carne, alfabetización de los padres y libros	Idioma hablado en el hogar	Se examina a los mismos estudiantes a lo largo de un periodo, repetición de grado, absentismo escolar y enseñanza preescolar

Nota: Las fechas en negrita indican los ciclos más recientes; las fechas en cursiva corresponden a los próximos ciclos.

Fuentes: UNESCO (2014b: 104), y elaboración propia a partir de Schulz y otros (2008) y Schulz y otros (2011).

Recuadro N° 4.1. Ejemplos de preguntas de TIMMS.

<p><i>Matemáticas</i></p> <p>[Se explica que en la feria de un pueblo había un puesto donde la gente podía intercambiar barajitas (cromos en el original, hemos sustituido por el término más común en Venezuela). Mediante un dibujo se muestra que una barajita de animales equivale a dos de muñecos. Y que dos barajitas de animales valen por tres de deportes].</p> <p>Se presentan preguntas como (IEA, 2012: 160 - 161):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Berta tenía 5 barajitas de animales para cambiarlas por barajitas de muñecos. ¿Cuántas barajitas de muñecos obtendría? Respuesta: _____ barajitas de muñecos.</li> <li>• Catalina tenía 6 barajitas de animales. Las quería cambiar por tantas como fuera posible. <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Cuántas barajitas de muñecos obtendría? _____</li> <li>¿Cuántas barajitas de deportes obtendría? _____</li> <li>¿Debería cambiarlas por barajitas de muñecos o por barajitas de deportes? Respuesta: _____</li> </ul> </li> </ul> <p><i>Ciencias</i> (IEA, 2012: 175 - 176)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las plantas crecen mejor en suelos que son ricos en... <ol style="list-style-type: none"> <li>granos de arena</li> <li>terrones de barro</li> <li>capas de gravilla</li> <li>plantas y animales en descomposición</li> </ol> </li> <li>• Describe dos actividades humanas que pueden llevar a la extinción de los animales.</li> </ul>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

La UNESCO (2014b) considera que la participación en una evaluación regional o internacional ayuda a incentivar el interés por mejorar el aprendizaje en todo el mundo. Según la organización, de la misma manera que la mejora del seguimiento mundial del acceso a la educación ha ayudado a mantener la presión sobre los gobiernos para que velen por que todos los niños finalicen la enseñanza primaria, una mejora del seguimiento mundial del aprendizaje puede alentar a los gobiernos a asegurarse de que todos los niños no solo acudan a la escuela, sino que también adquieran los conocimientos básicos.

Sin embargo, la organización reconoce que esta participación no está exenta de plantear problemas. Así, es posible que la necesidad de poder llevar a cabo comparaciones entre los distintos países conlleve que se pida a los países que evalúen a los estudiantes en ámbitos de los planes y programas de estudios con los que no están familiarizados, por lo que cabe la posibilidad de que los países reconfiguren sus sistemas para adaptarse a estas evaluaciones internacionales de una manera que no se corresponda con sus circunstancias. Además en ocasiones, alerta la UNESCO (2014b), las evaluaciones se emplean inadecuadamente para clasificar a los países, algo que puede desalentar la participación de los países más pobres, en los que es menor el número de niños que adquieren los conocimientos básicos. A ello ha de añadirse que el costo de la participación puede ser considerable para los países más pobres, que probablemente necesiten asistencia de organismos internacionales de ayuda.

A pesar de ello, la UNESCO (2014b) cree que es crucial que todos los países participen en evaluaciones regionales e internacionales para determinar si todos los niños, independientemente de cuáles sean sus circunstancias, están adquiriendo los conocimientos básicos. Estas evaluaciones, estima la organización, promueven una cultura de la transparencia, debates públicos basados en datos empíricos sobre los resultados del aprendizaje y una mejora de la formulación de las políticas nacionales e internacionales. También pueden ser de ayuda para que los países desarrollen su capacidad de analizar los resultados y evaluar un conjunto más amplio de competencias. Algunos países, destaca la UNESCO con ejemplos (UNESCO, 2014b), han utilizado con resultados satisfactorios las evaluaciones regionales e internacionales para orientar su política nacional.

A fin de que las evaluaciones internacionales y regionales del aprendizaje sirvan para facilitar el seguimiento de los objetivos mundiales del aprendizaje después de 2015, la UNESCO (2014b) establece que deben tenerse en cuenta *tres principios fundamentales*:

- Es necesario incluir a todos los niños y los jóvenes en la evaluación del aprendizaje, con independencia de que estén o no escolarizados.

- Se necesita mejor información sobre las características de los medios de los que provienen los estudiantes a fin de determinar qué grupos de estudiantes no están aprendiendo.
- Debería incluirse en las evaluaciones información sobre la calidad de los sistemas educativos.

#### Recuadro N° 4.2. Ejemplos de preguntas de PIRLS.

La prueba se organiza en cuadernillos, cada uno con dos textos seguidos de preguntas. En total, PIRLS utiliza diez textos, cinco literarios y otros tantos informativos, todos acompañados de ilustraciones. Los textos informativos pueden incluir también tablas y gráficos (IEA, 2012).

No se elaboran textos propios, sino que se utilizan textos reales de lectura para niños y niñas.

La selección se hace teniendo en cuenta criterios como: cercanía a la experiencia e intereses de los niños y las niñas; tener características lingüísticas y densidad informativa adecuadas a su edad y formación; ser lo más neutros posible desde el punto de vista cultural, respetuosos con la equidad y sensibles a las cuestiones de discriminación por sexo, raza, etc.

Por razones de la duración aconsejable de la prueba, los textos tienen una extensión media de unas 750 palabras. El número de preguntas que sigue a cada lectura oscila entre 10 y 15 distribuidas equilibradamente entre los propósitos de lectura y los procesos de comprensión. La mitad de las preguntas son de opción múltiple y la otra mitad de breve respuesta abierta. Cada estudiante responde solo un cuadernillo. La duración promedio de la prueba es de 80 minutos.

Existen Guías para la Corrección de las respuestas por parte de los evaluadores.

Ejemplos de preguntas:

[Luego de presentar un cuento sobre la amistad, narrado por un niño y llamado “Tarta para enemigos”, se presentan preguntas como (IEA, 2012: 146, 147 y 149)]:

- ¿Quién cuenta la historia? (Cuatro opciones de personajes del cuento)
- Al principio del cuento, ¿por qué pensaba Tom que Jeremy era su enemigo? (Abierta)
- ¿Por qué Tom fue a la casa de Jeremy? (Cuatro opciones)
- ¿Qué lección podemos aprender de este cuento? (Abierta)

#### Recuadro N° 4.3. Ejemplos de preguntas de PISA.

*Matemáticas* (ESPAÑA, 2014a: 7)

##### FRECUENCIA DE GOTEO

Las infusiones intravenosas (goteo) se utilizan para administrar líquidos y fármacos a los pacientes. Las enfermeras tienen que calcular la frecuencia de goteo  $G$  de las infusiones intravenosas en gotas por minuto.

Utilizan la fórmula \_\_\_\_\_ donde

$g$  es el factor de goteo expresado en gotas por mililitro (ml)

$v$  es el volumen de la infusión intravenosa en ml

$n$  es el número de horas que ha de durar la infusión intravenosa.

*Lectura* (ESPAÑA, 2014a: 17)

##### ¿SON PELIGROSOS LOS TELÉFONOS MÓVILES?

[Se presenta un texto de dos páginas donde en columnas paralelas aparecen opiniones de “Sí” y “NO”. Se incorporan también al margen tres “puntos clave”. Luego se hacen preguntas como]:

Pregunta 1

Es difícil demostrar que una cosa ha sido, definitivamente, la causa de otra.

¿Qué relación tiene esta información con las afirmaciones del Punto 4 que aparecen en las columnas SÍ y NO de la tabla “**¿Son peligrosos los teléfonos móviles?**”

- A. Respalda el argumento del SÍ, pero no lo demuestra.
- B. Demuestra el argumento del SÍ.
- C. Respalda el argumento del NO, pero no lo demuestra.
- D. Muestra que el argumento del NO es falso.

*Ciencias* (ESPAÑA, 2014a: 20)

EL GRAN CAÑÓN

El Gran Cañón está situado en un desierto de los Estados Unidos. Es un cañón muy largo y profundo que contiene muchos estratos de rocas. En algún momento del pasado, los movimientos de la corteza terrestre levantaron estos estratos. Hoy en día el Gran Cañón tiene 1,6 km de profundidad en algunas zonas. El río Colorado fluye por el fondo del cañón.

Mira la siguiente foto del Gran Cañón, tomada desde su orilla sur. En las paredes del cañón se pueden ver los diferentes estratos de rocas.

[Se muestra foto panorámica donde se aprecia la gran extensión de los diferentes estratos de rocas que forman el cañón. En la foto se señalan los nombres de algunos de los estratos].

Pregunta 1

En el estrato de caliza A del Gran Cañón se encuentran muchos fósiles de animales marinos, como almejas, peces y corales. ¿Qué sucedió hace millones de años para que aparezcan estos fósiles en este estrato?

- A. Antiguamente los habitantes transportaban alimentos marinos desde el océano a esta área.
- B. En otro tiempo, los océanos eran más violentos, y olas gigantes arrastraban criaturas marinas hacia el interior.
- C. En esa época, la zona estaba cubierta por un océano que más tarde se retiró.
- D. Algunos animales marinos vivieron una vez sobre la tierra antes de emigrar al mar.

## 4.2. Indicadores de calidad educativa de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)

Se trata de una serie de indicadores muy difundida, objeto de una publicación anual (*Education at a glance*). En 1988 la OCDE inició este proyecto para crear un sistema internacional de indicadores de los sistemas educativos, cuya primera versión apareció en 1992 y desde entonces se ha venido ampliando y mejorando. Incluso, la organización desarrolló el Proyecto PISA precisamente para obtener sus propios indicadores de rendimiento, luego de que la IEA se negara a facilitarle los suyos, obtenidos a partir del programa TIMMS (Sarramona, 2003).

En su más reciente versión, del año 2013, la lista de indicadores es la que presentamos en la tabla N° 4.2 (OCDE, 2013). No incluimos aquí, a fin de no extendernos demasiado, los subindicadores de cada indicador, que oscilan entre 3 y 7 para cada caso. Los mismos pueden consultarse en línea en la referencia indicada.

Tabla N° 4.2. Indicadores de calidad educativa de la OCDE.

<b>A. Resultados de las instituciones educativas e impacto del aprendizaje</b>
<p>A1. ¿Hasta qué nivel han estudiado los adultos?</p> <p>A2. ¿Cuántos estudiantes se espera que completen la educación secundaria superior?</p> <p>A3. ¿Cuántos estudiantes se espera que completen la educación terciaria?</p> <p>A4. ¿Cuántos estudiantes completan la educación terciaria?</p> <p>A5. ¿Cómo afecta el nivel educativo alcanzado a la participación en el mercado laboral?</p> <p>A6. ¿Cuáles son las ventajas de la educación en los ingresos?</p> <p>A7. ¿Cuáles son los incentivos (públicos y privados) para invertir en educación?</p> <p>A8. ¿Cuáles son los resultados sociales de la educación? (Medidos por obesidad y hábito de fumar)</p>
<b>B. Recursos Económicos y Humanos invertidos en educación</b>
<p>B1. ¿Cuál es el gasto en educación por estudiante?</p> <p>B2. ¿Qué proporción de la riqueza nacional se dedica a la educación?</p> <p>B3. ¿Cuánta inversión pública y privada se destina a educación?</p> <p>B4. ¿Cuál es el gasto público total en educación?</p> <p>B5. ¿Cuánto pagan los estudiantes de educación terciaria y qué ayudas públicas reciben?</p> <p>B6. ¿En qué recursos y servicios se gastan los fondos destinados a educación?</p> <p>B7. ¿Qué factores influyen en el nivel de gasto en educación? (Se usan indicadores de factores que afectan el coste salarial de docentes por nivel de educación)</p>
<b>C. Acceso a la educación, participación y progresión</b>
<p>C1. ¿Quién participa en la educación?</p> <p>C2. ¿En qué se diferencian los sistemas de educación infantil del mundo?</p> <p>C3. ¿Cuántos estudiantes se espera que accedan a la educación terciaria?</p> <p>C4. ¿Quién estudia en el extranjero y dónde?</p> <p>C5. Transición de la educación al trabajo: ¿Dónde están los jóvenes de 15 a 29 años?</p>
<b>D. El entorno de aprendizaje y la organización de los centros escolares</b>
<p>D1. ¿Cuánto tiempo pasan los estudiantes en clase?</p> <p>D2. ¿Cuál es la ratio alumnos-profesor y cómo es el tamaño de la clase?</p> <p>D3. ¿Cuál es el salario de los profesores?</p> <p>D4. ¿Cuánto tiempo dedican los profesores a enseñar? (Subindicadores: Organización de la jornada laboral del docente / Número de horas de clase por año)</p> <p>D5. ¿Quiénes componen el profesorado?</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de OCDE (2013).

### 4.3. El Proyecto DeSeCo de la OCDE

DeSeCo son las siglas de “Definición y Selección de Competencias”, un proyecto de la OCDE dentro de su programa sobre indicadores de los sistemas educativos (OCDE, 2005). Según esta organización, una competencia es más que conocimientos y destrezas, e involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizand recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular. La OCDE (2005) señala que los individuos requieren de un amplio rango de competencias para enfrentar los “desafíos del mundo de hoy”, pero añade que producir listas muy largas de todo lo que pueden necesitar hacer en diversos contextos en determinado momento de sus vidas sería de un valor práctico muy limitado. Con el proyecto DeSeCo, la OCDE en colaboración con un amplio grupo de investigadores, expertos e instituciones han identificado un conjunto pequeño de competencias que estiman

como clave, por ser de particular valor (económico y social), tener áreas múltiples de utilidad (laboral, privada, de participación política...) y resultar necesarias para todos (OCDE, 2005). Puede verse el conjunto de competencias en la tabla N° 4.3. Estimamos que dentro de un enfoque de formación integral, crítica y democrática, las competencias de DeSeCo resultan restringidas, pero un análisis del tema escapa a los límites de este trabajo.

Tabla N° 4.3. Competencias a evaluar en el proyecto DeSeCo.

<b>Competencia Categoría 1: usar las herramientas de forma interactiva</b>
A. Uso interactivo del lenguaje, los símbolos y los textos
B. Uso interactivo del conocimiento y la información
C. Uso interactivo de la tecnología
<b>Competencia Categoría 2: interactuar en grupos heterogéneos</b>
A. Relacionarse bien con otros
B. Cooperar y trabajar en equipo
C. Manejar y resolver conflictos
<b>Competencia Categoría 3: actuar de manera autónoma</b>
A. Actuar dentro del contexto del gran panorama
B. Formar y conducir planes de vida y proyectos personales
C. Defender y asegurar derechos, intereses, límites y necesidades

Fuente: Elaboración propia a partir de OCDE (2005).

Desde años atrás, se había anunciado que un proyecto de investigación para el futuro era que las evaluaciones que ofrecen la información para DeSeCo no consistieran solo en pruebas de “papel y lápiz”, sino que pudieran incluir tareas realizadas fuera de las situaciones de evaluación, comparándolas con posibles indicadores de “prácticas ejemplares” (Sarramona, 2003). Esta aproximación representaría un salto cualitativo en la forma de evaluar, sin embargo no hemos encontrado evidencias de que se haya avanzado al respecto. Aunque la OCDE afirma que se han hecho progresos considerables en la medición de competencias, y pone como ejemplo que en la prueba PISA las preguntas buscan identificar el grado en el que los individuos tienen un enfoque reflexivo en relación con el conocimiento y el aprendizaje, que sirva de base para el marco de competencias (OCDE, 2005). Agregan que también se ha ido más allá de la identificación de habilidades cognitivas, para medir actitudes y disposiciones, pues en la misma prueba PISA hay también un cuestionario anexo que interroga a las y los estudiantes acerca de sus actitudes con relación al aprendizaje y sus motivaciones. Por otra parte, según la OCDE (2005), la evaluación PISA 2006 en el área de Ciencias explora la relevancia y la importancia que otorgan las y los estudiantes a las cuestiones científicas, en preguntas realizadas al lado de las preguntas que buscan medir las habilidades cognitivas. Más aún, dice la OCDE (2005), la encuesta internacional ALL (dirigida a adultos) ha experimentado con evaluaciones de la habilidad de los individuos de cooperar con otros trabajando en equipos, pero hasta el momento,

reconoce la organización, ha sido difícil traducir esto en una evaluación fácil de implementar en una encuesta internacional.

El valor del marco general del Proyecto DeSeCo, estima la OCDE (2005), es que puede brindar un punto de referencia para el desarrollo necesario, a fin de obtener más medidas completas de competencias clave en las tres categorías. Posibles avenidas futuras para dicho desarrollo incluyen, de acuerdo a la OCDE (2005):

- La construcción de perfiles de competencias, para reflejar el hecho de que cada competencia no es utilizada de forma aislada y que se requiere de una constelación de competencias en cualquier contexto. Una forma en que dichos perfiles pueden ser producidos es viendo el portafolio de resultados en las pruebas para cada estudiante, en lugar de las competencias individuales de manera aislada;
- Incremento en el uso de las tecnologías de la información y comunicación en las pruebas para producir instrumentos de prueba más interactivos; y
- Exploración de la contribución de competencias clave en el bienestar social y económico. Este último punto podemos evidenciarlo en los resultados del último informe de indicadores de la OCDE (OCDE, 2013), donde se correlacionaron la obesidad y el hábito de fumar de adultos con el nivel educativo de los encuestados.

#### **4.4. Estudiando al profesorado: la encuesta internacional TALIS**

El Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje, TALIS (Teaching and Learning International Survey), es otra encuesta internacional promovida por la OCDE, pero en este caso dirigida a profesores y directores de escuelas, y enfocada al entorno del aprendizaje y a las condiciones de trabajo de las y los docentes (TALIS, 2009). La iniciativa comenzó en 2008 y en la misma participan actualmente 34 países, entre ellos los latinoamericanos Brasil, México y Chile (TALIS, 2014).

El estudio es muestral representativo multietápico (aproximadamente 200 escuelas por país) y utiliza distintos cuestionarios para los docentes y para los directivos, desarrollados por un grupo internacional de expertos y discutidos a lo largo de su elaboración con órganos representativos del profesorado, en particular con la Comisión Sindical Consultiva ante la OCDE. Entre los temas sobre los que se solicita el punto de vista de las y los docentes en el estudio están (TALIS, 2014, 2009): formación docente inicial y en servicio, evaluación y retroalimentación que el docente recibe, si los resultados de lo anterior se usan para recompensar o perfeccionar al profesorado, clima escolar, liderazgo escolar, creencias de los docentes sobre la enseñanza, y prácticas pedagógicas utilizadas por ellos.

#### Recuadro N° 4.4. TALIS: Preguntando por las prácticas pedagógicas.

El cuestionario TALIS (OCDE 2014c) presenta al docente una lista de posibles prácticas pedagógicas, para que señale si las utiliza: En todas o casi todas las clases / Frecuentemente / Ocasionalmente / Nunca o casi nunca.

- Presentar un resumen de lo aprendido recientemente.
- Chequear los cuadernos de ejercicios o la tarea de los estudiantes.
- Referirse a un problema de la vida diaria o del mundo del trabajo para demostrar por qué un nuevo conocimiento es útil.
  - Dejar que los estudiantes practiquen tareas similares hasta que el docente está seguro de que cada estudiante comprendió el contenido.
  - Los estudiantes trabajan en pequeños grupos para producir una solución conjunta a un problema o tarea.
  - Ofrecer trabajo diferenciado a los estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje y/o a los que pueden avanzar más rápido.
  - Las y los estudiantes usan TIC para sus proyectos o su trabajo de aula.
  - Los estudiantes realizan proyectos que requieren al menos una semana para su culminación.

No puede olvidarse al considerar los resultados de TALIS, la naturaleza de esta encuesta. Así, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa de España, que es uno de los países participantes, advierte que a pesar del especial cuidado puesto en el diseño y elaboración de los instrumentos no debemos olvidar que el análisis de TALIS se basa en los puntos de vista y las opiniones de los profesores y los directores (España, 2014b). Son por tanto apreciaciones subjetivas aunque relevantes ya que permiten conocer cómo perciben los profesores el ambiente en el que trabajan, qué les motiva y cómo llevan a la práctica las políticas educativas vigentes. Pero como cualquier información basada en opiniones de los encuestados, se remarca, ésta debe ser contrastada siempre que ello sea posible con datos medidos de forma objetiva. Esto también atañe, continúa el documento (España, 2014b), a las afirmaciones de los directores sobre las características de los centros y sobre las conductas de los profesores que trabajan en ellos, que contrastan con las descripciones que se pueden obtener a través de datos administrativos. Además, concluye el escrito, los datos obtenidos en cada país deben ser interpretados en sus propios contextos nacionales y complementados con las perspectivas de los otros miembros integrantes de la comunidad educativa y de los responsables de la educación.

#### Recuadro N° 4.5. TALIS: Preguntando por el clima disciplinario del aula.

Para evaluar el clima disciplinario del aula, TALIS (OCDE, 2014c) preguntó a las y los docentes cuán completamente de acuerdo estaban, en una escala de cuatro puntos, con las siguientes afirmaciones:

- Al inicio de la lección, tengo que esperar bastante tiempo para que las y los estudiantes se tranquilicen.
- En esta clase, las y los estudiantes se cuidan de crear una placentera atmósfera de aprendizaje.
- Pierdo bastante tiempo a causa de estudiantes que interrumpen la lección.
- En esta clase hay mucho ruido perturbador.

#### **4.5. UNICEF: La evaluación desde la base de las escuelas “amigas de la infancia”**

En anterior sección nos hemos referido a la propuesta del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) llamada “escuelas amigas de la infancia” (UNICEF, 2009, 2014). El Fondo ha generado también consideraciones acerca de cómo evaluar estas escuelas, pues estima que un seguimiento y evaluación eficaces son necesarios para mejorarlas y lograr que sean cada vez más verdaderas amigas de la infancia. En su Manual para estas escuelas (UNICEF, 2009), el UNICEF destaca que se necesitan pruebas tangibles que demuestren que los centros educativos ofrecerán a todos los niños y niñas una educación de calidad, y que los estudiantes obtendrán conocimientos y competencias pertinentes que les permitan ejercer todos sus derechos en la sociedad. Así mismo, insta a incorporar a los principales asociados a nivel nacional y de distrito en la evaluación, pues ello contribuye a fomentar el consenso. Además, sigue diciendo el UNICEF en su Manual, la participación de la escuela y de la comunidad en el proceso aumentan la transparencia, la rendición de cuentas y el sentimiento de propiedad que sobre la escuela tiene la comunidad. También considera que las evaluaciones deben ir más allá de la escuela para detectar obstáculos a la matriculación y a la asistencia, como por ejemplo los efectos de la pobreza, de la discriminación o del VIH y el SIDA (UNICEF, 2009).

El UNICEF favorece así un enfoque amplio del seguimiento y la evaluación, que trabaje a diferentes niveles, desde el multinacional, pasando por el nacional y el subnacional, hasta el de la escuela, el aula y el alumno individual. Este proceso de seguimiento y evaluación tiene que ser riguroso y generar confianza para producir datos fiables que puedan ser accesibles, dice el Fondo en el documento que venimos citando. Muchas veces, alerta, se recopilan datos que no se difunden ni utilizan eficazmente. El Fondo recomienda incluir el seguimiento de los *progresos* (resultados) y también la evaluación de los *procesos* a medida que las escuelas evolucionen desde sus estadios iniciales en el camino de ser “amigas de la infancia”.

Los indicadores que se utilicen pueden incluir información sobre los cambios en las tasas de matriculación, repetición y abandono de los niños y las niñas. Pero también han de considerar aspectos relativos a las condiciones óptimas para el aprendizaje y el desarrollo cognoscitivo,

social y psicológico de los niños y las niñas. El UNICEF (2009) se preocupa por destacar que no sería coherente con el modelo que propugna y resultaría inapropiado simplemente aplicar una serie de técnicas estandarizadas de seguimiento y evaluación. Por el contrario, afirma, el seguimiento y la evaluación deben ser también un medio para impulsar el proceso dinámico del cambio, al mismo tiempo que se mantiene un registro de los progresos en el marco de la eficacia, la eficiencia y las repercusiones. En razón de ello, las escuelas como instituciones deben participar en el proceso, no solamente para proporcionar respuestas a las autoridades, sino también para mejorar sus propias prácticas. Los maestros, los alumnos y los administradores de la escuela no deben limitarse a rellenar cuestionarios, responder preguntas en una entrevista, o permitir ser observados, enfatiza el UNICEF (2009), sino que deben ser actores principales del proceso, pues son ellas y ellos quienes en primer término necesitan obtener información de sus propias prácticas a fin de reflexionar y realizar cambios que sirvan para mejorarlas.

Para el UNICEF (2009), los procesos, métodos, instrumentos e indicadores utilizados para realizar un seguimiento y evaluación del autoaprendizaje tienen que ser flexibles y responder a la cultura de la escuela y a las condiciones de la comunidad local. En el documento que venimos citando, el Fondo critica con énfasis que, a menudo, el seguimiento y la evaluación se realizan en las escuelas y no por o con las escuelas. Dentro de esa perspectiva, cuestiona el UNICEF (2009), las escuelas deben depender de directrices, consejos y sugerencias de otras personas sobre cómo mejorar sus métodos. Y este enfoque no ofrece la motivación, el incentivo o los medios necesarios para que las escuelas asuman su responsabilidad y rindan cuentas sobre la mejora de la calidad de la educación. En cambio, agrega el Fondo, para poder poner en práctica los modelos de escuelas amigas de la infancia sobre una base sostenible, éstas deben tener los medios y los incentivos necesarios para realizar un seguimiento de sus propios progresos y aprender del proceso a fin de asumir las medidas necesarias para que la ejecución vaya por el buen camino. En ese marco sí es fructífera la consulta con la comunidad, ex-alumnos, o autoridades ministeriales.

El UNICEF (2009) se decanta por una participación de las y los docentes dentro de las líneas de la investigación-acción colaborativa, pues ello permite reconocer y aprovechar sus conocimientos y experiencias, al tiempo que los desarrolla. De esta manera, se obtienen evidencias útiles para tomar decisiones sobre las escuelas y se avanza en el desarrollo profesional de maestros y directivos.

Todo lo dicho viene a significar que, de acuerdo al UNICEF (2009), una característica esencial del seguimiento de los programas de escuelas amigas de la infancia es que se trata de un sistema de gestión de la información basado en la escuela, y que, al menos en teoría, sigue la evolución de cada uno de los niños, desde la etapa antes de la matriculación hasta la terminación

de la enseñanza y la transición al siguiente nivel educativo. Se sistematiza así información sobre aspectos clave como:

- Rendimiento académico (notas, asistencia);
- Condiciones físicas (salud, nutrición);
- Antecedentes familiares y factores locales que podrían afectar el aprendizaje por parte del niño.

Es de este modo, informa UNICEF (2009), como más de 10 países de Asia usan ahora sistemas informáticos que mantienen un perfil de aprendizaje de cada uno de los estudiantes y una serie de informaciones de alerta temprana sobre el aprendizaje de cada niño donde aparecen sus puntos fuertes, sus puntos débiles, su talento, sus capacidades y sus dificultades en el aprendizaje. Mediante estos instrumentos se realiza un seguimiento del aprendizaje de los estudiantes, y se determinan sus necesidades especiales, las cuestiones relacionadas con la protección que les afectan y las causas de que se equivoquen. Sobre la base de esta información, se ponen en marcha las intervenciones apropiadas a escala de la escuela, la familia o la comunidad, con el fin de mitigar los obstáculos que dificultan el aprendizaje, explica el UNICEF (2009). La expectativa es que los niños aprendan y que, si no lo hacen, sea posible determinar rápida y precisamente sus problemas y actuar en consecuencia. Estos sistemas contrastan con los sistemas tradicionales estandarizados de información, que utilizan una serie de datos determinados y analizados a nivel central por los encargados de tomar decisiones en materia de planificación y elaboración de políticas con el fin de mantener la calidad del sistema educativo. Los sistemas de seguimiento del niño relacionados con las escuelas amigas de la infancia utilizan una serie de datos determinados y analizados por las escuelas y las comunidades sobre la base de las condiciones locales, y estos datos se utilizan para tomar medidas a nivel local con el fin de mejorar el aprendizaje por parte del niño.

En última instancia, resume el UNICEF (2009), hay dos cuestiones que atañen a las escuelas amigas de la infancia en relación a su contribución a una educación de calidad basada en los derechos para todos: ¿Cuán eficaces son las escuelas amigas de la infancia? y ¿cuánto cuestan? Estos son los desafíos que deben asumir los responsables del seguimiento y evaluación de las escuelas amigas de la infancia, concluye el Fondo (2009).

Recuadro N° 4.6. UNICEF: “Poner un rostro en cada niño”.

El UNICEF (2009) destaca como una de las preocupaciones que deben estar presentes en las iniciativas de seguimiento y evaluación de calidad educativa el localizar y valorar a cada uno de los niños (“poner un rostro en cada niño”) en lo que se refiere a la inclusión, la salud, el desarrollo, la protección, los obstáculos al aprendizaje, los logros en el aprendizaje y las necesidades especiales.

## **5. Algunas experiencias regionales de determinación de la calidad educativa escolar**

Hasta el año 1978, el único país de América Latina que contaba con un sistema de determinación de la calidad de la educación era Cuba (Gajardo, 2009). Pero entre mediados de los ochenta y fines de los noventa, prácticamente todos los países implementaron algún tipo de sistema de determinación de la calidad de índole nacional, cuyo foco –en general- ha sido la medición de aprendizajes alcanzados por las y los estudiantes. Como luego veremos, Venezuela inició y luego suspendió una iniciativa de esta índole. En este escrito no nos ocupamos de tales sistemas nacionales, ya que, como parte del mismo grupo de investigaciones al que la nuestra pertenece, está contemplado un estudio comparativo de los mismos.

En el presente capítulo dedicaremos nuestra atención, en cambio, a las experiencias *regionales* en el campo. Y es que, desde finales de los años noventa, a las mediciones nacionales de la calidad se le sumaron proyectos coordinados de organizaciones de América Latina y el Caribe en la atención al tema, esfuerzos en los que han participado un buen número de nuestras naciones. Así mismo, atenderemos a las iniciativas en torno a la elaboración común de indicadores estadísticos macro de la calidad educativa.

### **5.1. PRIE y SITEAL**

En relación con este último asunto, la Organización de Estados Americanos (OEA) exhibe el Proyecto Regional de Indicadores Educativos (PRIE). Según se explica en documentos del organismo (PRIE, 2014), durante la Segunda Cumbre de las Américas -que se llevó a cabo en 1998 en Chile- los Jefes de Estado y de Gobierno adoptaron un Plan de Acción para la región que incluyó un capítulo sobre educación. Este plan de acción contempló el desarrollo de indicadores comparables a través de la región, para medir el progreso del mejoramiento de la calidad y equidad de la educación. En la I Reunión de Ministros de Educación, que se llevó a cabo en 1998 en Brasilia, se acordó que el Ministerio de Educación de Chile coordinaría el diseño y la implementación de un proyecto para el desarrollo de indicadores de la región. De tal modo, el Ministerio de Educación de Chile y la OREALC UNESCO establecieron un acuerdo cooperativo para el desarrollo e implementación del Proyecto Regional de Indicadores Educativos (PRIE). El PRIE fue establecido como un proyecto en el cual los países de la Cumbre de las Américas participarían en su construcción, y serían los actores principales en su desarrollo.

La OEA estima que desde el 2000 el Proyecto Regional de Indicadores Educativos (PRIE) ha sido un mecanismo importante para el monitoreo del progreso de los países hacia el

cumplimiento de las metas educativas (PRIE, 2014). El liderazgo político del proyecto es provisto por la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México, y la Organización de los Estados Americanos (OEA). Desde su inauguración, según explican sus responsables en el documento citado, el proyecto se ha beneficiado del apoyo técnico de la UNESCO, asegurando la colaboración internacional y regional a través de su Instituto de Estadística (UIS), y del Sistema Regional de Información (SIRI) de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC). El PRIE se vincula así con el Proyecto Mundial de Indicadores (WEI) de la UNESCO.

Es de notar que la última noticia sobre el PRIE reportada en la ciberpágina del Proyecto data del año 2010. Y el último documento publicado es de fecha Enero de 2011, bajo el título *Panorama Educativo 2010: desafíos pendientes* (UNESCO, Secretaría de Educación Pública de México y OEA, 2011).

### **Contribuciones de PRIE**

En la ciberpágina del proyecto (PRIE, 2014) se señalan entre sus principales contribuciones el apoyo a la construcción de indicadores educacionales y el fortalecimiento a la recolección de datos e información. Así como el mejoramiento de los sistemas de estadísticas de educación de la región, coordinando esfuerzos y evitando duplicidades que sobrecarguen los equipos técnicos nacionales y que resulten en informaciones contradictorias. Consideramos necesario y oportuno un esfuerzo regional de este tipo.

### **Componentes e Indicadores de PRIE**

El programa posee tres componentes: construcción de indicadores, cooperación técnica y disseminación y difusión. El PRIE organiza a sus indicadores por áreas. Para nuestro trabajo nos interesa destacar los 24 indicadores que corresponden a las áreas siguientes: Información General, Educación Preprimaria y Primaria, Educación Primaria, y Educación Secundaria. Los listamos en la tabla N° 5.1 a continuación.

Tabla N° 5.1. Indicadores del PRIE (OEA), organizados por áreas.

<i>Información General</i>
Índice de Desarrollo Humano
Tasa de crecimiento demográfico
Porcentaje de población urbana
Índice de dependencia demográfica
PIB per cápita (USD PPA de 2000)
Coficiente de Gini (ingresos)
Tasa de analfabetismo de la población adulta (15 y más años)

Tasa de analfabetismo de la población adulta (Hombres 15 y más años)  
Tasa de analfabetismo de la población adulta (Mujeres 15 y más años)  
Tasa de analfabetismo de la población joven (15 a 24 años)  
Tasa de analfabetismo de la población joven (Hombres 15 a 24 años)  
Tasa de analfabetismo de la población joven (Mujeres 15 a 24 años)

Número de años de educación obligatoria  
Edad inicio de educación obligatoria  
Edad final de educación obligatoria

Gasto público en educación como % del PIB  
Gasto público en educación como % del gasto público total

Promedio de años de estudio de la población de 25 a 59 años (Urbano)  
Promedio de años de estudio de la población de 25 a 59 años (Rural)  
Promedio de años de estudio de la población de 25 a 59 años (Urbano - Hombres)  
Promedio de años de estudio de la población de 25 a 59 años (Rural - Hombres)  
Promedio de años de estudio de la población de 25 a 59 años (Urbano - Mujeres)  
Promedio de años de estudio de la población de 25 a 59 años (Rural - Mujeres)

#### *Educación Preprimaria y Primaria*

Demanda potencial de educación primaria (Población 5 a 14 años como porcentaje del total)  
Años de duración de la educación preprimaria  
Edad inicio de la educación preprimaria  
Edad final de la educación preprimaria  
Tasa neta de matrícula de la educación preprimaria  
Índice de paridad de género de la tasa neta de matrícula de la educación preprimaria  
Matrícula educación primaria  
Años de duración de la educación primaria  
Edad inicio de educación primaria  
Edad final de educación primaria

#### *Educación Primaria*

Tasa bruta de ingreso a educación primaria  
Tasa neta de ingreso a educación primaria  
Índice de paridad de género de la tasa neta de ingreso a educación primaria  
Tasa neta de matrícula de educación primaria  
Índice de paridad de género de la tasa neta de matrícula de educación primaria  
Porcentaje de repetidores de educación primaria  
Tasa de supervivencia al grado final de educación primaria  
Tasa bruta de ingreso al grado final de educación primaria  
Tasa bruta esperada de ingreso al grado final de educación primaria  
Tasa bruta de conclusión de educación primaria  
Tasa bruta esperada de conclusión de educación primaria  
  
Porcentaje de personas de 15 a 19 años con al menos primaria completa  
Porcentaje de personas de 15 a 19 años con al menos primaria completa (Hombres)  
Porcentaje de personas de 15 a 19 años con al menos primaria completa (Mujeres)  
Porcentaje de personas de 15 a 19 años con al menos primaria completa (Urbano)  
Porcentaje de personas de 15 a 19 años con al menos primaria completa (Rural)  
Porcentaje de personas de 15 a 19 años con al menos primaria completa (Población originaria)  
Porcentaje de personas de 15 a 19 años con al menos primaria completa (Población no originaria)  
Porcentaje de personas de 15 a 19 años con al menos primaria completa (Pobre no indigente)  
Porcentaje de personas de 15 a 19 años con al menos primaria completa (Indigente)  
Porcentaje de personas de 15 a 19 años con al menos primaria completa (Decil superior de ingreso)  
Porcentaje de personas de 15 a 19 años con al menos primaria completa (Quintil inferior de ingreso)  
Porcentaje de personas de 15 a 19 años con al menos primaria completa (Quintil superior de ingreso)  
  
Tasa de conclusión actual de primaria

Gasto público por alumno en educación primaria (USD PPA) Gasto público por alumno en educación primaria como % del PIB per cápita Gasto en educación primaria como % del total del gasto en educación Relación alumnos por docente en educación Primaria Porcentaje de docentes con certificación requerida en educación primaria
<b><i>Educación Secundaria</i></b>
Demanda potencial por educación secundaria (Población 15 a 19 años como porcentaje del total) Años de duración de la educación secundaria Edad inicio de educación secundaria Edad final de educación secundaria Tasa neta de matrícula de educación secundaria Índice de paridad de género de la tasa neta de matrícula de ed. secundaria  Porcentaje de personas de 20 a 24 años con al menos secundaria completa Porcentaje de personas de 20 a 24 años con al menos secundaria completa (Hombres) Porcentaje de personas de 20 a 24 años con al menos secundaria completa (Mujeres) Porcentaje de personas de 20 a 24 años con al menos secundaria completa (Urbano) Porcentaje de personas de 20 a 24 años con al menos secundaria completa (Rural) Porcentaje de personas de 20 a 24 años con al menos secundaria completa (Población originaria) Porcentaje de personas de 20 a 24 años con al menos secundaria completa (Población no originaria) Porcentaje de personas de 20 a 24 años con al menos secundaria completa (Quintil inferior de ingreso) Porcentaje de personas de 20 a 24 años con al menos secundaria completa (Quintil superior de ingreso) Porcentaje de personas de 20 a 24 años con al menos secundaria completa (Pobre no indigente) Porcentaje de personas de 20 a 24 años con al menos secundaria completa (Indigente) Porcentaje de personas de 20 a 24 años con al menos secundaria completa (Decil superior de ingreso)  Tasa de conclusión actual de secundaria Gasto público por alumno en ed. secundaria (USD PPA) Gasto público por alumno en ed. secundaria como % del PIB per cápita Gasto en ed. secundaria como % del total del gasto con educación Relación alumnos por docente de ed. secundaria Porcentaje de docentes con certificación requerida en educación secundaria

Fuente: Elaboración propia a partir de PRIE (2014).

## SITEAL

Otro proyecto relacionado con indicadores estadísticos, pero ya en la perspectiva de la sistematización, análisis y difusión, es el *Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL)*, para el cual han contribuido el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPÉ-UNESCO), sede Buenos Aires, y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Según el propio SITEAL (2014), se trata de un sistema de información de tendencias educativas en nuestra región, que pone a disposición diferentes recursos orientados al análisis de la relación entre la dinámica social y las prácticas educativas. En su sitio web se consiguen valiosos documentos, algunos elaborados a partir de información cuantitativa y otros de reflexión teórica y propuestas, productos del esfuerzo de su propio equipo, o bien aportes de expertos de América Latina: informes, debates, resúmenes estadísticos, cuadernos, libros digitales... Se encuentra también una base de datos con indicadores estandarizados, de acceso amigable e interactivo; y unos sintéticos y útiles

perfiles de países. Es pertinente destacar su *Atlas de las desigualdades educativas*, que combina mapas, gráficos y texto de modo ilustrativo. Destacamos la claridad de las presentaciones estadísticas, sintetizadas y organizadas en forma muy manejable.

## **5.2. OREALC UNESCO: El proyecto PRELAC**

Entre los años 1980 y 2000, se desarrolló en nuestra región el Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (PPE), centrado en ampliar la cobertura de los sistemas educativos, reducir el analfabetismo e introducir reformas para mejorar la calidad (UNESCO / Santiago, 2014c). En la evaluación final del Proyecto, presentada en Cochabamba (Bolivia) en 2001, los países solicitaron a la UNESCO tomar la iniciativa de organizar un nuevo Proyecto Regional, con una perspectiva de quince años, que incluyera los elementos principales de la Recomendación y de la Declaración aprobadas, realizando evaluaciones periódicas cada cinco años. Es así como el año siguiente, 2002, los ministros y ministras de Educación de la región aprobaron en La Habana (Cuba) el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), que debe extenderse hasta el año 2017.

Según OREALC UNESCO (UNESCO / Santiago 2014a), el PRELAC persigue la realización de cambios sustantivos en las políticas y prácticas educativas a partir de la transformación de los paradigmas vigentes, para asegurar aprendizajes de calidad, tendientes al desarrollo humano, para todos, a lo largo de la vida. Es así como, afirma la organización en este documento, las políticas educativas priorizarán los derechos a la educación y a la igualdad de oportunidades, eliminando las barreras que limitan la plena participación y aprendizaje de las personas. La OREALC UNESCO explica que el sentido de este proyecto, que es un proyecto complementario y estratégico para alcanzar las metas de Educación para Todos (EPT) en la región, es movilizar y articular la cooperación dentro y entre los países (UNESCO / Santiago 2014a). Concebido como un marco orientador para la acción, el PRELAC se fundamenta en *cuatro principios rectores* y define *cinco focos estratégicos* o áreas prioritarias para la intervención y el cambio. El Proyecto Regional pone el acento en la resolución de los *aspectos aún pendientes* para lograr una educación de calidad de la que nadie quede excluido. Así mismo, el PRELAC aspira a convertirse en un foro técnico-político que promueva el diálogo regional, la construcción conjunta de conocimiento y el intercambio entre autoridades y los principales actores de los sistemas educativos, junto con movilizar y articular mejor la cooperación técnica entre —y hacia— los países a favor de la educación (UNESCO / Santiago 2014a).

### **Focos estratégicos del PRELAC (Unesco / Santiago 2014b)**

*Foco 1:* En los contenidos y prácticas de la educación para construir sentidos acerca de nosotros mismos, los demás y el mundo en el que vivimos.

*Foco 2:* En los docentes y el fortalecimiento de su protagonismo en el cambio educativo para que respondan a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

*Foco 3:* En la cultura de las escuelas para que éstas se conviertan en comunidades de aprendizaje y participación.

*Foco 4:* En la gestión y flexibilización de los sistemas educativos para ofrecer oportunidades de aprendizaje efectivo a lo largo de la vida.

*Foco 5:* En la responsabilidad social por la educación para generar compromisos con su desarrollo y resultados.

### **Producciones**

En el Portal Web de OREALC UNESCO se ofrece más información sobre la historia del PRELAC, señalamientos sobre “Aspectos pendientes de la educación” y acceso a diversos documentos como Informes de reuniones del Proyecto, Declaraciones y Recomendaciones. Así mismo, se puede acceder a una interesante revista del PRELAC que se publicó hasta 2006. En el marco de la Educación para Todos, el PRELAC ha generado y/o discutido estudios comparativos de la educación en la región, combinando el análisis documental -de legislación, currículos, políticas educativas y otros textos pertinentes- con la consideración de indicadores estadísticos y, en tercer lugar, la atención a los resultados de las evaluaciones regionales de los logros de aprendizaje del estudiantado. A partir de ello ha establecido Conclusiones en torno a la relevancia, pertinencia, eficacia, eficiencia y equidad de los sistemas educativos de América Latina y el Caribe (OREALC UNESCO 2008b; OREALC UNESCO 2013a).

### **5.3. OREALC UNESCO: El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)**

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) a través de su Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), trabaja coordinadamente con muchos países de la región en el *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)*. El mismo, según explica la organización (OREALC UNESCO, 2014a), es una red de directores nacionales de evaluación educativa de América Latina y el Caribe. Como sabemos, Venezuela no pertenece al LLECE actualmente.

La OREALC UNESCO (2014a) destaca que la educación de calidad es un derecho de todos y precisamente constituye el sexto objetivo de la agenda global de educación de la UNESCO, denominada *Educación para Todos (EPT)* –véase nuestro recuadro N° 1.3-. Esta prioridad, afirma la UNESCO en la referencia citada, hace imprescindible evaluar la educación, para monitorear el logro de dicho objetivo, y también para perfeccionar políticas educativas que apunten a ofrecer educación de calidad para todos y todas.

El LLECE, afirma la OREALC UNESCO (2014a), produce información y conocimiento que retroalimentan la política educativa, por medio de sus reportes de estudios que reflejan el estado de la calidad de la educación en la región. Además, continúa la organización, contribuye al desarrollo de capacidades en evaluación educativa en la región, a través de capacitaciones, y sirve como foro de intercambio para generar ideas y debatir buenas prácticas educativas. Hasta ahora se cuenta con tres estudios regionales de calidad educativa, implementados entre 1997 y 2013.

### **El Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (PERCE)**

Este estudio se realizó en 1997 y participaron 13 países de la región, Venezuela entre ellos, siendo el primer esfuerzo por obtener información comparativa sobre los logros de aprendizaje de los alumnos de América Latina y el Caribe a nivel regional, en las áreas evaluadas (OREALC UNESCO, 2014d). A través de sus sistemas nacionales de medición y evaluación, y la coordinación de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, los países aplicaron pruebas de lenguaje y matemática a muestras de niños, y cuestionarios de variables asociadas a muestras de niños, padres, docentes y directores de tercer y cuarto grado de educación básica.

El valor del estudio, afirma la OREALC UNESCO (2014d), se vio fortalecido porque además de mostrar los logros de aprendizaje de los alumnos y las alumnas y sus niveles de desempeño, dio a conocer factores asociados a estos resultados. A partir de esta información, no sólo se informó a los gobiernos sobre los aprendizajes de sus alumnos desde una perspectiva comparativa, sino que también, dice la organización, se entregaron insumos para alimentar los procesos de toma de decisiones en materia de políticas educativas.

### **Un estudio cualitativo a partir del PERCE**

Luego de la culminación del Primer Estudio Internacional Comparativo (PERCE), el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) desarrolló una investigación adicional complementaria de índole cualitativa (LLECE, 2002). Se trabajó en siete de los trece países que participaron en el PERCE, incluido Venezuela. Con la información

recogida a través de los cuestionarios del PERCE aplicados a muestras de niños, padres, docentes y directores y que giraban sobre variables asociadas al rendimiento, se detectaron *escuelas destacables en sus resultados académicos* (LLECE, 2002). Las mismas son definidas por el LLECE como aquellas cuyos alumnos obtuvieron un rendimiento en matemáticas por encima del que era posible esperar según el nivel educacional de sus padres. Se investigaron a profundidad de tres a ocho escuelas en cada país. Este estudio cualitativo se suma al estudio cuantitativo de factores asociados presentado en el PERCE.

Ofrecemos a continuación un breve resumen de los hallazgos, extraídos de la propia Síntesis incluida en el documento de la investigación (LLECE, 2002: 11-16). Posteriormente, en la sección 6.4, aludiremos específicamente a los resultados del caso venezolano de esta investigación. Hacemos notar que el trabajo abarcó observaciones, entrevistas, grupos focales y análisis de documentos. Desde el punto de vista metodológico, reconociendo su rigurosidad, nos parece sin embargo debatible su visión sociológica de construcción del “tipo ideal”, frente a un estudio más pedagógico.

#### *Gestión escolar a nivel de la escuela*

1. Papel protagónico y cada vez más activo de los alumnos, presencia de los padres como actores significativos dentro del sistema escolar, procesos de aprendizaje orientados fuertemente al trabajo en equipo produciéndose nexos significativos entre docentes y directivos, nexos que adquieren un carácter cada vez menos jerárquico.

Escuelas que encuentran el camino a la innovación y, por tanto, se convierten en espacio para programas nuevos, ya sea los que reciben desde el nivel central o los que la propia comunidad escolar desarrolla con su iniciativa.

2. Una organización que toma en consideración para la gestión a todos o la mayor parte de los actores del sistema educativo. Relaciones no autoritarias y de carácter emocional entre docentes y alumnos. Clima armónico en las relaciones entre alumnos. La afectividad aparece como un tema recurrente y característico de los climas escolares de estos establecimientos, los alumnos se sienten bien en la escuela, le tienen cariño y van con gusto a clases. En estas escuelas se establecen normas que regulan la convivencia social y el trabajo estudiantil, y las mismas buscan no penalizar sino formar y construir. Espacio para la iniciativa de los actores. Actividades extracurriculares.

3. Respeto, cordialidad y a menudo expresiones de afectividad. Espíritu organizacional de colectividad, que se une con la existencia del otro como persona.

4. La administración y distribución de recursos materiales, humanos y financieros se caracteriza por la estabilidad, manifestada especialmente en la estabilidad de directivos y docentes. Son escuelas además con una proporción adecuada de docentes y alumnos. Las

escuelas estudiadas no poseen muchos recursos materiales de enseñanza, pero lo que tienen es, al parecer, utilizado con eficiencia.

5. La eficiencia de la organización y de los actores del sistema en general parece incrementarse cuando los directivos se dan el tiempo para el análisis y la reflexión colectiva. Las escuelas cuentan con la presencia de un liderazgo personal pero cada vez menos centralizado.

6. En cuanto a las formas de utilización de los materiales pedagógicos y en general del equipamiento de la escuela, se puede decir que, más que en los recursos, se fundamenta en una visión pedagógica y en una interrelación entre los actores educativos de carácter positivo. La cultura organizacional de estas escuelas se caracteriza además por la búsqueda constante e innovadora de recursos. Se integran organizacionalmente y en forma armónica los planes, la visión, los recursos y la adecuada interacción entre actores educativos.

#### *Práctica pedagógica en el aula*

7. Uso eficiente del espacio pedagógico y físico, capacidad para utilizar a nivel del aula una variedad de recursos pedagógicos. Se crean rutinas y actividades que van más allá del horario escolar, no en término de deberes escolares sino de actividades integradas en la vida normal, donde la escuela, la comunidad y el hogar se vinculan en un flujo continuo.

El transformar la clase en una actividad grupal, de análisis y reflexión conjunta donde el docente motiva, coordina, dirige, pero no es el único activo, es clave en el éxito de estas escuelas. Se enfatiza la importancia de adecuar los programas en función de las demandas de la realidad, donde esta última adquiere centralidad.

La importancia de la planificación es resaltada como elemento central. Igualmente la importancia de las rutinas diarias, donde la clase lleva un ritmo dado por la conjunción entre alumnos, docente y la actividad pedagógica, actúa como factor que combate las situaciones caóticas. Ocurren problemas, pero en el contexto de lo manejable. Gusto por la lectura y el énfasis en su práctica.

La tarea para la casa no siempre es señalada como recurrente en las estrategias pedagógicas de estas escuelas, pareciera ser que la tendencia es desarrollar actividades intensas en la escuela, de tal modo que el niño o niña continúe ese proceso fuera de la escuela, pero no como "tarea".

8. En cuanto a la perspectiva pedagógica, no se encuentran enmarcados por alguna en especial. La perspectiva que más se comenta y parece prevalecer en la mayor parte de las escuelas estudiadas es aquella que establece una relación distinta con los alumnos, donde hay afecto, respeto y confianza.

Como opuesto al método explicativo tradicional, aparece el diálogo heurístico, constructivo. Como perspectiva pedagógica innovadora pueden ser también consideradas las

nuevas tecnologías computacionales, que introducen necesariamente elementos teórico-pedagógicos nuevos, además de aquellos que son netamente tecnológicos.

Pareciera predominar en muchas de estas experiencias un accionar pedagógico que trata de no jerarquizar, no clasificar a los alumnos, lo que sin duda pone en interrogación las formas tradicionales de evaluación.

Se puede decir que los procesos de cambio de perspectivas en las escuelas estudiadas se pueden centrar en la escasa utilización de métodos autoritarios en la enseñanza y la relación con los niños.

9. Alto nivel de compromiso y vocación de los docentes, que se entrelaza con las expectativas que tienen de sus alumnos. No se trata por tanto de lograr un buen resultado, sino de afectar positiva e integralmente a los niños y las niñas.

El docente de estas escuelas es innovador y abierto a las nuevas ideas.

10. Las expectativas de los docentes sobre sus alumnos en estas escuelas se plantean en los siguientes términos: que los alumnos aprendan mucho y tengan una alta promoción, desarrollo integral de los alumnos, preparación para el medio en que viven, evitando la emigración a otros lugares, que tengan éxito, felicidad. Respecto a los que tienen problemas, que sean como los demás, desarrollo social y participación.

11. Relaciones intensas y permanentes con la familia.

12. El tema de la interrelación entre la escuela y la comunidad aparece en algunos de los textos estudiados con mucha fuerza, siendo al parecer uno de los rasgos tendenciales de las escuelas con resultados destacables.

13. Heterogeneidad de las escuelas con resultados destacables. Hay escuelas grandes, medianas y pequeñas, urbanas y rurales, privadas y estatales, laicas y religiosas.

14. En cuanto a la vinculación con el nivel central, estas escuelas fundamentan gran parte de su éxito en un funcionamiento muy autónomo, aprovechando los impulsos generados en los niveles centrales para encaminarse a modelos de gestión y pedagógicos cada vez más descentralizados.

### **El Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)**

El Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), implementado en 2006, evaluó el logro de aprendizaje de 100.752 estudiantes de tercer grado y 95.288 de sexto grado de 16 países más el estado mexicano de Nuevo León, en matemática, lectura y escritura, y ciencias de la naturaleza constituyendo el estudio de calidad de la educación más grande implementado en América Latina y el Caribe hasta esa fecha (OREALC UNESCO, 2014b). El estudio

además indagó sobre los factores escolares y sociales que se asocian y posiblemente explican el logro de los estudiantes (véase Tabla N° 5.2).

Tabla N° 5.2. Síntesis de los instrumentos sobre factores asociados del SERCE.

Actor	Instrumento	Objetivo
Estudiantes	Cuestionario del estudiante	Indagar sobre el entorno familiar y sociocultural, además de la dinámica e interacción en el aula y la satisfacción con la escuela, compañeros y docentes, entre otros temas.
Docentes	Cuestionario del docente	Indagar sobre aspectos sociodemográficos, formación profesional, condiciones laborales, experiencia docente y satisfacción con la escuela, entre otros.
	Cuestionarios sobre la enseñanza	Profundizar sobre las prácticas pedagógicas en el grado y área correspondiente, tales como gestión del tiempo, disponibilidad de recursos educativos, expectativas con sus estudiantes, tipo de actividades, implementación curricular, estrategias de evaluación, entre otros.
Directores	Cuestionario de directores	Recoger información referida a sus características personales, formación y experiencia profesional, modelo de gestión utilizado en la dirección, expectativas, satisfacción con la escuela y sus miembros, además de otros aspectos de la vida escolar.
	Ficha de empadronamiento	Recopilar información sobre localización, equipamiento e infraestructura de la escuela.
Padres de familia	Cuestionario de familia	Indagar sobre las características sociodemográficas de la familia, además de la disponibilidad de servicios y recursos materiales en el hogar, participación y apoyo en el proceso de educación de los hijos y satisfacción con la escuela, entre otros aspectos.

Fuente: LLECE (2008: 10).

De acuerdo a los resultados del SERCE, en promedio en los países participantes, uno de cada dos alumnos de tercer grado en matemáticas, y uno de cada tres en lectura, no alcanzó el nivel II de desempeño, considerado un piso de logro básico (LLECE, 2008). Además, las desigualdades entre países encontradas en este aspecto fueron muy pronunciadas; así por ejemplo, mientras el 7% de los alumnos de tercer grado en Cuba no alcanzó el nivel II de desempeño, en Panamá esta proporción llegó al 49% y en República Dominicana, al 78%. Las

diferencias entre países encontradas en matemáticas fueron incluso mayores (OREALC UNESCO, 2013a).

Según un estudio realizado por el LLECE sobre los datos del SERCE (LLECE, 2010), entre los factores que explicarían las diferencias de desempeño de los estudiantes estarían las condiciones socioeconómicas y culturales tanto del alumno como del promedio de la escuela; el clima escolar en el nivel de la escuela como de la percepción del alumno; la gestión directiva que esté orientada hacia lo pedagógico; los años de experiencia docente; y los años en educación preprimaria. Por otra parte, se destaca que la pertenencia a grupos indígenas, el trabajo infantil, y la repetición de grado influyen de manera negativa en el logro académico de los niños y niñas.

Los resultados del SERCE también muestran que los países latinoamericanos varían significativamente en el grado en que sus sistemas escolares reducen o amplifican las desigualdades de logro académico entre alumnos de diferente género, nivel socioeconómico, etnia o zona de residencia, sugiriendo, según OREALC UNESCO (2013a), que la calidad de las condiciones y procesos educativos puede hacer una enorme diferencia en reducir la inequidad. Un caso particularmente notable identificado por SERCE es Cuba, que ha logrado reducir las desigualdades de logro entre los estudiantes asociadas al nivel socioeconómico más que ningún otro país de la región; del mismo modo, en Cuba las diferencias de recursos disponibles en las escuelas no resultaron ser un factor relevante de desigualdad de logro entre los alumnos en ninguna de las asignaturas y grados evaluados por SERCE (LLECE, 2010). Agregamos que esto debe verse en el sentido de que son bajas tales diferencias de recursos.

La propia OREALC UNESCO destaca acerca de los resultados del SERCE que la generación de un ambiente de respeto, acogedor y positivo es una de las claves para promover el aprendizaje entre los estudiantes (OREALC UNESCO, 2014b). La influencia de las condiciones al interior de la escuela en el desempeño de los estudiantes demuestra, según el estudio, la importante contribución que ejercen los establecimientos escolares (explican entre el 40% y el 49% de los resultados de aprendizaje de los estudiantes), incluso por sobre factores de contexto socioeconómico, favoreciendo significativamente la disminución de las desigualdades de aprendizaje asociadas a disparidades sociales. Sin embargo, *la segregación escolar por condiciones socioeconómicas y culturales de los estudiantes, tiene una relación negativa con el rendimiento* y es la segunda variable de mayor importancia para explicarlo. Con ello la equidad en la distribución de los aprendizajes en los diferentes estratos de la población es una tarea que aún está por cumplirse, según el reporte (OREALC UNESCO, 2014b).

El *clima escolar, junto con el nivel socioeconómico y cultural promedio de la escuela*, son las principales variables en importancia asociadas al desempeño, mientras el resto de la varianza

en los logros cognitivos es imputable a las diferencias socioeconómicas y culturales de los mismos estudiantes y sus familias, establece el informe del SERCE (OREALC UNESCO, 2014b).

El tema del clima escolar fue posteriormente objeto de un estudio más minucioso y profundo de sus distintas dimensiones, a partir de los datos de los cuestionarios de factores asociados del SERCE, aplicando la estrategia del análisis factorial confirmatorio (LLECE, 2013). Revelándose, de acuerdo al LLECE (2013), que el constructo clima escolar estaba compuesto por un conjunto de variables latentes: la organización del aula logró permanecer como variable latente en sí misma con una relación estable y con el signo esperado con el aprendizaje.

El LLECE no ha explorado hasta ahora los logros académicos de estudiantes de nivel medio o secundario, pero la propia OREALC UNESCO, al considerar los resultados del SERCE, hace mención también a los resultados obtenidos en la prueba internacional PISA-2009 por el reducido grupo de países de la región que participaron. Como indicamos en el capítulo 4, esta prueba es implementada por la OECD y evalúa alumnos de 15 años. En general, en los países latinoamericanos la proporción de alumnos de bajo desempeño en las diferentes disciplinas fue dos a tres veces superior que la de los países de la OECD (OREALC UNESCO, 2013a). Por otra parte, los análisis de PISA-2009 han confirmado la importancia de la condición socioeconómica familiar en el logro escolar.

Según OREALC UNESCO (2013a), vistos en su conjunto, los indicadores de logro académico de los alumnos de la región son preocupantes en la mayoría de los países para los que se cuenta con información. En promedio, aproximadamente un tercio en primaria y casi la mitad en secundaria no parecen haber adquirido los aprendizajes básicos en lectura. En matemáticas los resultados han sido incluso más insatisfactorios. Además, existe una fuerte inequidad en contra de los alumnos más desfavorecidos en cuanto al logro académico. La buena noticia, señala OREALC UNESCO (2013a), es que algunos países de la región hicieron progresos significativos durante la década pasada en las capacidades de lectura de los alumnos de secundaria.

#### Recuadro N° 5.1. Ejemplos de preguntas del SERCE.

Resulta ilustrativo revisar ejemplos del tipo de preguntas de las pruebas del LLECE, ofrecemos algunos casos presentados en el informe de este Segundo Estudio, dado que todavía no están disponibles ejemplos del más reciente Tercer Estudio (LLECE, 2008: 15, 16, 19, 20).

*Matemáticas, 3er. Grado, Nivel de desempeño I*

La venta de libros de una librería en los primeros meses del año se muestra en el siguiente gráfico: (Incluye gráfico de barras con cantidad de libros vendidos en Enero, Febrero, Marzo y Abril).

¿En qué mes hubo mayor venta de libros?

A. Enero.

- B. Febrero.
- C. Marzo.
- D. Abril.

*Matemáticas. 3er. Grado. Nivel de desempeño IV*

¿Cuál es la regla que se usó en la siguiente secuencia de números?

1500 1800 2100 2400 2700

- A. Se multiplicó por 3 cada vez.
- B. Se agregaron 30 unidades cada vez.
- C. Se agregaron 300 unidades cada vez.
- D. Se multiplicó por 300 cada vez.

*Ciencias. 6° grado. Nivel de Desempeño II*

Un desayuno equilibrado debe incorporar alimentos de los distintos grupos. ¿Cuál de los siguientes desayunos es más equilibrado?

- A. Fruta, leche y pan.
- B. Pan, leche y cereales.
- C. Cocoa y pan con mantequilla.
- D. Huevos con jamón y café.

*Ciencias. 6° grado. Nivel de desempeño IV*

Los primeros astronautas que llegaron a la Luna tuvieron que colocarse pesados zapatos para no flotar sobre la superficie lunar. Este hecho se explica porque en la Luna

- A. No hay oxígeno.
- B. Hay poco oxígeno.
- C. No hay fuerza de gravedad.
- D. Hay poca fuerza de gravedad.

### **Diferencias entre el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) y el Primer Estudio (PERCE)**

Según OREALC UNESCO (2014b), las principales diferencias entre los dos estudios son las siguientes:

- Los resultados de aprendizaje de los alumnos en ambos estudios no son comparables directamente debido al conjunto de innovaciones que en materia de evaluación incorpora el SERCE.
- El SERCE evalúa a los alumnos en tercer y sexto grado, mientras que el Primer Estudio evaluó tercer y cuarto grado.
- El Primer Estudio evaluó lectura y matemática, por lo que el SERCE tiene un alcance más amplio al evaluar los aprendizajes en lectura, escritura, matemática y ciencias.
- El SERCE usó un diseño matricial de las pruebas, lo que permitió evaluar un mayor número de contenidos compartidos de los currículos de la región, lo que no se usó en el Primer Estudio.

- El SERCE incluye preguntas abiertas en las pruebas de matemáticas y ciencias, superando en esto al Primer Estudio que no utilizó este tipo de ítems en los exámenes.

### **El Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)**

El TERCE es el estudio de logro de aprendizaje más reciente del Laboratorio Latinoamericano LLECE y, de acuerdo a la OREALC UNESCO (2014c), se trata del estudio a gran escala más importante de la región. En el mismo han participado 15 países (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay) más el estado de Nuevo León (México). El estudio evalúa el desempeño escolar en tercer y sexto grado de escuela primaria en las áreas de matemática, lectura y escritura, y para sexto grado también en el área de ciencias naturales. Su objetivo principal, señala la OREALC en la referencia citada, es dar cuenta de la calidad de la educación en la región y guiar la toma de decisiones en políticas públicas educativas. Para cumplir con este objetivo y al igual que los estudios anteriores, el TERCE no solo consiste en la aplicación de pruebas para medir logros de aprendizaje, sino también utiliza cuestionarios de contexto, para entender las circunstancias bajo las cuales el aprendizaje ocurre. El piloto del TERCE se aplicó el año 2012, su aplicación definitiva se realizó el año 2013 y los resultados del estudio se empezaron a publicar desde finales del año 2014 (UNESCO / Oficina de Santiago, 2014d).

La información sobre logro de aprendizaje del TERCE es comparable con la del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), por lo cual se puede evaluar progreso de los sistemas educativos de la región respecto al año 2006. Otras innovaciones del TERCE son los “módulos nacionales” de factores asociados, que permitirán a los países estudiar en más detalle factores que coinciden y afectan el aprendizaje; un módulo para estudiar el impacto del uso de las TIC en la calidad educativa; y la relación entre alimentación y aprendizaje.

Según la OREALC UNESCO (2013b), lo que distingue al TERCE de estudios como PISA (de la OCDE) es que fija los estándares de sus pruebas en base a los objetivos educativos de los países miembros, por medio de un análisis de los currículos de las áreas evaluadas. Así, se mapean los currículos en cuanto a subdominio sustantivo (en el caso de matemática, por ejemplo: geometría, aritmética, estadística, etc.) y por habilidad aplicada (por ejemplo: tareas de rutina, ejecución de tareas complejas, etc.). En base a esto, se desarrollan “tablas de especificaciones” de cada área por evaluar, que sirven como modelo de las pruebas.

Pero además el análisis tiene un valor intrínseco, explica OREALC UNESCO, ya que ayuda a los países de la región a comparar sus currículos y armonizarlos donde sea posible. Al presente, este material es el mapeo más completo que existe de los currículos de los países de

América Latina y el Caribe en las áreas de matemática, lenguaje y ciencia, incluyendo revisiones del foco pedagógico y de evaluación, por tanto se trata de uno de los documentos más actualizados e importantes en su área, afirma OREALC UNESCO (2013c). La elaboración del Análisis Curricular del TERCE ha sido mencionada como una buena práctica de Cooperación Sur-Sur por las Naciones Unidas.

Como un ejemplo del trabajo realizado en el Análisis Curricular hacia la elaboración de las pruebas del TERCE, presentamos la tabla final que establece la estructura para la prueba de Ciencias Naturales de sexto grado.

Tabla 5.3. Estructura para la Prueba TERCE - Ciencias Naturales, Grado sexto.

DOMINIOS	PROCESOS COGNITIVOS			Total
	Reconocimiento de información y conceptos	Comprensión y aplicación de conceptos	Pensamiento científico y resolución de problemas	
Salud	5	10	7	22
Seres vivos	10	15	7	32
Ambiente	5	10	7	22
La Tierra y el Sistema Solar	3	5	4	12
Materia y Energía	3	5	4	12
Total	26	45	29	100

(Fuente: OREALC UNESCO, 2013c: 251).

En relación a los resultados del TERCE, las conclusiones del informe realizado (UNESCO/ Oficina de Santiago, 2014d) destacan que el puntaje promedio regional mejoró significativamente desde el SERCE en todos los grados y áreas evaluados (Lectura, Matemática y Ciencias Naturales). Esto significa que el desempeño escolar a nivel primario progresó entre 2006 y 2013. La diferencia de puntuaciones medias de SERCE y TERCE es mayor en el área de Matemática en tercer grado. Además, los resultados de la mayoría de los países participantes en el TERCE mejoraron significativamente entre el segundo y tercer estudio. Sólo cuatro de los 15 países participantes tienen un puntaje promedio -en algunas de las pruebas y áreas evaluadas- que disminuyó de forma significativa entre 2006 y 2013. En general se aprecia una disminución de la proporción de estudiantes que se ubican en los niveles de desempeño más bajos (bajo I y nivel I), y un leve aumento en la proporción de estudiantes que se ubican en los niveles más altos (III y IV); especialmente en el nivel III. Aun así, los niveles I y II tienden a concentrar más de 50% de los estudiantes de Primaria en la región tanto en SERCE como en TERCE. En particular, Matemática en tercer grado es el área en la cual el porcentaje de estudiantes en nivel IV tuvo un mayor aumento, pasando de 8% a 12%. Con respecto a diferencias de género, no existe un patrón de comportamiento generalizado a todas las pruebas y grados. No obstante, en Lectura en

tercero y sexto grados predominan los países donde las niñas tienen un puntaje promedio más alto que los niños. En Matemática en tercer grado, en cambio, tanto los niños como las niñas tuvieron un desempeño similar y no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre sus resultados. Esto varía en Matemática en sexto grado, ya que tanto en SERCE como en TERCE las diferencias significativas favorecen a los niños, diferencia que incluso se acentúa a nivel regional, así como en la mayoría de los países. En Ciencias Naturales, considerando los siete participantes que cuentan con información comparable SERCE-TERCE para la prueba de sexto grado, se observan ciertas diferencias y hay algunos países en los cuales el rendimiento por género se invirtió: si bien en el SERCE se observaron algunas diferencias significativas a favor de los niños, en el TERCE estas se presentaron a favor de las niñas

Está próxima la publicación de la Segunda parte de difusión de resultados del TERCE, la cual pondrá énfasis en niveles de desempeño y análisis de los factores asociados (UNESCO / Oficina de Santiago, 2015).

#### **5.4. Una mirada comparativa a las evaluaciones de calidad educativa de los países de nuestra región**

Como señalamos al inicio del capítulo, en este trabajo no nos vamos a ocupar de los sistemas nacionales de evaluación de la calidad educativa en nuestra región. Sin embargo, a manera de complemento a nuestra exposición ofrecemos aquí un extracto de las consideraciones sintéticas y comparativas que sobre los mismos ha desarrollado el investigador Alejandro Tiana (Tiana, 2014: 2-6). Nos parece una aproximación útil como referencia para las autoridades del Ministerio del Poder Popular para la Educación y también para toda la ciudadanía de nuestro país.

Explica Tiana que la mayoría de los países de la región pusieron en marcha sus propios sistemas nacionales de evaluación a lo largo de los años noventa, generalmente en el marco de procesos más amplios de reforma educativa. Con configuraciones institucionales muy diferentes entre sí y con ámbitos de actuación diversos, fueron varios los gobiernos que se sumaron a la experiencia pionera que otros países como Chile (y, agregamos por nuestra parte, Cuba) venían desarrollando ya con anterioridad. El desarrollo de esos programas nacionales está basado en la puesta en marcha de un buen número de instituciones y agencias de evaluación, cuya experiencia comienza ya a ser importante, según el investigador.

Tiana (2014) selecciona algunas de las principales características de estos sistemas nacionales de evaluación, como son:

*a) Una multiplicidad de propósitos*

Los sistemas nacionales de evaluación persiguen una multiplicidad de propósitos, al orientarse hacia la consecución de uno o varios de los siguientes objetivos, según establece Tiana en el trabajo que venimos citando:

- Ayudar a las escuelas y a los profesores a mejorar la calidad de la educación que imparten, proporcionándoles una información relevante y significativa que les permita valorar su situación real y sus logros.

- Conocer y valorar en qué medida se están alcanzando los objetivos educativos o los estándares propuestos para los distintos niveles o parcelas del sistema educativo, contribuyendo al mismo tiempo a establecer metas y niveles de referencia.

- Forzar a las instituciones escolares y a los agentes educativos a generar dinámicas de cambio, por medio de la comparación o la competencia.

- Rendir cuentas a la sociedad o a las autoridades educativas acerca de los logros conseguidos, eliminando así la opacidad del sistema educativo y de las instituciones escolares.

- Establecer sistemas de incentivos para las instituciones y para los profesionales de la educación.

- Certificar, acreditar o seleccionar instituciones, programas de estudio, profesores o estudiantes.

- Conocer y valorar la situación del sistema educativo, así como el impacto producido por las políticas adoptadas.

- Introducir elementos de racionalidad en el debate público y en la construcción de políticas en el ámbito de la educación.

Es cierto que estos propósitos no son en todos los casos compatibles entre sí, reconoce Tiana (2014), pero las políticas nacionales de evaluación seleccionan algunos frente a otros, les conceden distinto énfasis, establecen prioridades entre ellos o los interpretan de diferente manera. Así, por ejemplo, un propósito compartido por muchos, como es el caso de la incentivación del cambio a través de la comparación, no deja de ser objeto de polémica. Mientras que en algunos países ha llevado, por ejemplo, a la publicación de listas de clasificación de escuelas o universidades, con el ánimo de forzar una competencia abierta por conseguir más estudiantes o más recursos, en otros se ha rechazado esa posibilidad y se han establecido mecanismos de confidencialidad de los datos que impiden ese tipo de uso, aunque permitiendo beneficiarse de la comparación. Como puede apreciarse, un mismo propósito puede inspirar políticas muy diferentes, concluye Tiana.

#### *b) Una diversidad de actuaciones*

Entre los principales aspectos que son objeto de evaluación en la actualidad, Tiana (2014) destaca cuatro campos prioritarios:

- Un primer campo, principal, es la evaluación de los logros conseguidos por los alumnos. En la mayoría de los casos esas actuaciones se centran en algunas áreas curriculares, especialmente las que se consideran fundamentales para la formación de los jóvenes (lenguaje, matemáticas, ciencias, historia). A veces se complementan con la evaluación de los logros conseguidos en otros ámbitos de la formación escolar, como la educación cívica, el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación o las estrategias de aprendizaje. Las evaluaciones suelen estar referidas a etapas o momentos clave del proceso educativo, tales como el tránsito de una etapa a otra o el final de la escolarización obligatoria o de un determinado nivel de estudios. En ocasiones se evalúa a la totalidad de los estudiantes de los grados seleccionados, mientras que otras veces se trabaja solamente con muestras representativas.

- Un segundo campo se refiere al rendimiento de las instituciones educativas. Tanto las escuelas primarias y secundarias como las universidades han sido el objetivo prioritario de muchos planes de evaluación y de acreditación puestos en marcha en diversos países latinoamericanos, destaca Tiana (2014). Esos planes de evaluación tienen características heterogéneas, pero suelen coincidir en conceder una atención especial a los resultados conseguidos por los estudiantes, aunque sin dejar generalmente de lado el análisis de la organización y el funcionamiento de la institución de que se trata.

- Un tercer campo que ha ido desarrollándose recientemente, si bien con mayores dificultades que los dos anteriores, es el relativo al desempeño profesional de los docentes. El autor que estamos citando reconoce que se trata de acciones que no han dejado de generar cierta polémica, tanto por sus características técnicas como por el tipo de uso que se hace de la información obtenida. En muchos casos -quizás en la mayoría- explica Tiana (2014), se ha optado por utilizar la evaluación docente en el marco de planes de incentivos profesionales, eludiendo sus aspectos más punitivos, pero en otros casos la evaluación se ha utilizado como instrumento de selección o de promoción profesional, o se ha asociado con mejoras salariales o laborales.

- Un cuarto campo se refiere al impacto de las políticas educativas adoptadas. Desde esta perspectiva, han coexistido dos tendencias que deben diferenciarse, indica Tiana (2014). La primera se refiere a la evaluación de los programas más emblemáticos de los procesos de reforma, los denominados "programas estrella". La segunda se refiere a la evaluación de los propios procesos de reforma, con la pretensión de establecer un mecanismo de seguimiento sistemático de sus efectos. Pese a la limitada experiencia desarrollada en ambas direcciones, se trata de un campo llamado a experimentar un mayor desarrollo en el futuro próximo, estima el investigador.

No todos estos campos han sido desarrollados en todos los países, ni del mismo modo, ni con la misma energía, aclara Tiana (2014), pero sí puede afirmarse que son objeto de atención especial por parte de los sistemas nacionales de evaluación.

*c) Una pluralidad de usos*

Intentando analizar los usos más habituales de los resultados de la evaluación, se pueden distinguir cinco tendencias predominantes, establece Tiana (2014):

- Una primera tendencia consiste en la renuncia a hacer uso de la información obtenida. Aunque no resulte muy justificable, alerta el autor, existen casos en que los resultados de la evaluación no son publicados, ni difundidos, ni apenas utilizados.

- Una segunda tendencia, que es la más habitual, consiste en la elaboración y difusión de informes de evaluación. Los informes pueden ser de diverso tipo, tener una cobertura variable (nacional, regional, sectorial) y estar dirigidos a audiencias distintas (familias, profesores, autoridades educativas, investigadores y técnicos, etc.), llegando incluso a adoptar formatos diferentes. En algunos casos se han diseñado y aplicado estrategias bastante completas de difusión, logrando un impacto social y mediático importante, explica Tiana (2014).

- Una tercera tendencia consiste en la devolución confidencial de resultados a las instituciones participantes en la evaluación, con el propósito de que puedan utilizar los datos recibidos para elaborar sus propios planes de mejora, sin verse necesariamente expuestas al escrutinio público. Los modos concretos que puede adoptar esa devolución son muy variables, pero, de acuerdo con el investigador que estamos citando, lo que caracteriza esa modalidad de actuación es su confianza en el valor intrínseco que encierra la comparación y en la capacidad de reflexión y de mejora que tienen las instituciones y los agentes de la educación cuando se enfrentan con su propia realidad.

- Una cuarta tendencia, no excesivamente habitual y desde luego controvertida, consiste en la publicación de los resultados obtenidos, en forma de tablas de clasificación. En algunos casos la publicación se realiza por los responsables de la evaluación, mientras que en otras ocasiones se permite o incluso se favorece que sean otros agentes (prensa, investigadores) quienes publiquen la información. Este tipo de uso resulta más amenazador para las instituciones educativas que los anteriores, motivo por el cual ha recibido críticas y generado resistencias, explica el estudioso que venimos siguiendo.

- Una quinta tendencia consiste en la utilización de los resultados de la evaluación para proporcionar orientación pedagógica a instituciones y profesores. Este tipo de uso de la información obtenida a través de la evaluación adopta dos modalidades distintas, indica Tiana. En primer lugar, son varios los sistemas nacionales que han elaborado instrumentos tales como cuadernillos de asesoramiento a los profesores, en los que se analizan las respuestas correctas

de las pruebas, así como los errores más habituales que suelen producir los estudiantes, y se finaliza ofreciendo sugerencias didácticas más o menos concretas. En segundo lugar, aunque sea de forma más esporádica, también se han desarrollado acciones de orientación para instituciones determinadas, ayudándolas a elaborar sus propios planes de mejora, y se han incluido análisis de los resultados de la evaluación en programas de formación docente. Este tipo de uso, que es menos tradicional que la difusión de informes, está recibiendo una atención creciente por parte de diversas administraciones educativas, según Tiana.

Hasta aquí este resumen de la mirada comparativa y de conjunto que arroja Alejandro Tiana (2014) sobre los sistemas de evaluación de la calidad educativa de los países de nuestra región. Estimamos que nos ha sido útil para lograr un acercamiento inicial al tema. También nos sirve como introducción para el próximo capítulo, donde nos ocupamos de las experiencias de evaluación de la calidad educativa en Venezuela.

## **6. Algunas experiencias nacionales en torno a la determinación de la calidad educativa escolar**

### **6.1. Un antecedente a tener en cuenta**

En 1992, el Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación (CINTERPLAN) publicó el estudio *Calidad de la Educación Básica en Venezuela. Estado del arte* (Leal, 1992). En el mismo su autor, Eduardo Leal Ch., analiza noventa trabajos aparecidos en los diez años anteriores, donde directa o indirectamente se hacen planteamientos en torno a la calidad de la Educación Básica (nivel que aparece con la Ley Orgánica de Educación de 1980 y que en ese entonces comprendía la educación de primero a noveno grado). El análisis permitió ordenar los trabajos en tres tendencias: estudios que privilegian variables internas del proceso educativo, aquéllos que enfatizan variables de interacción de la educación con la comunidad y un tercer grupo que atiende especialmente a variables de vinculación con la sociedad.

El autor también presenta, en sección aparte, una breve consideración de algunos estudios destacados sobre calidad de la educación realizados en otros países de América Latina. Y al final de la obra hay un breve anexo sobre “Imagen de la Educación Básica en la prensa venezolana” (Leal, 1992: 71-78).

### **Resultados**

Destacamos algunos resultados importantes de la investigación de Eduardo Leal.

#### *Concepto de calidad*

En los trabajos investigados, el concepto de calidad solo es enunciado, mas no expuesto ni discutido en forma sistemática, argumentada y explícita. La mayoría de los estudios reducen su observación a variables internas del proceso educacional o a variables de la interacción escuela-comunidad, sin alcanzar el desarrollo de una visión que explique el comportamiento de esas variables y relaciones en el contexto socio-histórico y cultural donde sucede la acción educativa.

#### *Calidad de la educación en Venezuela*

Según indica Leal (1992), la convicción generalizada es el deterioro de la calidad de la educación en todos sus niveles y específicamente en el de la Educación Básica. El personal docente y los padres y representantes no han internalizado como propias las innovaciones y propuestas del proyecto de Educación Básica.

Algunos estudios destacan la necesidad de una justificación conceptual y una elaboración teórica que sustente al sistema educativo. Así, Esté Salas (1989) considera imprescindible

conformar una teoría prospectiva de la educación, que recoja las experiencias y formule los conceptos e instrumentos de esa educación que se aspira. En la misma tónica Rodríguez (1989), al analizar el diseño curricular de la Educación Básica para la época, expresa que si bien en el esquema se mencionan los fundamentos filosóficos en ellos se dan pocas explicaciones sobre los aspectos axiológicos, teleológicos y epistemológicos. Estos aspectos esenciales son sustituidos por citas de la Constitución y las leyes, insuficientes para sentar las bases de una teoría del sistema escolar venezolano. El eclecticismo asumido como principio para elaborar la fundamentación del currículum resulta impropio sin antes haber realizado el esfuerzo por definir el sistema escolar al que aspiramos para el proyecto de país que respaldamos, mediante la discusión profunda y la participación amplia, se señala.

En estrecha vinculación con lo anterior, indica Leal, algunos estudios destacan la necesidad de profundizar en la discusión teórica de la Educación Básica, como un aspecto fundamental para la consolidación de esta reforma educativa.

Por otra parte, el autor de la revisión que estamos considerando se preocupa por el peso que pueda ganar la escuela como centro para la acción asistencial hacia la población (alimentación, salud...), pues estima que ello puede disminuir la preocupación por lo pedagógico escolar, tanto de parte de los docentes como de los padres.

#### *Capacidad explicativa o de aplicación práctica de los trabajos analizados*

Según Leal (1992), los estudios analizados demuestran que el interés por la calidad de la educación está dejando de ser un lema de los discursos sobre educación para convertirse en una dimensión real y posible del quehacer educativo. Pero, añade el autor, quien se aproxime a estos trabajos no encontrará un conocimiento muy elaborado y con alta capacidad explicativa o de utilidad práctica para acciones concretas. Leal explica que resulta común en las primeras etapas del abordaje de un tema como el de la calidad educativa que predominen investigaciones descriptivas, de énfasis cuantitativo y escasa posibilidad de generalización, para solo más tarde empezar a considerarse aspectos cualitativos y a adentrarse en lo explicativo y lo propositivo.

En verdad, el problema de la calidad no es asumido como tema central en ninguno de los 90 materiales. Los que más se acercan están planteando la modificación de algunos factores, presentes en el proceso educativo, para mejorar su calidad. Entre los principales temas identificados en los trabajos se encuentran: docente, procesos pedagógicos, currículum, rendimiento y educación-sociedad. El estudiante es poco considerado, y aunque el docente sí recibe atención en la mayoría de los trabajos, hace falta –señala el analista- que en la Educación Básica encontremos más a sus actores reales y no a abstracciones representadas en nuevas nomenclaturas. Otros vacíos de la literatura analizada se identifican en lo relativo a una

evaluación y una supervisión apropiadas para esta innovación (para el momento) de la Educación Básica.

Hay una tendencia en los estudios revisados a permanecer en la realización de diagnósticos, descripciones y planteamientos generales, con un énfasis en lo conceptual-abstracto, sin alcanzar la necesaria articulación con la acción educativa concreta, ni con los actores principales de la educación: alumnos, docentes y padres, añade Leal.

Los enfoques teóricos y metodológicos predominantes corresponden al funcionalismo y a la perspectiva dialéctica, mientras que otros enfoques como la teoría sociolingüística, la pedagogía libertadora o la didáctica crítica están muy poco representados, continúa el autor de este estudio. Lo mismo sucede con metodologías como la investigación participativa, la investigación-acción y la evaluación iluminativa de la acción cultural. Leal apenas encontró un estudio etnográfico y otro de investigación-acción.

Con respecto a los instrumentos empleados en las investigaciones analizadas se nota una tendencia a describirlos someramente, pocas veces se aportan datos acerca de su diseño y validación. En el caso del uso de estadísticas, muchos de los autores de la literatura seleccionada para este Estado del Arte advierten que no es confiable la información obtenida del Ministerio de Educación y otros organismos que publican estadística muy global.

Junto a una investigación que vaya más allá de lo descriptivo y lo general, también son necesarias, destaca Leal, las estrategias de difusión de lo investigado, que garanticen que los actores principales de la acción educativa conozcan qué es lo que se quiere lograr con la innovación (para la época) denominada Educación Básica.

Algunas sugerencias que sí están contenidas en varios de los trabajos reseñados y que, según el realizador de este Estado del Arte, mantienen vigencia para el momento cuando él publicó su estudio: tomar en cuenta el rol de los medios de comunicación de masas, las nuevas tecnologías comunicacionales, los elementos de creatividad cultural y comunicacional presentes en la cultura popular, los ensayos llevados a cabo por investigadores y docentes, aunque en forma aislada, o algunas experiencias en educación para el trabajo.

#### *Factores de la calidad de la Educación Básica*

El autor del Estado del Arte que venimos considerando organizó los diez factores de calidad por él encontrados en tres tendencias, como se puede apreciar en la Tabla N° 1.1 de nuestro escrito.

Recuadro N° 6.1. Perspectivas de educadores venezolanos: Un concepto de calidad educativa.

*Como un aporte al necesario debate y a la construcción de un concepto y una práctica de una educación de calidad, les ofrezco mi propia visión, sustentada en más de cuarenta y tres años de*

*búsquedas y propuestas como educador popular para que “la educación de los pobres no sea una pobre educación”. Para mí la educación es de calidad si responde a las realidades de los destinatarios y contribuye al desarrollo de sujetos libres, activos y conscientes, con capacidades (saberes, conocimientos, habilidades, actitudes y valores) para incidir en la mejora de su calidad de vida y en la transformación de su entorno social. Educación que permite a todos, sin excepción, el desarrollo de sus talentos y capacidades creativas, de modo que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y alcanzar su plenitud profundizando la conciencia de su dignidad humana y su vocación de servicio. Educación que capacita para aprender a la largo y ancho de la vida, y despierta el gusto por superarse permanentemente, que fomenta la creatividad, la libertad y el amor. Educación, en consecuencia, que enseña a vivir y a convivir, a defender la vida, a dar vida para que todos podamos vivir con dignidad y desarrollar nuestra misión. En definitiva, la educación será de calidad si forma personas y ciudadanos de calidad, con capacidad de insertarse activamente en el mundo del trabajo y de la producción, y realmente comprometidos con el bien común.*

Antonio Pérez Esclarín (2014).

## **6.2. El estudio de competencia lectora de la IEA en 1992**

En 1991 la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) desarrolló un estudio comparativo sobre la habilidad lectora de niñas y niños de los dos grados donde se encuentran la mayoría de las y los cursantes de 9 años de edad y de 14 años de edad, respectivamente (Elley, 1992). En este estudio participó Venezuela, junto a otros 31 países de varios continentes, aunque muchos europeos. En nuestro caso, se muestreó a estudiantes de cuarto y noveno grado, con una edad promedio un año superior a la establecida como foco (la misma fue en el país de 10,1 años y 15,5 años respectivamente). Para el grupo de cuarto grado, obtuvimos los más bajos promedios entre los países participantes: de 35 a 40% de respuestas correctas, según el dominio examinado. Cerca de un tercio de las y los estudiantes quedaron al nivel de logro por azar de respuestas correctas, indicando un estatus de no lector. Sin embargo, el 25% más alto de las y los estudiantes tuvieron más de la mitad de las respuestas correctas. Para el grupo de noveno grado, nuestro promedio fue igualmente bastante bajo. Pero en esta oportunidad participaron tres países africanos que obtuvieron aún peores promedios: es de notar que todos ellos tenían condiciones socio-económicas mucho más difíciles que las nuestras. De hecho, el mismo informe del estudio remarca que el nivel de logro de Venezuela estuvo muy por debajo de lo que podría esperarse de acuerdo a sus índices de desarrollo.

Esta investigación, además del test de competencia lectora, contempló cuestionarios de contexto dirigidos a las y los estudiantes y a sus docentes. Los mismos permiten hacer interesantes correlaciones entre los puntajes obtenidos en la prueba y ciertas condiciones de la escuela y el aula (biblioteca bien dotada, docente que lee a la clase, lectura silenciosa en clase...). También entre puntajes y actitudes de las y los estudiantes hacia la lectura: en los países con puntajes bajos, las y los mejores lectores tienden a considerar que para ser un buen

lector hay que “pronunciar bien las palabras” o “hacer mucha lectura como tarea”; mientras que las y los mejores lectores de los países con promedios altos señalan factores como “tener acceso a muchos buenos libros” o “aprender muchas palabras nuevas”.

Conviene recordar que, ya hacia finales de la década de los años 80, el Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de las Ciencias (CENAMEC) y la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU) habían producido una investigación que mostró que nuestros estudiantes de tercer año de bachillerato del sector oficial, en una prueba de habilidades matemáticas cuya escala oscilaba entre 1 y 50 puntos, obtuvieron un promedio de 3,9 puntos, mientras que los del sector privado alcanzaron 9,7 puntos (Carvajal, 2011:170; Silva, 1987). Mientras que en uso instrumental del lenguaje los resultados fueron más altos y menos diferenciados: en una escala esta vez del 1 al 65, las y los estudiantes del sector oficial obtuvieron 32,2 puntos y las y los del sector privado 39,7 puntos (Silva, 1987). La investigación tuvo cobertura nacional y usó una muestra de aproximadamente 23.000 estudiantes.

### **6.3. El Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo del LLECE**

En 1997 el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE), de la OREALC UNESCO, desarrolló su Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (PERCE), al cual ya aludimos en páginas anteriores de este informe (véase sección 5.3). Este es el único de los tres estudios comparativos realizados hasta ahora por el LLECE en el que participó Venezuela con publicación de resultados, junto a otros diez países. Como parte de este estudio se aplicaron pruebas estandarizadas en las áreas de lengua y matemáticas a una muestra de las y los escolares de tercero y cuarto grado de cada país.

Para el área de Lenguaje, el informe destaca que Cuba es el país que obtiene los resultados más altos en los tres niveles de desempeño estudiados (lectura literal-primaria, literal en modo de paráfrasis e inferencial), superando ampliamente el mínimo considerado como adecuado. En este país los alumnos logran llegar a desarrollar las competencias que se requieren para realizar procesos inferenciales al relacionarse con el lenguaje escrito (LLECE, 2001: 33). Mientras que en Venezuela sólo los alumnos de escuelas privadas logran superar los tres niveles, y los resultados de los otros estratos son bajos. Es así como en las escuelas públicas de megaciudad y urbanas los alumnos alcanzan a desarrollar las habilidades correspondientes a una comprensión textual del texto, presentando importantes dificultades para realizar otros procesos de abstracción. Y los niños de escuelas rurales presentan un deficiente desarrollo de las habilidades correspondientes incluso al primer nivel (LLECE, 2001: 33). En el informe técnico del estudio se señala como síntesis que en la mayoría de los países se *le está*

*enseñando al estudiante a leer, y no a entender el significado del texto y realizar interpretaciones. Los niños leen pero no aprenden leyendo* (LLECE, 2001: 34; cursiva en el original). Ciertamente, agregamos por nuestra parte, estas conclusiones resultan válidas para Venezuela.

Para el área de Matemáticas, el informe destaca que en Cuba los alumnos de todos los estratos evaluados logran un adecuado desempeño en los tres niveles medidos superando ampliamente al porcentaje mínimo considerado como adecuado, es este el único país donde los alumnos de tercer y cuarto grado están desarrollando las competencias para resolver problemas matemáticos simples y complejos (LLECE, 2001:41). Vale acotar que los tres niveles medidos en la prueba fueron: reconocimiento y utilización de hechos y relaciones matemáticas básicas; reconocimiento y utilización de estructuras matemáticas simples; y reconocimiento y utilización de estructuras matemáticas complejas. Por su parte, prosigue el informe citado, Honduras, Paraguay, República Dominicana y Venezuela son los países que presentan las mayores dificultades, puesto que los alumnos no logran superar el porcentaje de exigencia correspondiente al nivel más básico, lo que indica que en estos países los niños de tercer y cuarto grado tienen dificultades para reconocer signos y situaciones matemáticas de tipo básico.

El LLECE concluye que los niños de tercer y cuarto grado de la mayoría de los países que participaron en el estudio no están asimilando los conocimientos ni desarrollando las competencias matemáticas según lo esperado, quedándose a un nivel básico de reconocimiento de signos y estructuras pero con escasa capacidad para resolver problemas matemáticos simples y complejos, y situaciones cotidianas matematizables (LLECE, 2001: 42).

Además de los conocimientos de las y los escolares, el PERCE también estudió factores asociados al rendimiento académico, como género, nivel socioeconómico y cultural de las familias, materiales instruccionales en la escuela, razón alumno / maestro y otros. A este respecto, el informe concluye que los factores sociales y del contexto familiar tienen una gran influencia en los resultados. Sin embargo, el descubrimiento más importante consiste en que el clima favorable para el aprendizaje en el aula, por sí solo, influye más en los aprendizajes que el efecto combinado de todos los demás factores (LLECE, 2001: 85-86).

#### **6.4. Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables (LLECE, 2002)**

Como mencionamos en la sección 5.3, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación coordinó una investigación cualitativa a partir de los resultados del Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (PERCE), centrándose en escuelas destacables, cuyos estudiantes habían obtenido resultados en las pruebas estandarizadas de

matemáticas por encima del que era posible esperar según el nivel educacional de sus padres (LLECE, 2002). Se estudiaron un pequeño número de escuelas en cada uno de siete países de la región, incluido Venezuela. En nuestro caso, se seleccionaron cinco escuelas, tanto urbanas como rurales, de metrópolis y urbes pequeñas, ubicadas en barrios, sectores trabajadores y urbanizaciones de clase media, casi todas oficiales pero también una parroquial. La investigación contempló observaciones directas, entrevistas a docentes y directivos, y grupos focales con estudiantes. Los resultados no se presentan por país, sino consolidados por temas, incluyendo citas de los estudios nacionales que apoyan las interpretaciones en cada caso. Ya presentamos un resumen de tales resultados en la sección 5.3.

Recuadro N° 6.2. Perspectivas de educadores venezolanos: Los niveles de la calidad educativa.

Estos niveles no son compartimientos estancos sino un sistema interactuando, y pueden definirse así:

*Nivel aula-procesos pedagógicos*

Está referido a cómo se enseña, no sólo contenidos sino métodos de aprendizaje, evaluación, planificación y apuesta curricular. Este nivel demanda una estrecha relación con la perspectiva pedagógica crítica, el estudio de las prácticas pedagógicas y una ruptura con la visión parcial exageradamente sociológica. Es muy importante que quienes trabajen esta perspectiva sean teóricos con amplia experiencia en el aula, para evitar reflexiones sólo librescas sobre decisiones que afectan a niños, jóvenes y adultos que acuden a la escuela. Otro riesgo al estudiar este nivel es la visión localista que fragmenta la integralidad y visión de totalidad del sistema educativo, haciendo con ello perder la teleología del mismo.

*Nivel aula-plantel*

Está referido a la relación de los procesos del aula con las dinámicas de trabajo en el plantel. La forma de tomar decisiones, el papel de los estudiantes, representantes y comunidad en la conducción del mismo, etc. Este nivel demanda una adecuada lectura gerencial crítica, de participación comunitaria y de epistemología propia de la pedagogía crítica.

*Nivel plantel-comunidad de entorno*

Está referido a la relación de las dinámicas de transformación del centro educativo respecto a las necesidades, requerimientos y expectativas de la comunidad de entorno al plantel. Es decir, qué hace la escuela para transformar su contexto. El mayor riesgo de cualquier operación de cambio en este nivel es asumir un rol paternalista que intenta resolver problemas sin trabajar la cultura de la comunidad.

*Nivel plantel-municipio/entidad regional*

Este nivel está referido a la vinculación del trabajo que realiza la escuela con las definiciones de prioridades y énfasis que se formulan desde las alcaldías y gobernaciones, asociadas a dinámicas participativas, fundamentalmente de planificación compartida, que se realizan con el poder popular.

*Nivel plantel-Proyecto Nacional*

Está referido a la relación entre los objetivos estratégicos para la educación definidos en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, la Ley Orgánica de Educación y otros instrumentos normativos, así como las previsiones sexenales de cada uno de los ministerios y órganos de la administración pública, con las dinámicas del aula y del plantel.

Extraído y resumido de: Luis Bonilla-Molina (2014a).

## **6.5. El Sistema Nacional de Evaluación de los Aprendizajes (SINEA)**

El proyecto del Sistema Nacional de Evaluación de los Aprendizajes (SINEA) se formuló en el Ministerio de Educación en el año 1992 y fue aprobado en 1993, mientras que su instrumentación se inició en Enero de 1997. Su propósito general establecido fue proporcionar información periódica válida y confiable acerca de los niveles de competencias de los alumnos al término de cada una de las etapas de la Educación Básica, en distintas áreas del conocimiento, así como información acerca de factores asociados al aprendizaje (Silva y Campagnaro, 1999).

### **Metodología**

La primera evaluación nacional se realizó en Junio de 1998, utilizando una muestra representativa de alumnos de tercero, sexto y noveno grado de todo el país y de planteles oficiales y privados. Se aplicaron pruebas de Lengua y de Matemáticas, tomando como base el programa oficial vigente de cada área (Ministerio de Educación, 1998c). Fueron pruebas con preguntas básicamente de opción múltiple, que cubrían los diferentes niveles de procesamiento cognoscitivo presentados en los programas oficiales (por ejemplo, reconocimiento, clasificación, aplicación de conceptos...). Además se estimaron valores de acuerdo a lo contemplado en el para entonces nuevo diseño curricular, relacionados con educación ciudadana y derechos humanos. Se tomó en cuenta adicionalmente la evaluación de factores asociados al aprendizaje: características de directores, docentes, padres y representantes y su interacción en el proceso pedagógico; estructura organizativa y funcionamiento del plantel; tipo de recursos que se utilizan en él para apoyar el aprendizaje (Silva y Campagnaro, 1999).

El proceso fue conducido por un equipo multidisciplinario de profesionales venezolanas y venezolanos: evaluadores, especialistas en Lengua y Matemáticas, sociólogos, psicólogos, estadísticos, especialistas en computación, planificadores y comunicadores sociales, equipo coordinado por la psicóloga y profesora universitaria Moravia Silva. Así mismo, participaron docentes de aula, tanto en el diseño de las pruebas y la elaboración en sí de las preguntas como en la validación de los instrumentos, e igualmente en la validación de los informes de resultados dirigidos a los docentes (Ministerio de Educación, 1998a, 1998b, 1998c; Silva, 1999a). Para la aplicación de los instrumentos se creó una red con 23 coordinadores estatales, 2.102 coordinadores de plantel y 2.200 aplicadores. La muestra de estudiantes encuestados fue de 32.292 alumnos de tercer grado, 32.444 de sexto y 28.764 de noveno grado, para un total de 93.500 escolares. Y los instrumentos de factores asociados al aprendizaje se aplicaron a 836 directores de plantel, 1.054 docentes de tercer grado y 19.520 padres y representantes (Silva, 1999a).

### Recuadro N° 6.3. Ejemplos de preguntas del SINEA – Lengua.

*Sexto grado* (Ministerio de Educación, 1998b: 60)

Identifica el sinónimo de la palabra destacada en la siguiente oración:

Un buen jinete es aquel que sabe **domar** a su animal.

- A) castigar
- B) amansar
- C) descansar
- D) obedecer

*Noveno grado* (Ministerio de Educación, 1998c: 70)

[Se presenta un famoso soneto de Lope de Vega y, entre otras preguntas, se plantea]:

En el verso: *dar la vida y el alma a un desengaño*, ¿qué recurso se emplea?

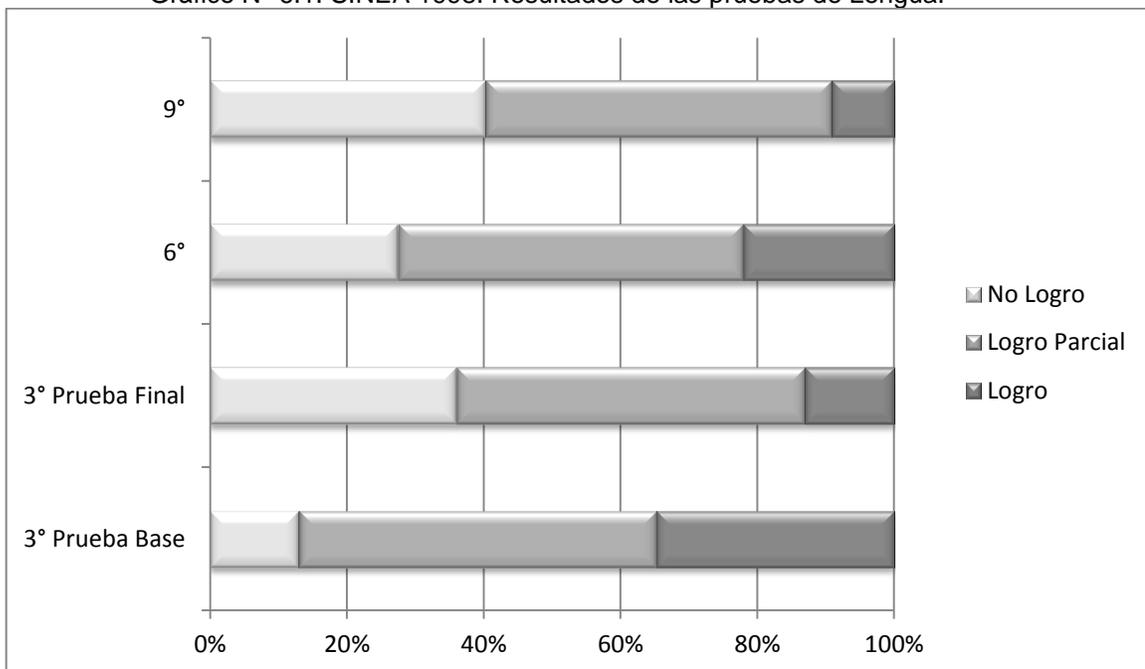
- A) Hipérbole
- B) Símil
- C) Epíteto
- D) Humanización

### Resultados

En los Gráficos N° 6.1 y N° 6.2 se aprecian los resultados obtenidos en los cuestionarios de Lengua y Matemáticas, respectivamente. Se expresan en tres niveles de ejecución: no logro, logro parcial y logro. Se consideró que un alumno estaba en el nivel de no logro cuando respondía adecuadamente menos del 40% de la prueba (equivale a menos de 8 puntos en una escala de 0 a 20); en el nivel de logro parcial cuando sus respuestas correctas se ubicaban entre el 40 y el 70% (entre 8 y 14 puntos al hacer la equivalencia a la escala de 0 a 20); y en el nivel de logro cuando alcanzaba a responder en forma satisfactoria más del 70% de la prueba (15 puntos o más en la escala de 0 a 20) (Silva, 1999a, 1999b). Los gráficos reflejan los porcentajes de estudiantes en cada uno de estos niveles de ejecución, según los grados evaluados. En el caso de tercer grado, se expresan dos tipos de resultados: los referidos a la “prueba base”, la cual abarcó objetivos de primer y segundo grado, y los referidos a la “prueba final de etapa”, conformada por objetivos propiamente de tercer grado. Además de los resultados globales, el estudio presentó resultados por dominios dentro de cada área. Por ejemplo, en Matemáticas: Geometría, Números y operaciones, Medida, etcétera.

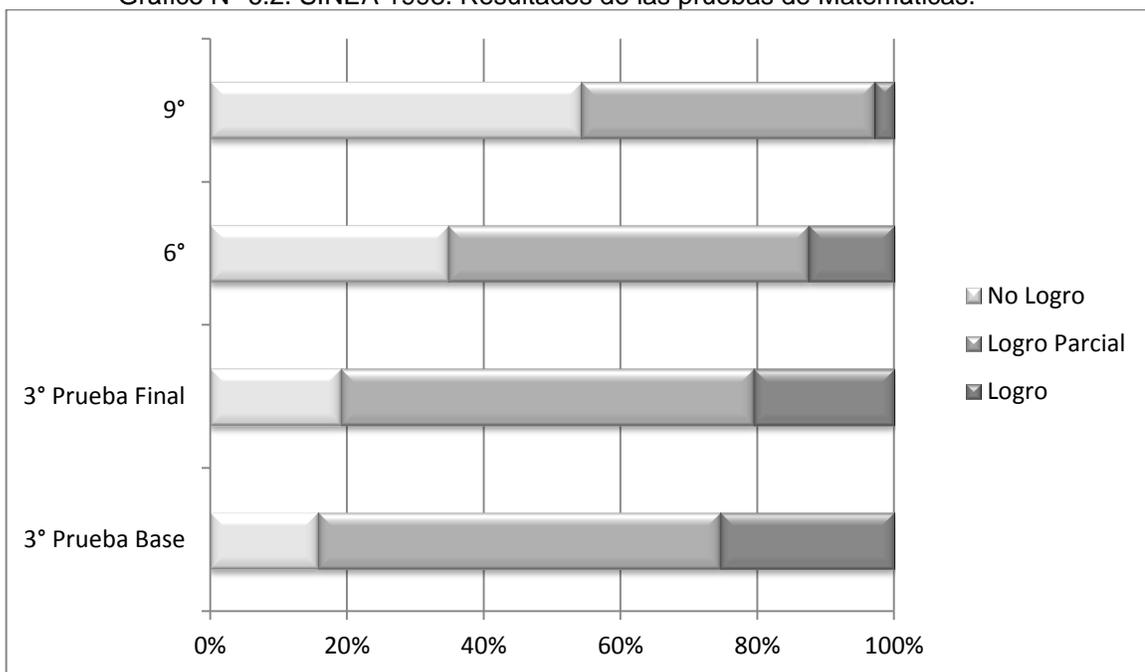
Como puede apreciarse en los gráficos, los porcentajes de “Logro” son moderados o bajos en todos los grados, y aún más en Matemáticas que en Lengua. Adicionalmente, hay que destacar que al ir subiendo de grado estos porcentajes se hacen menores.

Gráfico N° 6.1. SINEA 1998. Resultados de las pruebas de Lengua.



Fuente: Elaboración propia a partir de Silva (1999a).

Gráfico N° 6.2. SINEA 1998. Resultados de las pruebas de Matemáticas.



Fuente: Elaboración propia a partir de Silva (1999a).

El estudio ofrece también resultados por estados del país, notándose bastante homogeneidad tanto en Lengua como en Matemáticas. Sin embargo, pueden apreciarse mejores

resultados, para el área de Lengua, en el estado Miranda. Y para el área de Matemáticas en los estados Falcón, Mérida, Nueva Esparta y Trujillo (Silva, 1999b).

Se tienen así mismo resultados discriminados por tipo de plantel, siendo estos tipos seis: oficiales en zonas urbanas no marginales (sic), oficiales en zonas urbanas marginales (sic), oficiales rurales, privados en zonas urbanas no marginales, privados en zonas urbanas marginales, y privados rurales. Tanto en Lengua como en Matemáticas, los resultados más favorables son los de planteles privados de zonas urbanas “no marginales”. Pero incluso los privados “marginales” igualan o superan a los oficiales “no marginales” (Silva, 1999b).

Por nuestra parte, agregamos que es preciso considerar que en los planteles oficiales de zonas llamadas en el estudio “no marginales” asisten también muchos estudiantes de lo que en el estudio se llama “zonas marginales”, lo que no es el caso en los privados. Es decir, quien lea estos resultados debe tomar en cuenta que no está suficientemente controlado lo que se refiere a nivel socio-económico y cultural de las familias de las y los estudiantes.

Recuadro N° 6.4. Ejemplos de preguntas del SINEA – Matemáticas.

<p><i>Tercer grado</i> (Ministerio de Educación, 1998a: 135)</p> <p>Belkis gastó Bs 2510,23 en mortadela y Bs 1524,52 en queso. ¿Cuánto gastó Belkis?</p> <p>A) Bs 4034,75                  B) Bs 4340,75                  C) Bs 4043,75</p>							
<p><i>Noveno grado</i> (Ministerio de Educación, 1998c: 122)</p> <p>La tabla muestra la temperatura de dieciséis ciudades. ¿Qué resulta al comparar la moda (<math>M_o</math>) y la media aritmética (<math>\bar{X}</math>) de estos datos?</p>							
23°C	21°C	25°C	22°C	23°C	24°C	24°C	23°C
23°C	17°C	23°C	22°C	22°C	21°C	23°C	20°C
<p>A) <math>M_o &lt; \bar{X}</math>                  B) <math>M_o = \bar{X}</math>                  C) <math>M_o &gt; \bar{X}</math>                  D) <math>M_o = 2 \bar{X}</math></p>							

Ello se aprecia al considerar las encuestas a las y los representantes, las cuales se pasaron en tercer grado. Allí se preguntó acerca de las características de la estructura familiar, nivel socio-económico, apoyo académico brindado al alumno, relación del representante con el plantel, recursos para el aprendizaje existentes en el hogar, percepción del logro del alumno y repitencia. Los resultados de estas encuestas se analizaron tomando los grupos extremos de rendimiento en las dos áreas, Lengua y Matemáticas (25% superior y 25% inferior). Se destaca

que en las respuestas del grupo de representantes del 25% superior hay comparaciones relevantes entre los planteles oficiales y privados. En los planteles privados se observó un mayor porcentaje de madres casadas, con mayor nivel de instrucción y que realizan trabajo asalariado; así mismo, jefes de familia con más alto nivel profesional, mayores niveles de ingreso familiar, remuneración estable, mejores condiciones de alojamiento familiar, mayores recursos para el aprendizaje en el hogar, y mayor ayuda tanto de la madre como del padre en la realización de las tareas escolares, con predominio de la primera; casi la totalidad considera que el hijo cursará educación superior y poseen un alto nivel de participación en actividades de la comunidad educativa relacionadas con charlas, actos culturales o jornadas especiales. Los representantes de los estudiantes del grupo superior provenientes de planteles oficiales tienen características socio-económicas y culturales más difíciles, similares a los del grupo inferior oficial y el grupo inferior privado. Sin embargo, coinciden con los del grupo superior privado en la expectativa de que el hijo o la hija completará la educación superior, en que sus representados tienen un bajo porcentaje de repitencia, y en que ellas y ellos tienen buenos niveles de participación en todas las actividades de la comunidad educativa (Silva, 1999b).

En cuanto a los principales resultados de las encuestas a directivos y docentes sobre factores asociados al aprendizaje, de acuerdo a Silva (1999a) se encontró que el liderazgo del director y sus expectativas acerca de las y los docentes y estudiantes de su plantel parecen desempeñar un papel fundamental en el éxito académico. También, se encontró que el docente tiende a atribuir las deficiencias del alumno a causas externas más que a su acción pedagógica. Así mismo, aunque el docente reporta haber recibido capacitación en Lengua y Matemática, también señala que su mayor necesidad en materia de actualización está precisamente en esas áreas.

### **Comunicación de Resultados**

Hubo información de los resultados de este estudio por diversos medios, y en particular destaca que se elaboraron *Informes para el docente* por cada grado encuestado (Ministerio de Educación, 1998a, 1998b y 1998c). Estos Informes incluyen información general sobre objetivos del SINEA y cómo se concibió la evaluación, también explican cómo se elaboraron y administraron las pruebas y cómo se analizaron los resultados. Se presentan luego los resultados por área y, a continuación, el grueso del texto se dedica a analizar una por una las respuestas, ofreciendo el porcentaje obtenido por cada opción de respuesta, cuál era la respuesta correcta, las dificultades identificadas y los procedimientos que debía haber seguido el o la estudiante para responder correctamente.

## La Segunda Prueba del SINEA

La segunda prueba de este sistema se realizó en 2003, ya dentro del primer gobierno del Presidente Hugo Chávez, el cual había comenzado en 1999. Sus resultados no fueron publicados y no se continuó con este enfoque de determinación de la calidad educativa.

Según Herrera (2014b), aunque el Ministerio de Educación no los hizo públicos, extraoficialmente se conocen los datos del SINEA 2003. Ese año, explica el autor, se aplicaron pruebas de Lengua, Matemática y Valores a 7.500 alumnos de tercer grado, 7.500 de sexto y 3.600 de noveno, seleccionados mediante procedimientos de muestreo estadístico. Herrera (2014b) señala los resultados para sexto grado de las llamadas escuelas de zonas “marginales”. No explica si están allí subsumidas tanto las oficiales como las privadas, deberíamos asumir que es así. Tampoco discrimina por “No logro”, “Logro parcial” y “Logro”, sino sólo usa las categorías “No logro” y “Logro”, entendemos que “Logro parcial” se sumó a “No logro”, pero no podemos asegurarlo. Los resultados en Lengua para las escuelas de zonas “marginales” son de 69,1% de “No logro” frente a 30,9% de “Logro”. Y en Matemáticas son de 84,28% de “No logro” frente a 15,72% de “Logro”. El autor ofrece también datos de las “escuelas bolivarianas”, un proyecto de escuela oficial a jornada completa y con tres comidas (desayuno, almuerzo y merienda), junto a biblioteca, actividades culturales adicionales y otros componentes de enriquecimiento pedagógico. Este relevante proyecto se encontraba entonces en sus primeros años, pues la normativa para su creación data de 1999. En Herrera (2014b) se ofrecen datos de resultados para las escuelas bolivarianas que son casi iguales a los de las escuelas tradicionales de zonas “marginales”, lo que difícilmente puede sorprender, dado que atienden a similar población y sus características novedosas no se habían consolidado. De hecho, no lo han sido todavía, pues hoy el proyecto luce detenido y minimizado, a pesar de que en sus inicios se desarrolló con rapidez y se aspiraba a convertir todas las escuelas oficiales en bolivarianas dentro de un corto período de tiempo.

### Recuadro N° 6.5. Perspectivas de educadores venezolanos: ¿Cómo mejorar la calidad?

*Para poder mejorar la calidad de la educación hay que empezar por tener claro cuáles son sus indicadores. Los hay de resultados y de procesos. Entre los indicadores de resultados los hay de nivel macro, como los años de escolaridad y las tasas de prosecución. Y de nivel micro como el rendimiento escolar en las áreas básicas en cada grado de todas las escuelas del país. Con eso indicadores se pueden además fijar metas de mejora de la calidad, en términos cuantitativos.*

*Una vez fijadas esas metas se pasará a diseñar las políticas que intervendrán para mejorar las condiciones y los procesos que a su vez mejorarán los resultados observables en los indicadores seleccionados.*

*En este trabajo [se refiere al trabajo de donde se extrajo la cita] se enfocó la calidad desde el ángulo de la eficacia escolar haciendo énfasis en el rol de la gerencia educativa para promover que las escuelas mejoren sus procesos educativos y su eficacia. En ello el protagonismo lo tienen los directores.*

*Hemos planteado que, una manera de tener rápido impacto en la calidad del trabajo escolar consiste en una mejor formación de los directores seleccionados y por seleccionar.*

*Queda claro que en una política para mejorar la calidad de la educación existen muchas otras condicionantes, empezando con la importancia determinante del desempeño de los docentes. Que por lo tanto, si bien la formación de directores puede significar un buen inicio, habrá que complementar e integrar, en paralelo y en secuencia, otras medidas relacionadas con los demás condicionantes y limitaciones. Entre ellas destacan la selección y formación de los docentes, el rol de los gremios, las condiciones socio-económicas de las familias, la infraestructura y la dotación de las escuelas, el diseño curricular, la descentralización, la escasez de profesores en materias científicas, la necesidad de retomar el SINEA, entre otros.*

*Nada tendrá impacto definitivo si no se logra continuidad para que las políticas se mantengan durante más de una década. Ello requiere un gran acuerdo nacional por la educación.*

Tomado de: Mariano Herrera (2014b).

## **6.6. La experiencia de la Dirección de Educación de la Gobernación del estado Miranda**

Para elaborar esta sección obtuvimos información a través de una entrevista a las autoridades educativas del estado Miranda, cuya transcripción fue revisada por ellos posteriormente. Se contó también con datos cuantitativos ofrecidos por las mismas autoridades. Reproducimos aquí la información recogida (Maragall y otros, 2014).

La determinación de la calidad educativa escolar en el Estado Miranda, dentro de la gestión del gobernador Henrique Capriles, ha ido evolucionando a lo largo de sus años en el cargo. Hay dos niveles del tema: si se desea obtener información para ajustar políticas públicas puede registrarse el desempeño escolar con trabajos muestrales. Pero en la gobernación el enfoque que se estima más apropiado es dar retroalimentación directa a cada escuela, por lo que su abordaje no es muestral sino censal, abarcando a todas las 576 escuelas del Estado.

### **Cultura de evaluación, confianza y retroalimentación**

Se partió de que había que crear una cultura de evaluación, que no existía. Se comenzó con un ensayo en 2009 y poco a poco se han ido incorporando nuevos mecanismos e instrumentos evaluativos, en un proceso que siempre debe irse revisando y ajustando.

Al introducir la evaluación externa en los planteles se ha tratado de hacerlo de modo respetuoso, evitando generar angustia entre los involucrados e involucradas. Pues es necesario construir confianza al hacer evaluación y ello se logra, principalmente, por dos vías: la manera como se usa la información obtenida y las consecuencias que tiene la evaluación realizada.

En cuanto a la manera como se usa la información, los resultados de la evaluación regresan a las escuelas en un lapso de tiempo razonable (se aplican pruebas en mayo y se ofrecen resultados en septiembre). Se realiza una asamblea con todas las escuelas y se entrega

un informe a cada plantel, el cual incluye no solo sus datos sino también los de su red y los del estado en total. Es importante añadir que las escuelas estatales en Miranda están organizadas en redes de 8 a 12 centros educativos.

Y en relación a las consecuencias, no se atan consecuencias administrativas a los resultados obtenidos en las evaluaciones por cada escuela o sección. No hay premios (bonos, etc.) ni castigos derivados de ello, a fin de evitar presiones sobre las pruebas que puedan desvirtuarlas.

### **Los instrumentos de evaluación de calidad del desempeño escolar**

En este momento se están aplicando los siguientes instrumentos:

#### *Pruebas de Lengua y de Matemáticas*

Son las pruebas de Evaluación del Rendimiento Estudiantil (ERE), se aplican cada año, en tercer y sexto grado de educación primaria y tercer año de educación media. Su aplicación está a cargo de equipos de docentes o de coordinadores de redes escolares, que nunca pertenecen a la misma escuela evaluada en cada caso. Para validar resultados, evaluadores externos a las regiones educativas (de la Dirección de Educación) trabajan en una muestra de planteles. Si bien las pruebas empezaron siendo elaboradas por expertos contratados, actualmente las construyen educadores y educadoras del equipo de la Dirección de Educación del Estado.

Con los resultados de la serie de años, cada escuela puede irse comparando a sí misma, pues se busca estimular la mejora de cada plantel y no la formación de *rankings*. En el estado se reconoce, no a las “mejores escuelas” (cuyo mejor resultado puede también en parte deberse a factores externos), sino a las “escuelas que mejoran”. El reconocimiento consiste en un certificado que se entrega en un acto general de cierre pedagógico.

#### *Índice de Alfabetización (IDAL)*

Esta prueba permite evaluar lo que podría llamarse el nivel lector del estudiantado desde Educación Inicial hasta tercer grado, por supuesto, adaptándola a cada grado. La aplica el propio docente de cada sección, tres veces al año, dentro de la clase ordinaria. Se genera una actividad de lectura y cada estudiante es clasificado según su nivel lector del momento (logográfico, alfabético u ortográfico).

#### *Fluidez lectora*

Se aplica una vez al año, y si bien se hace en todos los grados y secciones solo reportan segundo y quinto grado de Primaria y primer año de Media. La prueba atiende a la capacidad del

estudiante de leer en voz alta, y de manera fluida, un número determinado de palabras por minuto. La aplica el propio docente de cada sección, cronómetro en mano. El equipo educativo de Miranda le asigna un rol motivacional. Se destaca que ha sido uno de los índices que más ha costado levantar, sobre todo en segundo grado.

### **Evaluación conectada a mejora**

La evaluación del desempeño está conectada a la mejora, incluso es el mismo equipo que hace una y otra. No se evalúa principalmente con fines de investigación sino con fines de “reacción”, de desarrollar políticas de mejoramiento. Luego de que los informes regresan a las escuelas, cada plantel debe construir su Plan de Mejora a partir de los resultados que obtuvo. El equipo de la Dirección de Educación ofrece indicadores y se realiza un Consejo Docente eminentemente pedagógico donde se analizan resultados por grado y se reflexiona sobre las causas que generan o pueden generar las debilidades y fortalezas encontradas. A partir de ello se establecen Metas y Acciones.

Posteriormente, los directores y directoras de las escuelas se reúnen con la Dirección de Educación y comparten sus Planes de Mejora. Toda esta actividad se desarrolla durante el Primer Lapso del año escolar y a partir de Febrero comienza la aplicación.

### *Plan Pilas y Plan Aní+MATE y sus talleres*

A raíz de los resultados de la primera prueba de Lengua surgió el Plan Pilas (Plan Integral de Lectura y Alfabetización Social). Posteriormente, se creó para matemáticas el Plan Anímate. Estos planes incluyen talleres de una jornada completa generalmente los días sábado, información pedagógica (sugerencias de prácticas concretas), seguimiento y control. La metodología Pilas parte de un “Mapa de Logros” para cada nivel educativo, donde se reflejan las competencias que deben alcanzar los estudiantes, se planifican las actividades de lectura y escritura en la “Agenda Pilas”, y se registran los avances de los estudiantes en el “Gráfico de Progreso”. Así mismo, en el Plan de Animación para la Enseñanza de la Matemática (Aní+MATE) se incluyen las competencias por grado, un “Tabulador” (programador) e igualmente el “Gráfico de Progreso”.

Cada año unos seis mil a siete mil educadoras y educadores del sistema estatal reciben formación en el área de Lengua y Matemática, lo que significa aproximadamente el 50% de la planta profesoral del estado. En suma, en 2014 ya todas las escuelas y prácticamente todos los docentes del estado han recibido actividades de formación y muchos, más de una.

El Plan Integral de Lectura y Alfabetización Social (Pilas) ha sido exitoso porque hay un equipo regional que se encarga de formar, orientar, acompañar y hacer seguimiento a las líneas

pedagógicas emanadas de la Dirección de Educación, incluyendo un docente de la misma escuela, que asume esta labor adicionalmente a su trabajo normal de aula. No se quiere sacar a las y los docentes del aula. Estos coordinadores no reciben compensación económica por su labor, pero sí talleres adicionales, oportunidades de formación que valoran, y un reconocimiento que les anima y satisface.

#### *Nuevos desarrollos en evaluación*

A partir del 2012 se incorporó al esquema evaluativo la *Asistencia*, tanto del estudiantado como de docentes, directivos y otro personal. Se encontró que era un problema grave y que debía ser evaluado y corregido.

El mismo año se añadió la *Reorganización* escolar, a fin de lograr una más adecuada distribución del personal en los planteles: quién está en aula, quién no está, quién hace qué, etcétera.

Y este año 2014 se ha sumado la *Infraestructura* como otro aspecto a evaluar, de acuerdo a criterios establecidos de manera sencilla.

#### *Certificación de escuelas y atención diferencial*

El camino andado y los diferentes mecanismos de evaluación establecidos llevan a un nuevo paso: el diseño de un sistema de Certificación de escuelas, integrando indicadores de rendimiento, funcionamiento e infraestructura. Se aspira a tener en septiembre de 2014 una clasificación de las escuelas en “Consolidadas” y “En proceso”, para ir a una gestión más diferencial. Pues no debe ser igual el taller o el acompañamiento dirigidos a una escuela que tiene problemas importantes que los dirigidos a una escuela que está bien.

#### *PISA en Miranda*

La evaluación internacional PISA se ha aplicado en una oportunidad, año 2010. El propósito es seguir aplicándola, pero los costos son en divisas y no se han logrado obtener las mismas. Sucede lo mismo con las pruebas del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE).

PISA es una evaluación muy completa y su aplicación fue todo un aprendizaje para el equipo de la Dirección de Educación del estado Miranda. Se generan 200 indicadores por cada alumno, no solo de competencias sino de factores contextuales, los llamados factores asociados. La data es enorme e incluso no se ha alcanzado a trabajar de manera completa.

Las pruebas internacionales como PISA son otro estrato, la retroalimentación de las mismas le llega a las autoridades. Mientras que en el caso de las evaluaciones nacionales la retroalimentación debe llegar a cada escuela.

### Otras consideraciones sobre evaluación de la calidad educativa escolar

La evaluación debe adecuarse a las condiciones de cada sistema escolar, a su situación del momento. No puede haber un modelo único.

En cuanto a quién realiza la evaluación, puede ser positiva la existencia de un instituto externo, pero en Miranda se decidió empezar con lo que se tenía, en cuanto a recursos, personal y posibilidades. Año a año se ha ido avanzando.

Por otra parte, la evaluación tiene ámbitos: Sistema Educativo, Escuela, Maestro, Familia. El ámbito del sistema educativo, coordinado por las autoridades del estado Miranda, no puede ser el único evaluador: las escuelas tiene que hacer otras evaluaciones, con otro ritmo y otros mecanismos.

Un aspecto resaltante es que la evaluación ha sido una vía para *conectarse con las escuelas de manera pedagógica*. Usualmente, el contacto de las autoridades con las escuelas se centra mucho en lo administrativo o en los servicios: pagos pendientes, jubilaciones, filtraciones en la estructura, escasez de mobiliario... Pero ahora se ha abierto un espacio para hablar de los aprendizajes del estudiantado y las iniciativas para mejorarlos.

Tabla N° 6.1. Resultados en las pruebas ERE, Gobernación del Edo. Bolivariano de Miranda.

AÑO	TERCER GRADO		SEXTO GRADO		TERCER AÑO		TOTALES	
	Pro Lengua	Pro Matem.	Pro Lengua	Pro Matem.	Pro Lengua	Pro Matem.	Def Leng Escuelas	Def Matem. Escuelas
2009	9,7	8,3	6,8	4,5	6,2	4,9	7,6	5,9
2010	10,6	9,5	7,4	6,1	6,8	4,2	8,9	7,6
2011	10,6	9,9	7,7	7,1	8,3	4,8	9,1	8,4
2012	11,3	10,2	8,3	7,6	7,6	4,8	9,7	8,6
2013	11,8	10,1	8,2	7,5	7,7	4,8	10,0	8,7

Fuente: Tabla ofrecida por la Dirección de Educación del Gobierno de Miranda (2014).

Gráfico N° 6.3. Resultados comparados del Instrumento de Diagnóstico y Avance de la Lectura (IDAL). Gov. del Edo. Bolivariano de Miranda.



Fuente: Gráfico ofrecido por la Dirección de Educación del Gobierno de Miranda (2014).

## 6.7. El Sistema de Mejora de la Calidad de Fe y Alegría

En el año 2004 Fe y Alegría comenzó a desarrollar un sistema de mejora de la calidad educativa, buscando que el mismo permitiera a los centros educativos de Venezuela y los demás países de su red entrar en una dinámica de aprendizaje y mejora continua. El propósito del sistema, según señala la organización (Fe y Alegría - F.I., 2013), es fomentar una cultura permanente de la mejora de la calidad educativa. Se propone que la escuela se constituya en un espacio de encuentro democrático y deliberante; que se construyan proyectos educativos contextualizados y acordes a la realidad comunitaria en la que se desarrollan; que se promuevan estrategias de aula incluyentes y participativas; que se evalúe con perspectiva sistémica y formativa; que se promueva la participación social y el ejercicio de la ciudadanía; que se construya conocimiento desde la escuela y que se tejan lazos profundos de solidaridad con las comunidades locales. De esta manera, Fe y Alegría busca contribuir desde su propia experiencia al mejoramiento de la calidad de los sistemas educativos públicos de los países de América Latina y el Caribe (Fe y Alegría - F.I., 2013).

Fe y Alegría establece que la organización promueve el *derecho* a una educación de calidad para todos y todas, lo que significa reconocer que todas las personas *necesitan* y *deben* ser educadas para desarrollar sus potencialidades y participar plenamente de la sociedad. La educación es un derecho crucial debido a que posibilita el acceso a otros derechos básicos, añade Fe y Alegría. En otras palabras, las consecuencias de la falta de educación, o de una educación de mala calidad, llevan a la exclusión social (Fe y Alegría – F.I., s.d.).

Al ser la educación un derecho fundamental para el desarrollo de las personas y su bienestar en la sociedad, Fe y Alegría entiende que ese derecho debe ser garantizado por el

Estado. La organización asume la opción de trabajar en y por la educación pública desde una comprensión de “lo público” como el lugar de todas y todos, accesible a todas y todos, desde donde se construye el bien común. Para Fe y Alegría la existencia de una educación pública de calidad propicia el desarrollo y fortalece la democracia (Fe y Alegría – F.I., s.d.).

El Sistema de Mejora de la Calidad Educativa empieza con una evaluación de los centros educativos (la primera de las cuales se realizó entre 2006 y 2007), según un enfoque integrador y multidimensional, y prosigue generando reflexión en los mismos centros en torno a los resultados de esta evaluación, articulados con el análisis del contexto, explica la organización. El proceso culmina con la elaboración e implementación de planes de mejora y su sistematización, lo que en el ciclo inicial se realizó entre 2008 y 2010. Finalmente engarza con una nueva evaluación de calidad, que para los centros participantes en el primer ciclo se realizó en 2011, y la cual permite conocer los avances de cada centro educativo, introducir los ajustes necesarios al sistema de calidad y comenzar un nuevo ciclo de mejora (Riveros, 2010; Fe y Alegría – V., 2012).

### **Elementos de un Ciclo de Mejora**

El Sistema de Mejora de la Calidad de Fe y Alegría es entendido por esta institución como un conjunto de elementos organizados que interactúan entre sí, con la finalidad de generar, a partir de la reflexión sobre la acción y tomando como eje la pedagogía, una cultura permanente de mejora que lleve a tomar decisiones sobre la calidad de los procesos en sus centros educativos (Fe y Alegría – F.I., 2013; Riveros, 2010).

Es concebido como un ciclo con fases, condiciones, contenidos y principios. Las cuatro Fases de este sistema cíclico son: la evaluación, la reflexión, la planificación y la sistematización. Mientras que las Condiciones establecidas son: la socialización, la formación, la participación, el acompañamiento, la articulación, el seguimiento y la organización (Fe y Alegría – F.I., 2010).

En el ciclo del sistema de mejora hay también Contenidos involucrados: el contexto, los recursos, los procesos y los resultados. Para cada uno de estos contenidos se han definido sus componentes, aspectos e indicadores. Así, por ejemplo, el contenido “Procesos” incluye: gestión, enseñanza y aprendizaje, construcción y ejercicio de ciudadanía, y proyección a la comunidad. El contenido “Resultados” comprende dos tipos de saberes: saber académico, desde las áreas de Lenguaje y Matemáticas; y Formación en valores. Para evaluar cada uno de estos componentes se han determinado criterios que definen el deber ser (véase Tabla N° 6.2) (Fe y Alegría – F.I., 2013, Fe y Alegría – F.I., s.d.).

Tabla N° 6.2. Evaluación de los Contenidos del Sistema de Mejora de Fe y Alegría.

Contenidos		Aspectos
1. Contexto socioeconómico de las familias		Nivel formativo de padres y madres Situación laboral y recursos económicos de familiares Hacinamiento e infravivienda Malnutrición Trabajo infantil Violencia en el entorno Estímulo cultural en el hogar Espacios de ocio creativo
2. Recursos del centro educativo		Dotación de inmueble y materiales Ratio de estudiante por docente Estabilidad y satisfacción de docentes y del alumnado
3. Procesos	Gestión	Estilo de liderazgo Estilo de gestión Optimización de recursos Desarrollo de personal
	Enseñanza - Aprendizaje	Planeación de la enseñanza Promoción de los aprendizajes Evaluación
	Construcción y ejercicio de la ciudadanía	Conflicto Aspectos socio-afectivos Formación para la ciudadanía
	Proyección a la comunidad	Apertura de la escuela a la comunidad Incidencia en la comunidad
4. Resultados		Logros académicos (lenguaje y matemáticas) Formación humana (valores y actitudes)

Fuente: Fe y Alegría – F.I. (s.d.).

Y resulta muy importante tomar en cuenta que el sistema está orientado por unos Principios, entendidos como binomios: la Equidad - eficacia, la Participación - pertinencia, la Transformación - innovación, la Creatividad - eficiencia, la Solidaridad - focalización y la Calidad de vida – impacto (Fe y Alegría – F.I., s.d.; Fe y Alegría – F.I., 2009; Riveros, 2010).

Riveros (2010) advierte que estos elementos de la calidad que se plantean no pueden ser entendidos en forma aislada, sino que adquieren su pleno significado cuando se comprenden en un marco holístico, donde la coherencia existente entre ellos cumple un papel fundamental. Y la mejora, según la autora, es un proceso continuo, que se convierte en una cultura permanente de los centros. Se puede afirmar, establece Riveros (2010), que el proceso de mejoramiento de la calidad hace referencia al trabajo conjunto para tomar conciencia de los problemas de la institución, el cual permita tomar medidas preventivas, con planes a corto, mediano y largo plazo, con el debido seguimiento y acompañamiento. El proceso de mejoramiento exige la innovación, se hace necesario experimentar e incluso tomar riesgos pues no existe la certeza de que lo que se propone va a generar los cambios esperados, advierte Riveros (2010), y añade: mejorar no es tratar de hacer mejor lo que siempre se ha hecho, sino que implica crear, transformar e innovar,

dentro de un concepto de calidad dinámico y no estático (véase también Fe y Alegría – F.I., 2010).

### **Metodología del sistema de mejora de la calidad**

El sistema de mejora exige el que se desarrollen las cuatro fases ya mencionadas, las cuales se conciben como necesarias para la construcción de una cultura de mejora. Cada una de las fases tiene una serie de pasos y procedimientos (Riveros, 2010; Fe y Alegría – F.I., 2010; Fe y Alegría – F.I., 2013).

#### *La evaluación*

Esta fase inicia con la aplicación en los centros educativos de los cuestionarios a directivos, docentes, familias, estudiantes y líderes de la comunidad.

Luego se realiza la interpretación de los resultados, por parte del equipo evaluador externo, los cuales se presentan en un informe estadístico y en otro interpretativo. Posteriormente se hace la devolución a cada centro educativo de los resultados obtenidos.

El informe interpretativo muestra las percepciones que los diferentes sujetos de la comunidad educativa tienen acerca de los aspectos evaluados, por lo tanto necesita ser contextualizado y validado por todos, a partir de los consensos y disensos encontrados.

#### *La reflexión*

A partir de la devolución de los resultados, el centro entra en un proceso de reflexión que sigue a lo largo de todo el ciclo de mejora, para ello debe organizar equipos con representación de todos los estamentos. Estos equipos deben tener espacios y momentos de diálogo y reflexión acerca de los resultados encontrados. Durante esta fase se busca que el centro educativo pueda pasar de las debilidades y fortalezas encontradas en la evaluación a definir los problemas centrales. Los equipos de trabajo, una vez delimitados los problemas, los priorizan y definen las líneas de acción.

#### *La planificación – implementación*

Es una fase que busca definir los planes de mejora, con problema, metas, líneas de acción, resultados, indicadores y acciones. Una vez definidas las líneas de acción, el centro y los equipos de trabajo entran en una fase de organización y planificación de las mismas. Cada línea se proyecta a tres años, para desde ahí encaminar las acciones de manera priorizada, en proceso y secuencial. Tal organización lleva a la elaboración del plan de mejora. No quiere decir que una meta se logre en tres años, se busca el avance, explica Fe y Alegría en los documentos citados.

El plan de mejora proyectado a tres años inicia su implementación con el acompañamiento de los líderes pedagógicos de Fe y Alegría, y con la participación de todos los

miembros de la comunidad educativa. A lo largo del mismo deben desarrollarse procesos permanentes de evaluación, reflexión y seguimiento, que lleven a los equipos de Calidad a ajustar y replanificar sus acciones.

Durante la implementación de los planes de mejora, el centro educativo debe ir transformando su cultura y organización generando las condiciones, desde los principios del Sistema de Mejora de la Calidad de Fe y Alegría.

#### *La sistematización*

Lograr recuperar o generar una cultura de la escritura y la sistematización de prácticas implica para Fe y Alegría un avance significativo en la exigencia de proporcionar una Educación Popular de Calidad, afirma la institución.

Esta fase, que se da desde el comienzo de la implementación del plan de mejora, exige una organización del centro educativo, que lo lleve a planear las acciones de sistematización, a generar espacios de reflexión de la experiencia que se está sistematizando y tiempos para que el equipo sistematizador pueda recoger y organizar la información obtenida, y a partir de ello construir conocimiento.

La reflexión de la experiencia y el conocimiento construido deben ser comunicados a través de medios virtuales, publicaciones o en espacios de socialización, de tal manera que todos los miembros de la comunidad educativa y también otras instituciones conozcan el proceso de mejora que se va dando en el centro.

La organización ha producido en forma minuciosa materiales de apoyo para la puesta en práctica del Sistema de Mejora en todos sus centros educativos. Así, cuenta con un libro sobre el tema, una colección de revistas y un detallado manual de transferencia de saber (Fe y Alegría – F.I., 2013). Dispone también de formatos para la realización del trabajo en cada fase, una guía sobre definición de categorías de análisis, y procesos de formación virtual. Existe una Unidad de Evaluación del Sistema de Mejora, que interacciona con las escuelas para el desarrollo de las fases: aplican los instrumentos, los interpretan, hacen los informes, y orientan la devolución de los mismos a los centros educativos. Estos acompañantes reciben formación para su labor.

Cada uno de los elementos del Sistema de Mejora tiene una forma particular de ser evaluado, como se muestra en la Tabla N° 6.3.

Fe y Alegría ha establecido en total 227 indicadores que permiten valorar la calidad de un centro y que van dando muestra de su mejora, avance y transformación (Fe y Alegría – F.I., 2010).

Tabla N° 6.3. Evaluación de los Contenidos de la Calidad del Sistema de Mejora de F y A.

ELEMENTO DEL SISTEMA	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	¿QUÉ SE BUSCA?	MOMENTOS DE EVALUACIÓN
Fases	Lista de chequeo	Realizar ajustes de los procedimientos utilizados, en el mismo momento o para próximos ciclos	Cada vez que se termina una fase
Condiciones	Entrevista Grupo focal Encuesta Guía de observación	Realizar comentarios y compromisos del proceso vivido por el centro, para generar transformaciones	Cada seis meses
Contenidos	Cuestionarios aplicados a representantes de los cinco estamentos de la comunidad educativa	Lograr avances en la Calidad del centro a través de la mejora en los contenidos	Cada tres años
	Guías de observación y seguimiento	Lograr avances en la Calidad del centro a través de la mejora en los contenidos	Cada tres meses

Fuente: Fe y Alegría – F.I. (2010).

### La escuela como centro del cambio

La organización señala que el sistema de evaluación y mejora de la calidad educativa de Fe y Alegría considera a las escuelas como centros de cambio. Se respeta la autonomía y las características propias de los centros educativos y se plantea que el cambio no es fruto de una acción externa, sino un proceso que los sujetos de la comunidad educativa desarrollan voluntariamente (Fe y Alegría – F.I., s.d.).

Además, se establece que considerar a la escuela como centro de cambio significa depositar confianza en ellas y permitir que aprendan a partir de lo que son y de lo que tienen. En este sentido, los esfuerzos de mejora deben traducirse en prácticas de aula innovadoras que sean fruto del trabajo articulado y colectivo de la comunidad educativa, en función de lo que el propio centro se ha propuesto mejorar, y no como una decisión aislada de unos pocos actores (Fe y Alegría – F.I., s. d.).

Con la información acerca del Sistema de Mejora de Fe y Alegría concluimos nuestra presentación de experiencias de evaluación de la calidad educativa escolar en Venezuela. En conjunto, en este trabajo hemos pasado revista a una serie de temas importantes en torno a la evaluación de la calidad educativa: conceptualización, características, factores, pasos, agentes, procedimientos e instrumentos... Al hacerlo, tratamos de presentar diferentes enfoques presentes en el campo, así como nuestras propias consideraciones cuando lo hemos considerado oportuno. Hemos también atendido a diversas experiencias concretas de evaluación de la calidad educativa, tanto de carácter internacional como regional y nacional. Esperamos haber contribuido de esta manera a una mayor clarificación de tan relevante asunto, y a la posibilidad de mejores

políticas en torno al mismo en nuestro país, así como de nuevos y mayores esfuerzos de los involucrados y las involucradas: estudiantes, docentes, directivos, familias y población en general. En el próximo capítulo, queremos cerrar nuestra exposición destacando algunas conclusiones y sugerencias.

## 7. Conclusiones y sugerencias

7.1. “Calidad de la educación” es un concepto integrador y movilizante, útil si se lo deslustra de rasgos que en las últimas décadas le sobrepuso un limitado enfoque empresarial privado. Como hay importante acción educativa fuera de la escuela, de modo formal, no formal e informal, conviene advertir que en el trabajo hemos hablado solo de calidad de la educación escolar, entendiendo por tal la de la educación formal obligatoria.

7.2. Evaluar la calidad educativa escolar no es tarea simplemente técnica, sino que implica clarificación y compromiso pedagógico, socio-político y filosófico. Requiere, primero, acordar el significado de “calidad educativa” que se va a emplear, así como identificar factores de la misma y criterios para su evaluación. Cumplido esto, habrán de construirse los indicadores a utilizar. Para desarrollar el proceso hace falta decidir quiénes son los agentes participantes y cuáles serán los procedimientos que apliquen. Tales agentes participantes deberían incluso establecerse desde el inicio, para contar con ellas y ellos en los primeros pasos del proceso. Las siguientes fases son las de desarrollo de los procesos evaluativos y sistematización e interpretación de resultados. En un proceso de este tipo, no se evalúa simplemente para conocer sino para generar cambios positivos, por lo que los pasos finales serían la más amplia comunicación y debate de resultados para llegar a decisiones que posteriormente se apliquen.

7.3. Hoy en día, en muchos países de nuestra región hay institutos u organismos especiales dedicados a evaluar la calidad educativa, algunos más independientes del Ministerio del área y otros pertenecientes al mismo. Pero sugerimos que en una primera etapa se desarrollen acciones de evaluación y cambio centradas en los propios planteles, apoyadas por la supervisión y algunos expertos *ad hoc*, aunque más adelante sea posible pensar en alguna instancia específica mayor, ocupada del tema a nivel central. En todo caso, siempre nos inclinamos por una organización distribuida y democrática, que parta desde las bases, es decir, los centros educativos. Y por la incorporación de voceros y voceras de consejos educativos, universidades formadoras de docentes y sindicatos docentes en los niveles medios y altos de la instancia organizativa dedicada a evaluar la calidad de la educación escolar. Creemos acertada la observación que hacen algunos expertos en relación a que el organismo encargado de evaluar la calidad educativa debe ser independiente de avatares de la política cotidiana, pero ha de mantener un vínculo cercano con la administración, para responder a sus prioridades y tener verdadera incidencia en su trabajo.

7.4. En la actualidad, en nuestra región y en el mundo, el énfasis en la evaluación de la calidad educativa está en los logros de las y los estudiantes, especialmente los cognitivos,

determinados a través de pruebas estandarizadas. Sin embargo, es generalizada la observación de que hace falta abrir el foco hacia otros logros estudiantiles (afectivos, sociales, de destrezas, de desarrollo orgánico...) y hacia otros factores (las y los docentes, el centro educativo como tal, el sistema educativo en su totalidad, la gestión del Ministerio...). Por otra parte, desde una pedagogía liberadora se rechazan las pruebas como instrumentos adecuados de evaluación.

No hay tampoco que olvidar que la evaluación de logros estudiantiles no es ni puede ser un indicador directo de calidad de la educación escolar, puesto que lo que hayan aprendido las y los estudiantes no depende solo de la calidad de la acción escolar, sino de muchos otros factores: de nivel personal, familiar, comunal, de la sociedad en su conjunto..., y de tipo económico, cultural, histórico, biopsicológico, etcétera.

7.5. Sugerimos partir de la evaluación de la calidad de cada centro educativo, realizada cada tres o cuatro años, gracias a autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Esta última a cargo de la supervisión, apoyada por expertos ministeriales designados para ello. Proponemos comenzar con algunos factores clave y en sucesivos ciclos ir incorporando otros. Entre los primeros grupos de factores a evaluar estarían: local, dotación, actividades pedagógicas, gestión, e interrelaciones con la comunidad.

Los procedimientos más recomendables para la evaluación no deben ser algo externo que artificialmente se añada a la vida del centro, como las pruebas estandarizadas, sino que deben permitir estudiar los factores escogidos de una manera naturalística, en su normal expresión dentro del conjunto. Y deben alentar con su presencia una pedagogía de la reflexión, la investigación y la expresión creativa, y no una pedagogía de la respuesta forzada a planteamientos fragmentados y descontextualizados. Algunos ejemplos de procedimientos: observaciones cerradas y abiertas, análisis de documentos, portafolios, entrevistas, grupos focales, cuestionarios sobre opiniones y experiencias, análisis de datos estadísticos, entre otros. El Ministerio del Poder Popular para la Educación habría de generar pautas e instrumentos para estas evaluaciones, permitiendo algunos cambios (especialmente adiciones) en cada centro o red de centros. No hay por qué evaluar todas las escuelas el mismo año, sino que puede hacerse por grupos, hasta cubrir la totalidad en los tres o cuatro años de cada ciclo.

7.6. Además de estas evaluaciones, conviene que el Ministerio desarrolle algunos estudios de caso, escogiendo una muestra equilibrada de escuelas de distintas características (urbanas, rurales, nacionales, estatales, privadas, que atiendan a poblaciones de diferentes características socio-económicas y culturales, pequeñas, grandes...). Estos estudios detallados y a fondo permiten controlar, contrastar y ampliar los resultados ofrecidos por las evaluaciones de centros mencionadas en 7.5.

7.7. También el Ministerio de Educación puede realizar por sí mismo o encargar a universidades o a expertos *ad hoc* grandes estudios muestrales. Así, mientras los estudios de caso ofrecen profundidad y abordaje de la complejidad, los grandes estudios muestrales permiten amplia cobertura: los dos tipos de investigación se complementan. Desde luego, no es posible ni tampoco necesario atender a muchos factores a la vez con esta modalidad de evaluación, ni aplicarla de forma permanente para cada asunto considerado. La misma puede utilizarse cuando se quieran calibrar mejor las características e incidencia de un determinado problema o situación, es decir, se trata de una herramienta ocasional. No sólo lo negativo puede estudiarse, también es útil conocer más sobre lo que parece funcionar de manera positiva.

7.8. Una cuarta vía para evaluar el sistema educativo como tal es la de los grandes indicadores estadísticos, en el trabajo se señalan los del proyecto interamericano PRIE, los cuales estimamos completos y pertinentes. Conviene revisar a su luz los datos que el Ministerio del Poder Popular para la Educación viene recogiendo tradicionalmente. En particular, es importante incluir de modo transparente el gasto público por alumno en los diferentes niveles del sistema (en USD PPA u otra unidad comparativa internacionalmente), el gasto público por alumno de cada nivel como porcentaje del PIB per cápita, y el gasto en educación de cada nivel como porcentaje del total del gasto en educación. Los cuales se sumarían a parámetros más utilizados hoy como el gasto total en educación como porcentaje del PIB, y el gasto público total en educación como porcentaje del presupuesto nacional.

7.9. A los sistemas centralizados de datos estadísticos sobre educación es importante añadir, siguiendo la propuesta del UNICEF (2009), los sistemas de seguimiento del niño o de la niña en cada centro educativo. Se trata de una serie de datos determinados y analizados por las escuelas y las comunidades sobre la base de las condiciones específicas de cada estudiante, los cuales se utilizan para tomar medidas a nivel local, de manera rápida, con el fin de mejorar el aprendizaje por parte del niño o niña.

7.10. Luego de la evaluación deben darse procesos de reflexión en cada centro, para llegar al diseño y la posterior puesta en práctica de acciones de cambio, en una línea de investigación-acción. El MPPE debe apoyar estas acciones del centro, atender sus solicitudes y, cuando corresponda, tomar también sus propias decisiones de acuerdo a lo planteado por los datos estadísticos, sus estudios de caso y las evaluaciones de los centros, tanto las de cada centro en sí mismo como los resultados consolidados por municipio, estado y nación. Es decir, los responsables de las acciones de cambio no pueden ser solo los integrantes del centro educativo y su comunidad, sino que el MPPE debe asumir las que le sean pertinentes y además debe apoyar las de los centros y redes de centros: con recursos, con personal, con dotación específica, etcétera.

7.11. Los resultados de las evaluaciones deben difundirse nacionalmente y de manera amplia, comprensible para audiencias no especializadas. Hablamos de transparencia, rendición de cuentas y democracia participativa. Como señalamos, a raíz de todo el proceso debe debatirse para llegar al diseño de acciones de cambio, que enfrenten los problemas o insuficiencias encontrados y que consoliden los logros. Notemos que hay acciones a nivel de cada centro y otras de nivel municipal, estatal y nacional.

7.12. Esta propuesta, creemos, resulta formativa para los centros educativos, a la vez que los empodera: fomenta el desarrollo de las escuelas, su mayor capacidad crítica y resolutive. Pero sin descuidar las obligaciones y el liderazgo que corresponden al MPPE y al gobierno nacional.

## Bibliografía

- Aguerrondo, Inés. (1993). La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación. *La Educación*. 37(116): 561-578. Disponible versión digital en: [http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca\\_116/articulo4/index.aspx?culture=es&navid=201](http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca_116/articulo4/index.aspx?culture=es&navid=201) También disponible en: <http://www.oei.es/calidad2/aguerrondo.htm>
- Arregui, Patricia. (2001). Sistemas de determinación y evaluación de metas de logros de aprendizaje escolar como instrumentos para mejorar la calidad, la equidad y la responsabilización en los procesos educativos en América Latina. En: OREALC UNESCO, *Análisis de perspectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe* (pp. 263-291). Santiago: OREALC UNESCO. Disponible: [http://200.10.23.169/educacion/analisis\\_prospectivas\\_lac\\_esp.pdf#page=259](http://200.10.23.169/educacion/analisis_prospectivas_lac_esp.pdf#page=259)
- Bolivia. (2009). *Constitución Política del Estado*. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo/edicions/view/NCPE>
- Bolívar, Antonio. (1999). La educación no es un mercado. Crítica de la “Gestión de Calidad Total”. *Aula de innovación educativa*. 83-84: 77-82.
- Bonilla Molina, Luis. (2014a). *La calidad educativa*. Artículo publicado en el Portal Web “Aporrea”. En fecha 11/03/14. Disponible: [www.aporrea.org/educacion/a183969.html](http://www.aporrea.org/educacion/a183969.html)
- Bonilla Molina, Luis. (2014b). *Calidad de la educación (II)*. Artículo publicado en el Portal Web “Aporrea”. En fecha 12/03/14. Disponible: [www.aporrea.org/educacion/a184079.html](http://www.aporrea.org/educacion/a184079.html)
- Bonilla Molina, Luis. (2014c). *Calidad de la educación (III)*. Artículo publicado en el Portal Web “Aporrea”. En fecha 14/03/14. Disponible: [www.aporrea.org/educacion/a184233.html](http://www.aporrea.org/educacion/a184233.html)
- Bonilla Molina, Luis. (2014d). *Calidad de la educación (IV)*. Artículo publicado en el Portal Web “Aporrea”. En fecha 17/03/14. Disponible: [www.aporrea.org/educacion/a184387.html](http://www.aporrea.org/educacion/a184387.html)
- Bonilla Molina, Luis. (2014e). *Calidad de la educación (V)*. Artículo publicado en el Portal Web “Aporrea”. En fecha 20/03/14. Disponible: <http://www.aporrea.org/educacion/a184670.html>
- Bonilla Molina, Luis. (2014f). *Calidad de la educación (VI)*. Artículo publicado en el Portal Web “Aporrea”. En fecha 26/03/14. Disponible: <http://www.aporrea.org/educacion/a185082.html>
- Bonilla Molina, Luis. (2014g). *Calidad de la educación en la perspectiva anticapitalista*. Artículo publicado en el Portal Web “Aporrea”. En fecha 02/04/14. Disponible: <http://www.aporrea.org/educacion/a185527.html>
- Bonilla Molina, Luis. (2014h). *Sistema Nacional de la Calidad Educativa*. Artículo publicado en el Portal Web “Aporrea”. En fecha 04/04/14. Disponible: <http://www.aporrea.org/educacion/a185668.html>
- Bonilla Molina, Luis. (2014i). *Calidad de la educación y etapas de la transformación educativa en Venezuela*. Artículo publicado en el Portal Web “Aporrea”. En fecha 09/04/14. Disponible: <http://www.aporrea.org/educacion/a186036.html>

- Braslavsky, Cecilia. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*. 4(2e): 84-101. Disponible: <http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art5.htm>
- Bronfenmajer, Gabriela y Casanova, Ramón. (1986). *La diferencia escolar. Escolarización y capitalismo en Venezuela*. Biblioteca de Cultura Pedagógica. Caracas: CENDES / Fondo Editorial Acta Científica / Kapelusz Venezolana.
- Carnoy, Martin. (2004). Mayor acceso, equidad y calidad en la educación de América Latina: ¿Qué lecciones deja para el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe? *Revista PRELAC*. 0: 43-63. Disponible: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001372/137293s.pdf#137344>
- Carvajal, Leonardo. (2011). *Mitos, realidades y propuestas educativas*. San Cristóbal: Fundación Fondo Editorial "Simón Rodríguez" de la Lotería del Táchira.
- Casassus, Juan. (2011). Ver el Caballo de Troya. La desigualdad en la calidad de la educación. *Docencia*. XIX(44): 64-74. Disponible: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20111013052447.pdf>
- Chavarría Navarro, Xavier y Borrell Closa, Elvira. (2003). *Evaluación de centros educativos. Aspectos nucleares*. Barcelona, España: UOC.
- Chile; Ministerio de Educación; Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2014a). *Portal Web del Programa Docentemás*. Disponible: <http://www.docentemas.cl/>
- Chile; Ministerio de Educación. (2014b). *Portal Web del SNED*. Disponible: [http://www.sned.mineduc.cl/index.php?id\\_portal=63](http://www.sned.mineduc.cl/index.php?id_portal=63)
- CEPAL, Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2002). *Panorama social de América Latina 2001-2002*. [Libro en línea]. Santiago: Autor. Disponible: <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/5/4425/cap4.pdf>
- Coll, César. (2009). Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares. En: Marchesi, Álvaro; Tedesco, Juan Carlos y Coll, César (coords.). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 101-112). Madrid: OEI / Fundación Santillana. Disponible: <http://www.oei.es/metast2021/CALIDAD.pdf>
- Cunha, Rodrigo. (s.d.). *Qualidade: um conceito em construção*. [Documento en línea]. Ciberpágina "Divulgación y Cultura Científica Iberoamericana", sección "Reportajes". Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) / Junta de Andalucía. Disponible: <http://www.oei.es/divulgacioncientifica/reportajes019.htm> Consulta: 04/05/2014.
- Da Silva, Tomaz Tadeu. (1995). El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal? *Propuesta educativa*. 6(13): 5-10. Disponible: [https://docs.google.com/document/d/1YygtRWdSAsYRubwID\\_qEL4h\\_h32ruJecrB2LCWkHMc0/edit?hl=en\\_US&pli=1](https://docs.google.com/document/d/1YygtRWdSAsYRubwID_qEL4h_h32ruJecrB2LCWkHMc0/edit?hl=en_US&pli=1)
- Da Silva, Tomaz Tadeu. (1997). El proyecto educativo de la nueva derecha y la retórica de la calidad total. En: Gentili, Pablo (comp.). *Cultura, Política y Currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Losada.

- Delors, Jacques y otros (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París: UNESCO.
- Dourado, Luiz Fernandes (coord.), de Oliveira, João Ferreira y Santos, Catarina de Almeida. (2005). *La calidad de la Educación: Conceptos y Definiciones*. Documento preparado para la II Reunión del Foro Hemisférico Educativo “Calidad de la Educación”, Cumbre de las Américas. Brasilia. Ministerio de Educación, Instituto Nacional de Estudios y Pesquisas Educativas Anísio Teixeira. Mimeo. Disponible en portugués: [http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/qualidade\\_da\\_educacao.pdf](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/qualidade_da_educacao.pdf)
- Ecuador. (2008). Constitución del Ecuador. [Documento en línea]. Disponible: [http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion\\_de\\_bolsillo.pdf](http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf)
- Elley, Warwick B. (1992). *How in the world do students read? IEA study of reading literacy*. La Haya: IEA.
- España, Gobierno de; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). (2014a). *Ítems liberados PISA. Ejemplos por niveles*. [Folleto en línea]. Portal Web del INEE. Disponible: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/itemsliberadospisa.pdf?documentId=0901e72b8178d909> Consulta: 23/07/2014.
- España, Gobierno de; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). (2014b). *Talis 2013. Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe Español. Versión preliminar*. [Libro en línea]. Portal Web del INEE. Disponible: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/talis2013/talis2013informeespanolweb.pdf?documentId=0901e72b819e1729> Consulta: 24/07/2014.
- Esté S., Arnaldo. (1989). Fundamentación y características del nivel de Educación Básica. En: Consejo Nacional de Educación, Ministerio de Educación. *Congreso Nacional de Educación. La Educación Básica* (pp. 15-48). Caracas: Ministerio de Educación.
- Fe y Alegría, Federación Internacional (s.d.). *Evaluación y mejora educativa: una apuesta por la calidad y la equidad. Aportes desde Fe y Alegría*. Bogotá: Autor.
- Fe y Alegría, Federación Internacional (2009). *El sistema de mejora de la calidad en Fe y Alegría. Una mirada desde “La Educación Popular”*. S.l.: Autor.
- Fe y Alegría, Federación Internacional (2010, Junio). Revista *Calidad*. N° 2.
- Fe y Alegría, Federación Internacional (2013, Noviembre). *El Sistema de Mejora de la Calidad de Fe y Alegría. Manual de transferencia de saber*. S.l.: Autor.
- Fe y Alegría, Venezuela (2012). *La Escuela Necesaria de Calidad y su Sistema de Mejora. Modelo de Educación Popular de Fe y Alegría Venezuela*. Caracas: Autor.
- Gajardo, Marcela. (2009). La educación tras dos décadas de cambio. ¿Qué hemos aprendido? ¿Qué debemos transformar? En: Marchesi, Álvaro; Tedesco, Juan Carlos y Coll, César (coords.). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 59-76). Madrid: OEI / Fundación Santillana. Disponible: <http://www.oei.es/metas2021/CALIDAD.pdf>
- Gentili, Pablo. (2013, 9 de Diciembre). *Rankingmanía: PISA y los delirios de la razón jerárquica*. [Artículo en línea]. En “Contrapuntos”, blog en el Portal Web del diario “El País”.

Disponible: <http://blogs.elpais.com/contrapuntos/2013/12/rankingmania-pisa-y-los-delirios-de-la-razon-jerarquica.html>

- Grisay, Aletta y Griffin, Patrick. (2008). Capítulo 4. ¿Cuáles son los principales estudios internacionales comparados? En: Ross, Kenneth N., Paviot, Laura y Jürgens-Genevois, Ilona (eds.). *Estudios internacionales sobre la calidad de la educación: la planificación de su diseño y la gestión de su impacto* (pp. 71-110). París: UNESCO / IIEP / InWent. (Orig.: *Cross-national studies of the quality of education. Planning their design and managing their impact*. París: IIEP / UNESCO, 2006). Disponible versión digital: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147093s.pdf>
- Hernández-Castilla, Reyes; Murillo, Francisco Javier; Martínez-Garrido, Cynthia. (2014). Factores de ineficacia escolar. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 12(1): 103-118. Disponible: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num1/art7.pdf>
- Herrera, Mariano. (2012a, 12 de Noviembre). *El techo de la calidad*. Entrada en el Blog de Mariano Herrera. Disponible: <http://www.marianoherrera.org/2012/11/el-techo-de-la-calidad.html>
- Herrera, Mariano. (2012b). Gerencia escolar y calidad de la educación. En: Ugalde, Luis (coord.), *Educación para transformar el país* (pp. 27-41). Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Herrera, Mariano. (2014a, 6 de Febrero). *Problemas y soluciones de la educación en Venezuela*. Entrada en el Blog de Mariano Herrera. Disponible: <http://www.marianoherrera.org/2014/02/problemas-y-soluciones-de-la-educacion.html>
- Herrera, Mariano. (2014b, 20 de Mayo). *Calidad de la educación y gerencia escolar*. Entrada en el Blog de Mariano Herrera. Disponible: <http://www.marianoherrera.org/2014/05/calidad-de-la-educacion-y-gerencia.html>
- Hunt, Frances. (2013). *Review of national policies on learning and teaching*. [Documento en línea]. Trabajo de apoyo comisionado para “EFA Global Monitoring Report 2013/4”. Disponible: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002259/225949e.pdf>
- IEA (2012). *PIRLS – TIMSS 2011. Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. Volumen I: Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Disponible: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pirlstimss2011vol1-1.pdf?documentId=0901e72b81825be4>
- IEA (2014a). *About TIMSS & PIRLS*. [Documento en línea]. Portal Web de TIMSS & PIRLS. TIMSS & PIRLS International Study Center. Disponible: [http://timssandpirls.bc.edu/home/pdf/TP\\_About.pdf](http://timssandpirls.bc.edu/home/pdf/TP_About.pdf) Consulta: 04/08/2014.
- IEA (2014b). *Brief History of IEA: 55 Years of Educational Research*. [Documento en línea]. Portal Web de la IEA. Disponible: [http://www.iea.nl/brief\\_history.html](http://www.iea.nl/brief_history.html) Consulta: 04/08/2014.
- IEA (2014c). *ICCS 2009*. [Documento en línea]. Portal Web de la IEA. Disponible: [http://www.iea.nl/iccs\\_2009.html](http://www.iea.nl/iccs_2009.html) Consulta: 04/08/2014.
- IEA (2014d). *PIRLS 2011*. [Documento en línea]. Portal Web de la IEA. Disponible: [http://www.iea.nl/pirls\\_2011.html](http://www.iea.nl/pirls_2011.html) Consulta: 04/08/2014.

- IEA (2014e). *TIMSS 2011*. [Documento en línea]. Portal Web de la IEA. Disponible: [http://www.iea.nl/timss\\_2011.html](http://www.iea.nl/timss_2011.html) Consulta: 04/08/2014.
- Lacueva, Aurora. (2004). De la escuela-fábrica a la escuela-casa de cultura. *Desencuentros*. 4(8): 44-83.
- Lacueva, Aurora. (2007). Determinación de la calidad de la educación: Buscando alternativas. *Educere*. 11(36): 21-30. Además de impresa, también en versión electrónica: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/20131/2/articulo3.pdf>
- Lacueva, Aurora. (En prensa). *La investigación en la escuela-casa de la cultura. Proyectos, actividades y recursos*. Col. Luces para la América. Caracas: MPPE.
- Leal Ch., E. (1992). *Calidad de la Educación Básica en Venezuela. Estado del arte*. Caracas: Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación (CINTERPLAN).
- LLECE, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2001). *Informe Técnico. Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados, para Alumnos del Tercer y Cuarto Grado de la Educación Básica*. Santiago: OREALC UNESCO. Disponible: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149268s.pdf>
- LLECE, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2002). *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*. Santiago: OREALC UNESCO. Disponible: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001310/131037s.pdf>
- LLECE, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Resumen Ejecutivo del Primer Reporte de Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago: LLECE / OREALC / UNESCO. Disponible: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/160659s.pdf>
- LLECE, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago: OREALC / UNESCO / LLECE. Disponible: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001867/186769s.pdf>
- LLECE, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2013). *Análisis del clima escolar. ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?* Santiago: UNESCO / OREALC. Disponible: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/analisis-del-clima-escolar.pdf>
- Maragall, Juan; Díaz de Borrero, Ivonne y Caio, Julio César. (2014, Julio). *Experiencias en la determinación de la calidad de la educación escolar en el estado Miranda*. Entrevista realizada por Aurora Lacueva a J. Maragall (Secretario de Progreso Educativo y Director de Educación del Gobierno del Estado Bolivariano de Miranda); I. Díaz de Borrero (Coordinadora General de Docencia); y J. C. Caio (Coordinador de Niveles y Modalidades).
- Marchesi, Álvaro. (2010). Estrategias para el cambio educativo. *Pensamiento Iberoamericano*. N° 7, Presente y futuro de la educación iberoamericana (Marchesi, Álvaro y Poggi, Margarita,

coords.): pp. 251-268. Disponible:  
<http://www.pensamientoiberoamericano.org/sumarios/7/presente-y-futuro-de-la-educaci-n-iberoamericana/>

Martín, Elena. (2010a). Comentarios en el foro de evaluación. En: *OEI. Síntesis del debate de las Metas Educativas 2021*. Madrid: OEI.

Martín, Elena. (2010b). ¿En qué medida la evaluación está contribuyendo a la mejora de la calidad de la educación? *Pensamiento Iberoamericano*. N° 7, Presente y futuro de la educación iberoamericana (Marchesi, Álvaro y Poggi, Margarita, coords.): 91-112. Disponible: <http://www.pensamientoiberoamericano.org/sumarios/7/presente-y-futuro-de-la-educaci-n-iberoamericana/>

Martínez Rizo, Felipe. (2009). La evaluación de la calidad de los sistemas educativos. Propuesta de un modelo. En Martín, Elena y Martínez Rizo, Felipe (coords.). *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. [Capítulo de libro en línea]. Madrid: OEI. Disponible: <http://www.oei.es/metas2021/EVAL.pdf>

Martínez Waltos, Fernando. (2014). Alternativas para evaluar la calidad social de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación. Versión Digital. Investigaciones y Estudios*. Boletín 64/2. Disponible: <http://www.rieoei.org/deloslectores/6038Martinez.pdf>

Martinić, Sergio. (2008). Información, participación y enfoque de derechos. En: UNESCO / Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe* (pp.14-33). Santiago: OREALC UNESCO. Disponible: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177648S.pdf>

Mateo, Joan. (2006). *El papel de las comunidades educativas y de los consejos escolares en la evaluación de la calidad de la educación*. Ponencia presentada en el Seminario “La Evaluación de la Calidad en el Sistema Educativo”. Consejo Escolar del Estado. Madrid, 16 de Febrero de 2006. [Documento en Línea]. Disponible: <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/publicaciones/seminarios/seminario-2006-evaluacion-calidad.pdf?documentId=0901e72b80b29769>

Maturana, Humberto y Paz Dávila, Ximena. (2006). Desde la matriz biológica de la existencia humana. Biología del conocer y biología del amar. *Revista PRELAC*. 2: 30-39. Disponible: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001455/145502s.pdf#145882>

México, Secretaría de Educación Pública. (2014). *Portal Web del Programa “Carrera Magisterial”*. Disponible: [http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1\\_Carrera\\_Magisterial](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Carrera_Magisterial)

Ministerio de Educación, Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto. (1998a). *Sistema Nacional de Medición y Evaluación del Aprendizaje (SINEA). Informe para el docente. Tercer grado*. Caracas: Autor.

Ministerio de Educación, Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto. (1998b). *Sistema Nacional de Medición y Evaluación del Aprendizaje (SINEA). Informe para el docente. Sexto grado*. Caracas: Autor.

Ministerio de Educación, Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto. (1998c). *Sistema Nacional de Medición y Evaluación del Aprendizaje (SINEA). Informe para el docente. Noveno grado*. Caracas: Autor.

- Molina B., Víctor. (2006). Educación, evolución e individuación. Aproximación a una indagación sobre los sentidos de la educación. *Revista PRELAC*. 2: 76-89. Disponible: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001455/145502s.pdf#145882>
- Murillo, Francisco Javier. (2004). La investigación sobre Eficacia Escolar a debate. *Tendencias Pedagógicas*. 9: 111-130. Disponible: [http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2004\\_09\\_04.pdf](http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2004_09_04.pdf)
- Murillo, Francisco Javier. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, Francisco Javier. (2008). *Recursos sobre evaluación de Centros Docentes*. [Documento en línea]. Universidad Autónoma de Madrid. Disponible: [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/recursos/Eval\\_centros.htm](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/recursos/Eval_centros.htm)
- Murillo, Francisco Javier, Martínez-Garrido, Cynthia A. y Hernández-Castilla, Reyes. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 9(1): 6-27. Disponible: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art1.pdf>
- Murillo, Francisco Javier y Krichesky, Gabriela J. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 13(1): 69-102. Disponible: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol13num1/art5.htm>
- NACIONES UNIDAS (1999). *Declaración y programa sobre una cultura de paz. Asamblea General*. Disponible: [www3.unesco.org/iycp/kits/sp\\_res243.pdf](http://www3.unesco.org/iycp/kits/sp_res243.pdf) Consulta: 18/08/2010.
- Noddings, Nel. (2004), High stakes testing. Why? *Theory and Research in Education*. 2(3): 263-269.
- OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura), Naciones Unidas, CEPAL. (2010). *Metas Educativas 2021. La Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Documento final*. Madrid: Autor. Disponible: <http://www.oei.es/metas2021.pdf>
- OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2005). *La definición y selección de Competencias Clave. Resumen Ejecutivo*. [Documento en línea]. Página Web del Proyecto DeSeCo. Disponible: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. París: Publicaciones OECD. Disponible: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en> (Hay versión en castellano: <http://www.oecd.org/edu/Panorama%20de%20la%20educacion%202013.pdf>)
- OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2014a). *About PISA*. [Documento en línea]. Portal Web de la OCDE. Disponible: <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/> Consulta: 04/08/2014.
- OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2014b). *PISA en español*. [Documento en línea]. Portal Web de la OCDE. Disponible: <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisaenespaol.htm> Consulta: 04/08/2014.

- OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2014c). *TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning*. [Libro en línea]. TALIS, OCDE. Disponible: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- OREALC UNESCO. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. 2ª. edición revisada. [Libro en línea]. Santiago: OREALC UNESCO. Disponible: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001529/152934s.pdf>
- OREALC UNESCO. (2008a). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz*. Santiago: OREALC UNESCO.
- OREALC UNESCO (2008b). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos. Informe Regional de revisión y evaluación del progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC) 2007*. Santiago: OREALC UNESCO. Disponible: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001528/152894s.pdf>
- OREALC UNESCO. (2013a). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago: OREALC UNESCO. Disponible: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>
- OREALC UNESCO. (2013b). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). Análisis curricular*. Página Web dentro del Portal de la UNESCO / OREALC. Disponible: [http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single-publication/news/tercer\\_estudio\\_regional\\_comparativo\\_y\\_explicativo\\_terce\\_analisis\\_curricular/](http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single-publication/news/tercer_estudio_regional_comparativo_y_explicativo_terce_analisis_curricular/)
- OREALC UNESCO. (2013c). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). Análisis curricular*. [Libro en línea]. París: Autor. Disponible: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/analisis-curricular-terce.pdf>
- OREALC UNESCO. (2014a). *Evaluación de la calidad de la educación*. Página Web dentro del Portal de la UNESCO / OREALC. Disponible: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-llece/> Consulta: 08/05/2014.
- OREALC UNESCO. (2014b). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)*. Página Web dentro del Portal de la UNESCO / OREALC. Disponible: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment/second-regional-comparative-and-explanatory-study-serce/> Consulta: 09/05/2014.
- OREALC UNESCO. (2014c). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)*. Página Web dentro del Portal de la UNESCO / OREALC. Disponible: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment/third-regional-comparative-and-explanatory-study-terce/> Consulta: 08/05/2014.
- OREALC UNESCO. (2014d). *Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (PERCE)*. Página Web dentro del Portal de la UNESCO / OREALC. Disponible: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-llece/first-regional-comparative-and-explanatory-study/> Consulta: 14/06/2014.

- Pérez, Luz María; Bellei, Cristián; Raczynski, Dagmar; y Muñoz, Gonzalo. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago: UNICEF / Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. Disponible: [http://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas\\_efectivas/escuela%20efectivas.pdf](http://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas_efectivas/escuela%20efectivas.pdf)
- Pérez Esclarín, Antonio. (2007). Calidad de la educación popular. *Educere*. 11 (37): 201 – 208. Disponible: <http://www.saber.ula.ve/dspace/bitstream/123456789/20162/2/articulo3.pdf>
- Pérez Esclarín, Antonio. (2014, Mayo, 17). *Educación de calidad para todos*. [Entrada de Blog de Antonio Pérez Esclarín]. Disponible: <http://antonioperezescclarin.com/2014/05/17/educacion-de-calidad-para-todos/>
- Pérez Gómez, Ángel I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pigozzi, Mary Joy. (2008). Capítulo 2. ¿Qué es la “calidad de la educación”? (Desde la perspectiva de la UNESCO). En: Ross, Kenneth N. y Jürgens-Genevois, Ilona (eds.), *Estudios internacionales sobre la calidad de la educación: la planificación de su diseño y la gestión de su impacto* (pp. 41-53). París: UNESCO / IIEP / InWent. (Orig.: *Cross-national studies of the quality of education. Planning their design and managing their impact*. Paris: IIEP / UNESCO, 2006).
- Poggi, Margarita. (2010). Una radiografía de los sistemas educativos de América Latina. Desafíos para las políticas educativas. *Pensamiento Iberoamericano*. N° 7, Presente y futuro de la educación iberoamericana (Marchesi, Álvaro y Poggi, Margarita, coords.): 3-25. Disponible: <http://www.pensamientoiberoamericano.org/sumarios/7/presente-y-futuro-de-la-educacion-iberoamericana/>
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL). (2006). *Sobre estándares y evaluaciones en América Latina*. [Libro en línea]. Disponible: [www.preal.org/Biblioteca.asp?Id\\_Carpeta=70&Camino=63|Preal%20Publicaciones/70|Libros](http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Id_Carpeta=70&Camino=63|Preal%20Publicaciones/70|Libros)
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL). (2009). *Tendencias en la evaluación del logro escolar: la experiencia de cinco países con alto rendimiento educativo*. Serie “Mejores prácticas”, Año 11, N° 31, Junio. Disponible: <http://www.preal.org/Archivos/Preal%20Publicaciones%5CPol%EDticas%20y%20Mejores%20Pr%EDcticas%5CSerie%20Mejores%20Pr%EDcticas/N%BA%2031.pdf>
- Proyecto Regional de Indicadores Educativos (PRIE). (2014). *Proyecto Regional de Indicadores Educativos*. Página Web dentro del Portal de la Organización de los Estados Americanos. Disponible: <http://portal.oas.org/Default.aspx?tabid=1366&language=es-CO> Consulta: 01/05/2014.
- Ravela, Pedro. (2010). Elementos para la discusión de alternativas de política de evaluación docente. En: *Antología. 5° Congreso Nacional de Educación. “Educar es el camino”* (pp. 41-54). Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, México. Disponible: <http://basica.sep.gob.mx/seb2010/pdf/antologia/PedroAndresRavelaCasamayou.pdf>
- Ravela, Pedro; Arregui, Patricia; Valverde, Gilbert; Wolfe, Richard; Ferrer, Guillermo; Martínez Rizo, Felipe; Aylwin, Mariana; Wolff, Laurence. (2008). *Las evaluaciones educativas que América Latina necesita*. Serie Documentos, N° 40. [Documento en línea]. Santiago: PREAL. Disponible: [www.preal.org/publicacion.asp](http://www.preal.org/publicacion.asp)

- Reimers, Fernando. (2002). *Tres paradojas educativas en América Latina. Sobre la necesidad de ideas públicas para impulsar las oportunidades educativas*. Documento preparado para el Diálogo Regional en Educación. BID, junio.
- Reimers, Fernando y Villegas-Reimers, Eleonora. (2006). Sobre la calidad de la educación y su sentido democrático. *Revista PRELAC*. 2: 90-107. Disponible: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001455/145502s.pdf#145882>
- Riveros, Elizabeth. (2010, Junio, 2-4). *El sistema de mejora de la Calidad de Fe y Alegría*. Ponencia en el III Congreso Educativo Nacional de "Fe y Alegría": Calidad de la Educación Popular en Fe y Alegría. Caracas. Universidad Católica Andrés Bello.
- Rodríguez, Nacarid. (1989). Diagnóstico de la situación actual del nivel de Educación Básica. En: Consejo Nacional de Educación, Ministerio de Educación. *Congreso Nacional de Educación. La Educación Básica* (pp. 93-130). Caracas: Ministerio de Educación.
- Ross, Kenneth N., Paviot, Laura y Jürgens-Genevois, Ilona. (2008). Capítulo 1. Introducción: Orígenes y contenido del Foro de Política. En: Ross, Kenneth N. y Jürgens-Genevois, Ilona (eds.). *Estudios internacionales sobre la calidad de la educación: la planificación de su diseño y la gestión de su impacto* (pp. 25-37). París: UNESCO / IIEP / InWent. (Orig.: *Cross-national studies of the quality of education. Planning their design and managing their impact*. Paris: IIEP / UNESCO, 2006).
- Santos, Boaventura de Sousa. (1997). Uma concepção multicultural de direitos humanos. *Lua Nova*. 39: 105-124. Disponible: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0102-64451997000100007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-64451997000100007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)
- Santos Guerra, Miguel Ángel. (1993). Los tres vértices del triángulo: evaluación de centros, perfeccionamiento profesional y mejora de la práctica. *Aula de Innovación Educativa*. [Versión electrónica]. 20. Disponible: <http://www.grao.com/revistas/aula/020-la-evaluacion-en-el-proceso-de-ensenanza-aprendizaje--secuenciacion-de-los-contenidos-de-lengua/los-tres-vertices-del-triangulo-evaluacion-de-centros-perfeccionamiento-profesional-y-mejora-de-la-practica>
- Santos Guerra, Miguel Ángel. (1999). Las trampas de la calidad. *Acción Pedagógica*, 8(2): 78–81. Disponible: [http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17035/1/art6\\_v8n2.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17035/1/art6_v8n2.pdf)
- Santos Guerra, Miguel Ángel. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Enfoques Educativos*. 5(1): 69–80. Disponible: [http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Santos\\_DimeComoEvaluas.pdf](http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Santos_DimeComoEvaluas.pdf)
- Santos Guerra, Miguel Ángel. (s.d.). *Como en un espejo: evaluación cualitativa de centros escolares*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EVALUACION/EVALUACION%20CUALITATIVA%20DE%20CENTROS%20ESCOLARES.htm>
- Sarramona, Jaume. (2003, Agosto). *Los indicadores de la calidad de la educación*. Ponencia en el IX Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación. San Sebastián, España. [Documento en línea]. Disponible: <http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EVALUACION/EFQM/LOS%20INDICADORES%20DE%20LA%20CALIDAD%20DE%20LA%20EDUCACION.pdf>

- Scherping Villegas, Guillermo. (2014, Julio). *Formación, evaluación y desarrollo profesional de los docentes: ejes clave de las políticas educativas latinoamericanas*. Diálogos del SITEAL. [Folleto en línea]. Portal Web del SITEAL. OEI / IPE-UNESCO / SITEAL / SIPI. Disponible: [http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal\\_dialogo\\_scherping\\_villegas.pdf](http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_dialogo_scherping_villegas.pdf)
- Schmelkes, Sylvia. (2009). Equidad, diversidad, interculturalidad: las rupturas necesarias. En: Marchesi, Álvaro; Tedesco, Juan Carlos y Coll, César (coords.). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 47 - 56). Madrid: OEI / Fundación Santillana. Disponible: <http://www.oei.es/metas2021/CALIDAD.pdf>
- Schulz, Wolfram; Fraillon, Julian; Ainley, John; Losito, Bruno y Kerr, David. (2008). *International Civic and Citizenship Education Study. Assessment Framework*. Amsterdam: IEA / HACER / NFER / Università degli Studi Roma Tre. Disponible: [http://www.iea.nl/fileadmin/user\\_upload/Publications/Electronic\\_versions/ICCS\\_2009\\_Framework.pdf](http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_Framework.pdf)
- Schulz, Wolfram; Ainley, John; Friedman, Tim y Lietz, Petra. (2011). *Informe Latinoamericano del ICCS 2009. Actitudes y conocimientos cívicos de estudiantes de secundaria en seis países de América Latina*. Amsterdam: IEA / HACER / NFER / Università degli Studi Roma Tre. Disponible: [http://www.iea.nl/fileadmin/user\\_upload/Publications/Electronic\\_versions/ICCS\\_2009\\_Latin\\_American\\_Report\\_Spanish.pdf](http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_Latin_American_Report_Spanish.pdf)
- Silva, Moravia. (1987). El ocaso de la igualdad de las oportunidades. *SIC*. 50(495): 196-197.
- Silva, Moravia. (1999a). Calidad de la educación: sistema educativo venezolano. Resultados de aprendizaje. (Parte II). *SIC*. 62(615): 231–233.
- Silva, Moravia. (1999b). Calidad de la educación. Resultados de aprendizaje. Un milagro. (Parte III). *SIC*. 62(617): 310-311.
- Silva, Moravia y Campagnaro, Silvana. (1999). Calidad de la educación. Sistemas de monitoreo. (Parte I). *SIC*. 62(614): 158–159.
- SITEAL. (2014). *Portal Web del Sistema de Información de Tendencias Educativas de América Latina*. Disponible: <http://www.siteal.iipe-oei.org/> Consulta: 05/08/2014.
- TALIS (2009). *Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje (TALIS)*. [Documento en línea]. Portal Web de la OCDE, Centro de México. Disponible: <http://www.oecd.org/centrodemexico/encuestainternacionalsobredocenciayaprendizajetalis.htm#1>
- TALIS (2014). *About TALIS*. [Documento en línea] Portal Web de la OECD. Disponible: <http://www.oecd.org/edu/school/talis-about.htm> Consulta: 24/07/2014.
- Tedesco, Juan Carlos. (2009). Los temas de la agenda sobre gobierno y dirección de los sistemas educativos en América Latina. En: Marchesi, Álvaro; Tedesco, Juan Carlos y Coll, César (coords.). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 77-86). Madrid: OEI / Fundación Santillana. Disponible: <http://www.oei.es/metas2021/CALIDAD.pdf>
- Tedesco, Juan Carlos. (2010). Educación y sociedad en América Latina. *Pensamiento Iberoamericano*. N° 7, Presente y futuro de la educación iberoamericana (Marchesi, Álvaro y Poggi, Margarita, coords.): 27-46. Disponible:

<http://www.pensamientoiberoamericano.org/sumarios/7/presente-y-futuro-de-la-educaci-n-iberoamericana/>

- Tiana, Alejandro. (2006). *La evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos*. Ponencia presentada en el Seminario “La Evaluación de la Calidad en el Sistema Educativo”. Consejo Escolar del Estado. Madrid, 16 de Febrero de 2006. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/publicaciones/seminarios/seminario-2006-evaluacion-calidad.pdf?documentId=0901e72b80b29769> (Originalmente publicado como: La evaluación y la calidad: dos cuestiones de discusión. *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol. 7, nº 22, 1999, pp. 25-46).
- Tiana, Alejandro. (2009). Calidad, evaluación y estándares: algunas lecciones de las reformas recientes. En: Marchesi, Álvaro; Tedesco, Juan Carlos y Coll, César (coords.). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 113 - 123). Madrid: OEI / Fundación Santillana. Disponible: <http://www.oei.es/metas2021/CALIDAD.pdf>
- Tiana, Alejandro (2014). *Una mirada técnico-pedagógica acerca de las evaluaciones de la calidad de la educación*. [Documento en línea]. Disponible: [http://www.oei.org.ar/noticias/Que\\_pretenemos\\_evaluar.pdf](http://www.oei.org.ar/noticias/Que_pretenemos_evaluar.pdf) Consulta: 04/05/2014.
- Torres, Paul. (2008). ¿Qué estamos haciendo en Cuba en evaluación educativa? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 1(1): 110-123. Disponible: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art8.pdf>
- Torres, Rosa María. (2014). *¿Qué es educación de calidad? (Texto en proceso)*. [Entrada en el blog de Rosa María Torres “Otra Educación”]. Disponible: <http://otra-educacion.blogspot.com/2014/03/que-es-una-educacion-de-calidad.html> Consulta: 17/07/2014.
- UNESCO (2014a). *Educación para Todos. Historia*. Página Web en el Portal de la UNESCO. Disponible: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement/> Consulta: 09/05/2014.
- UNESCO (2014b). *Enseñanza y Aprendizaje: lograr la calidad para todos. Educación para Todos. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2013/4*. [Libro en línea]. París: Autor. Disponible: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>
- UNESCO (2014c). *Los seis objetivos EPT*. Página Web en el Portal de la UNESCO. Disponible: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/efa-goals/> Consulta: 09/05/2014.
- UNESCO / Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) (2008). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago: OREALC UNESCO. Disponible: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177648S.pdf>
- UNESCO / Oficina de Santiago, Orealc. (2014a). *El Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Página Web en el Portal de la UNESCO / Oficina de Santiago, Orealc. Disponible: [http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL\\_ID=7705&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=7705&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- UNESCO / Oficina de Santiago, Orealc. (2014b). *Focos estratégicos*. Página Web en el Portal de la UNESCO / Oficina de Santiago, Orealc. Disponible:

[http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL\\_ID=8586&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=8586&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

UNESCO / Oficina de Santiago, Orealc. (2014c). *Historia y documentos del PRELAC*. Página Web en el Portal de la UNESCO / Oficina de Santiago, Orealc. Disponible: [http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL\\_ID=8584&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=8584&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

UNESCO / Oficina de Santiago, Orealc. (2014d). *TERCE. Primera Entrega de Resultados*. [Libro en línea]. Disponible: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Primera-Entrega-TERCE-Final.pdf>

UNESCO / Oficina de Santiago, Orealc. (2015). *Boletín LLECE*. Número 16-02. Disponible: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/press-room/newsletters/newsletter-laboratory-for-assessment-of-the-quality-of-education-llece/n16/02/>

UNESCO, Secretaría de Educación Pública de México y OEA. (2011). *Panorama Educativo 2010: desafíos pendientes*. S. l.: Autor.

UNICEF. Centro de Investigaciones Inocenti. (2006). *Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño*. Florencia: Autor. Disponible: <http://www.unicef.org/ceecis/crcgencommes.pdf>

UNICEF. (2009). *Manual. Escuelas amigas de la infancia*. Nueva York: Autor. Disponible: [http://www.unicef.org/spanish/publications/files/Child\\_Friendly\\_Schools\\_Manual\\_SP\\_0528\\_2009.pdf](http://www.unicef.org/spanish/publications/files/Child_Friendly_Schools_Manual_SP_0528_2009.pdf)

UNICEF. (2014). *Educación Básica e igualdad entre los géneros. Calidad educativa*. [Documento en línea en el Portal Web del UNICEF]. Disponible: [http://www.unicef.org/spanish/education/index\\_intro.html](http://www.unicef.org/spanish/education/index_intro.html) Consulta: 05/05/2014.

Vaillant, Denise. (2010). Capacidades docentes para la educación del mañana. *Pensamiento Iberoamericano*. N° 7, Presente y futuro de la educación iberoamericana. (Marchesi, Álvaro y Poggi, Margarita coords.): 113-128. Disponible: <http://www.pensamientoiberoamericano.org/sumarios/7/presente-y-futuro-de-la-educacion-iberoamericana/>

Vaillant, Denise y Rossel, Cecilia. (2010). *El reconocimiento de la docencia efectiva: la premiación de la excelencia*. Serie Documentos, N° 48. [Documento en línea]. Santiago: PREAL. Disponible: <http://www.preal.org/BibliotecaDes.asp?id=2029&Camino=63|Preal%20Publicaciones/64|PREAL%20Documentos>

Valdés, Héctor. (2007). *Indicadores de calidad educativa: ¿Qué son y qué pretenden? Elaboración de una definición operacional venezolana del concepto "Calidad de la Educación"*. Mimeo. Julio 2007. Caracas: Cenamec / ICCP / Convenio Cuba-Venezuela.

Valdés, Héctor. (2008). Hacia una evaluación del desarrollo y formación corporal, racional y emocional del ser humano. El caso cubano. En: UNESCO / LLECE. *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe* (pp. 68-87). Santiago: OREALC UNESCO. Disponible: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177648s.pdf>

- Valdés, Héctor (s.d.). *La evaluación del desempeño del docente: un pilar del sistema de evaluación de la calidad de la educación en Cuba*. [Documento en línea]. Portal Web del Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH). Disponible: [http://www.opech.cl/bibliografico/calidad\\_equidad/Valdes%20-%20Evaluacion%20del%20desempeno%20del%20docente.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/Valdes%20-%20Evaluacion%20del%20desempeno%20del%20docente.pdf) Consulta: 06 / 08 / 2014.
- Venezuela. (2000). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Gaceta Oficial N° 5.453 Extraordinario. 24 de Marzo de 2000. Caracas.
- Venezuela. (2009). *Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 5.929 Extraordinario. 15 de Agosto de 2009. Caracas.
- VV.AA.<sup>1</sup> (2013). *El Derecho Humano a la Educación en la Agenda de Desarrollo Post-2015. Declaración Conjunta de la Sociedad Civil*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.google.co.ve/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.campanaderechoeducacion.org%2Fv2%2Fes%2Fpublicaciones%2Fclade%2Fposicionamientos-publicos.html%3Fdownload%3D281%253Ael-derecho-humano-a-la-educacion-en-la-agenda-post-2015&ei=R8ekU6TiENOWsQTJgoDYCw&usq=AFQjCNHH0sXITKIYP1PHboYB3ZqEFpqvmw&bvm=bv.69411363,d.cWc>
- Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard.
- Zorrilla, Margarita. (2009). Repensar la escuela como escenario del cambio educativo. En: Marchesi, Álvaro; Tedesco, Juan Carlos y Coll, César (coords.). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 143 - 159). Madrid: OEI / Fundación Santillana. Disponible: <http://www.oei.es/metas2021/CALIDAD.pdf>

---

<sup>1</sup> Las organizaciones que respaldan esta declaración al momento de la publicación del documento referenciado son: la Campaña Mundial por la Educación (CME), el Consejo Internacional de Educación de Personas Adultas (ICAE) y la Internacional de la Educación, junto con la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), la Asociación de Asia y el Pacífico Sur para la Educación Básica y de Adultos (ASPBAE), la Campaña Árabe de Educación para Todos (ACEA), la Red Africana de la Campaña sobre Educación para Todos (ANCEFA), el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), la Asociación Europea para Educación de Adultos (EAEA), Marcha Global contra el Trabajo Infantil, ActionAid, Oxfam, DVV International, Plan International, IBIS, Open Society Foundations, Right to Education Project, VSO, Results, Save the Children, Ayuda en Acción y Red de Educación Popular Entre Mujeres (REPEM).

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN  
CONSULTA NACIONAL POR LA CALIDAD EDUCATIVA  
MODALIDAD ESPECIALIZADA