

DETERMINACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN: BUSCANDO ALTERNATIVAS

AURORA LACUEVA*

lacter@cantv.net

Universidad Central de Venezuela.
Caracas, Venezuela.

Fecha de recepción: 11 de octubre de 2006

Fecha de aceptación: 7 de noviembre de 2006



Resumen

En este trabajo, de naturaleza reflexiva y propositiva, se destaca la necesidad de abordar la determinación de la calidad de la educación pre-universitaria respetando su carácter multifacético y su naturaleza de experiencia vital holística. A tal efecto, se proponen y fundamentan tres vías complementarias: una primera se basa en el estudio de ciertos indicadores cuantitativos críticos, recogidos de todo el universo poblacional, como tasa de escolaridad, repitencia, deserción, inasistencia del docente, libros por alumno y gasto por alumno, entre otros. Una segunda vía, de índole muestral, plantea la utilización de cuestionarios y entrevistas a los involucrados, para interrogarlos sobre aspectos como ambiente social y físico de aula y plantel, participación, conocimientos del docente, actividades pedagógicas y grado de satisfacción con la escuela. Una tercera vía de aproximación, también muestral, habría de emplear el estudio de los productos de la actividad estudiantil. Se rechaza la evaluación de calidad mediante pruebas.

Palabras clave: calidad de la educación, mejora de la escuela, indicadores educativos.

Abstract

DETERMINING THE QUALITY OF EDUCATION: LOOKING FOR ALTERNATIVES

In this paper, of a reflexive and purposeful nature, we establish the need to approach to determine the quality of pre-university education, while respecting its multifaceted and vital holistic experience characteristics. To this effect, we propose and justify three complementary paths: the first is based on the study of certain critical quantitative indicators, taken from the whole population sample, such as schooling indexes, grade repetition, desertion, teacher absence, books per student and cost per student, among others. A second path, using samples, proposes the use of surveys and interviews for those involved, to question them on aspects such as social and physical environment in the classroom and school, participation, teacher knowledge, pedagogical activities and satisfaction level with the school. A third option, also using samples, would use student production for the study. We reject determining quality through testing.

Key words: Education quality, school improvement, education indicators.



egún la Constitución venezolana: “Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones.” (Artículo 103, Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, 1999). Es así como garantizar una educación de calidad para todas y todos es una obligación del Estado venezolano a través de sus órganos correspondientes, que emanan de la soberanía popular y a ella están sometidos. Para cumplir con esta obligación se hace necesario, entre otras acciones pertinentes, determinar de manera periódica y sistemática cuáles son efectivamente las principales características de la educación que se está ofreciendo en los distintos niveles y modalidades del sistema, a objeto de conocer si es de calidad. Pero el concepto de “calidad de la educación” está lejos de ser sencillo y obvio sino que, más allá de implicar múltiples facetas, toma significaciones diferentes según la perspectiva pedagógica y socio-política que se adopte para su consideración. En las páginas que siguen, desarrollaremos de manera sucinta algunos planteamientos en la búsqueda de mejores alternativas para la determinación de la calidad de la educación, alternativas que respeten la complejidad del hecho educativo y que ayuden a construir una educación cada vez más enriquecedora, democrática, justa y plena, para el beneficio de cada persona y de la sociedad en su conjunto.

Conviene advertir que nos dedicamos aquí a considerar la determinación de calidad que va más allá del trabajo evaluativo de los educadores y educadoras con sus estudiantes y de la auto-evaluación de cada institución educativa, en el entendido de que ambos son fundamentales en el avance del desempeño escolar pero necesitan complementarse con sondeos y estudios de mayor cobertura que realicen otros agentes, como el Ministerio de Educación. Pues de esa manera puede obtenerse un panorama más completo y riguroso de la situación en que se encuentra el sistema educativo en un momento determinado.

1. Los años escolares como experiencia integral de vida

Los años escolares deben ser una positiva experiencia integral de vida y no un período de entrenamiento, por

lo que la determinación de su calidad habrá de adaptarse a esta particular naturaleza. En efecto, la educación obligatoria ocupa años clave en la vida de las personas y ha de aprovecharse para el máximo desarrollo de sus potencialidades creativas, no meramente para que obtengan una reducida lista de conocimientos o dominen determinadas conductas. Desde luego que alcanzar conocimientos y comportamientos nuevos es fundamental, pero tal adquisición debemos apreciarla dentro de la compleja trama de una vida escolar valiosa en sí misma: por las oportunidades formativas que ofrezca, por la diversidad que respete y fomente, por el enriquecimiento existencial que suponga. Todos los niños y niñas deben asistir a la escuela durante por lo menos catorce años, día tras día, y deben encontrar allí un ambiente físico y social grato, unas herramientas de trabajo útiles y suficientes, unos educadores y educadoras cultos y pedagógicamente preparados, unas posibilidades de actuación ricas y variadas, y unos espacios para la participación democrática, la investigación y la acción crítica. Cada niño y cada niña han de construir su camino dentro de ese contexto estimulante y provechoso, con ayuda de sus maestros y maestras. No tiene por qué haber dos caminos iguales, si bien todos los estudiantes deben lograr ciertos saberes básicos (de lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, arte, filosofía...) y deben compartir ciertos grandes valores, señalados en nuestra Constitución, como libertad, igualdad, justicia, soberanía, paz internacional, entre los fundamentales. Pero cada estudiante puede vivir de manera diferente su experiencia escolar, puede transitar de distinto modo por los espacios materiales y sociopedagógicos escolares, que han de ser amplios y diversos y no estrechos y canalizantes. Diversas facetas de la integralidad humana requieren atención: la afectividad, los valores, los conocimientos conceptuales, las actitudes, los hábitos, los conocimientos procedimentales, las capacidades de convivencia armónica... Porque ir a la escuela no es igual a asistir a una piscina para recibir clases de natación, o a un aeródromo a aprender a manejar un avión, o ni siquiera a una universidad a cursar estudios de Medicina: es una experiencia mucho más total y totalizante.

A partir de una visión integral y vital como ésta deben orientarse los máximos esfuerzos de autoridades, educadores y educadoras, padres y madres, y estudiantes mismos. En ese sentido deben diseñarse y desarrollarse los procesos escolares y evaluarse su calidad.

2. Las graves limitaciones de la medición mediante pruebas

La alternativa de determinar calidad mediante pruebas de conocimientos es muy parcial, carece de credibilidad suficiente, transmite valores antipedagógicos y puede influir de modo negativo sobre las prácticas escolares.

Con la visión que hemos destacado de la naturaleza de la experiencia escolar, creemos necesaria una batería de procedimientos de mayor profundidad y autenticidad.

Sentar a los niños y niñas a trabajar aisladamente en la respuesta a preguntas que se plantean porque sí y que representan un conjunto incoherente de pequeñas “piezas de saber” no nos parece la mejor opción para calibrar lo que ellos y ellas saben, valoran y pueden hacer. Cualquier prueba, por mejor hecha que esté, siempre representa un momento artificioso, propio del entorno escolar tradicional: surge de la nada, pues no es parte de un proceso normal de investigación y producción de mayor aliento. No es un reto libremente asumido que el estudiante construye desde adentro, sino la inquisición externa a la que hay que someterse. Además, a menudo la prueba implica un trabajo aislado, cumplido sin apoyo de compañeros o herramientas, alejándose así del desempeño humano en condiciones sociales reales. Y sólo toca una parte reducida de la experiencia escolar, estando fundamentalmente centrada en ciertos conocimientos conceptuales precisos y en algunos saberes instrumentales (Cornejo, 2006).

Aunque es posible elaborar pruebas más sofisticadas, que exijan reflexión, resolución de problemas con datos “de la vida real” e incluso aplicación de procedimientos (de laboratorio de ciencias naturales, por ejemplo), las mismas no resultan una salida suficientemente satisfactoria, sin olvidar que la mayor complejidad de su diseño y aplicación las hace más difíciles de implementar y más costosas (como ejemplo de pruebas que incorporan preguntas de problemas transversales y aspectos afectivos puede verse OCDE/MEC/INECSE, 2004). Y es que las pruebas siempre se quedarán cortas, como nos ayuda a ver la educadora y filósofa Nel Noddings cuando señala que “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?’” (Noddings, 2004: 267, traducción nuestra). Por otra parte, la evaluación de la calidad educativa mediante pruebas envía un poderoso mensaje antipedagógico a estudiantes y docentes: les dice que así es como se determina de modo “serio” lo que cada uno sabe. Y les dice que lo que importa de la experiencia escolar es lo que la prueba mide. ¿Qué momento escolar más serio y más relevante que el de una determinación nacional o hasta internacional de los aprendizajes estudiantiles como parte de una medición de la calidad educativa? Si para ello se utilizan pruebas o exámenes, el mensaje está claro: ese procedimiento constituye la manera más idónea a la par que práctica de calibrar lo aprendido. Y lo que importa aprender es lo que la prueba mide, todo lo que no esté en ella será de menor relevancia, pues conocido es que los estudiantes aprenden a valorar aquello por lo que se les evalúa y a minimizar aquello nunca o poco evaluado.

Junto a esa negativa carga valorativa que encierra, la prueba a menudo influencia de modo perjudicial la actividad escolar normal: impulsa a los y las docentes a trabajar “para la prueba”, a utilizar las preciosas horas de clase en rutinas limitadas que preparan para los tests que vienen. Se empobrece así la vida escolar y se reducen las oportunidades para realizar actividades amplias, complejas y menos focalizadas, como los proyectos de investigación, la acción comunitaria, la expresión creativa, las visitas de estudio y los trabajos de campo, entre otras. Con frecuencia, los y las docentes se animan poco a utilizar tiempo escolar en actividades largas que no redundan en ningún beneficio directo a la hora de los alumnos rendir obligatorias pruebas nacionales de aprendizaje. Prefieren dedicar tiempo, recursos y energías a la repetición de cuestionarios y ejercicios de corte similar a los que constituyen las pruebas por venir. Es por eso que el autor chileno Rojas Figueroa afirma que el sistema de medición de calidad educativa a partir de pruebas que existe en su país lo que hace es empeorar esa calidad (Rojas Figueroa, 2005).

Un frecuente acompañante de la línea de medir la calidad educativa mediante pruebas es la posterior ordenación de secciones, escuelas, distritos y hasta países según los puntajes obtenidos. Estas listas “del mejor al peor” comparan a estudiantes que viven situaciones familiares y escolares muy diferentes y a escuelas que trabajan en condiciones disímiles. Según como se manejen, pueden resultar muy desestimulantes para los que quedan de últimos y, lejos de ayudar, pueden perjudicar. Además, cuando se valora el progreso de año en año, ello penaliza a las escuelas que han hecho esfuerzos y se han ubicado en posiciones altas, pues resulta mucho más difícil realizar avances grandes en los puntajes una vez que se ha alcanzado una posición por encima del promedio. Ello no quita que los discentes, docentes, escuelas y países que logran obtener buenos puntajes puedan sentirse legítimamente orgullosos de los éxitos obtenidos, sobre todo aquellos que los alcanzan partiendo de condiciones poco cómodas y trabajando con esfuerzo y constancia. Pero un número, un orden en un rango, una ubicación de mejor a peor, no nos parece congruente con un enfoque pedagógico complejo y estimulante.

3. La necesidad de mecanismos completos y con credibilidad para la detección de la calidad educativa

Nuestro rechazo a las pruebas no significa que minimicemos la necesidad de hacerle seguimiento serio a la labor escolar, de detectar qué están logrando los y las estudiantes, y qué marcha bien y qué marcha mal en cada institución escolar y en el sistema en su conjunto (Aguerrondo, s/f). Es peligroso guiarse sólo por apariencias



(“los niños se ven más motivados”), o por lo que reportan los docentes en una reunión conducida por un superior jerárquico, o por las elevadas aspiraciones planteadas en planes de estudio y otros documentos oficiales. Tampoco es fructífero despreciar los aspectos en donde vamos peor, para sobreestimar aquéllos donde hemos tenido algún éxito o donde, al menos, nuestra acción no ha perjudicado el desarrollo de los niños y niñas. Necesitamos constatar lo que en verdad está sucediendo en la realidad escolar, de manera abarcante, para apreciar los logros que deban celebrarse y conservarse y para reconocer con sinceridad las fallas que deban superarse (Fernandes Dourado, Ferreira de Oliveira y De Almeida Santos, 2005; Scheerens y Hendriks, 2004).

Las evaluaciones que realicen las y los docentes acerca de los aprendizajes estudiantiles merecen considerarse, junto a sus apreciaciones sobre lo positivo y lo negativo en la acción escolar en su conjunto. Pero una determinación nacional de la calidad educativa necesita también de los estudios y análisis críticos de otros actores, incluso, algunos externos a las escuelas.

Cuadro 1: Resumen de la propuesta para la determinación de la calidad de la educación

PRIMERA VÍA DE APROXIMACIÓN: INDICADORES CUANTITATIVOS BÁSICOS

- 1.1 Tasa de escolaridad
- 1.2 Deserción
- 1.3 Repitencia
- 1.4 Prosección de Primer Grado de Primaria al final de la Secundaria
- 1.5 Promedio de días de inasistencia de docentes durante el año escolar, desglosado en inasistencias justificadas y no justificadas
- 1.6 Número de alumnos por sección
- 1.7 Número de títulos bibliográficos por alumno
- 1.8 Número de alumnos por computadora de uso didáctico
- 1.9 Porcentaje de planteles con conexión a Internet
- 1.10 Número de alumnos por espacios laboratorio y taller (Sólo para educación secundaria)
- 1.11 Porcentaje de docentes según el nivel educativo que poseen
- 1.12 Promedio de horas de formación en servicio en los últimos 5 años por docente en ejercicio
- 1.13 Gasto público en educación como porcentaje del PIB
- 1.14 Gasto por alumno
- 1.15 Gasto por alumno como porcentaje del PIB per cápita
- 1.16 Sueldo promedio y rango de sueldos de docentes

SEGUNDA VÍA DE APROXIMACIÓN: ENCUESTAS A LOS INVOLUCRADOS

- 2.1 Conocimientos del docente

- 2.2 Atención y trato del docente
- 2.3 Ambiente social del aula (colaboración – indiferencia – antagonismo)
- 2.4 Organización del trabajo de aula (orden democrático –orden autocrático – poco orden)
- 2.5 Ambiente social de la escuela
- 2.6 Ambiente físico del aula
- 2.7 Ambiente físico de la escuela
- 2.8 Actividades pedagógicas
- 2.9 Mecanismos de evaluación de los aprendizajes
- 2.10 Participación de los estudiantes
- 2.11 Participación de los educadores y educadoras
- 2.12 Participación de padres, madres, representantes y comunidad organizada
- 2.13 Aprovechamiento del tiempo escolar
- 2.14 Grado de satisfacción con la escuela
- 2.15 Propuestas, sugerencias

TERCERA VÍA DE APROXIMACIÓN: ESTUDIO DE PRODUCTOS ESTUDIANTILES

- 3.1 Calidad pedagógica de las actividades
- 3.2 Calidad de la ejecución estudiantil
- 3.3 Variedad de actividades
- 3.4 Cobertura de las exigencias curriculares
- 3.5 Vinculación de las actividades con la realidad
- 3.6 Complejidad de las actividades
- 3.7 Insuficiencias o errores más frecuentemente encontrados

1. Una primera vía de aproximación: indicadores cuantitativos básicos

Necesitamos un verdadero sistema nacional de estudio de la calidad educativa, que podría acercarse a su objetivo siguiendo tres vías de aproximación (véase Cuadro 1). Una primera vía de aproximación nos la pueden dar un conjunto de indicadores cuantitativos básicos, que ofrecen información muy útil sobre la marcha del sistema (PRIE, 2006). Los principales serían:

- 1.1 Tasa de escolaridad por edad, género, entidad federal, dependencia (nacional, estatal, municipal, autónoma) y medio geográfico (rural y urbano)
- 1.2 Deserción por grado, género, entidad federal, dependencia (nacional, estatal, municipal, autónoma) y medio geográfico (rural y urbano)
- 1.3 Repitencia por grado, género, entidad federal, dependencia (nacional, estatal, municipal, autónoma) y medio geográfico (rural y urbano)
- 1.4 Prosección de Primer Grado de Primaria al final de la Secundaria, por género, entidad y medio geográfico (rural y urbano)



- 1.5 Promedio de días de inasistencia de docentes durante el año escolar, desglosado en justificadas y no justificadas y según entidad federal y medio geográfico
- 1.6 Número de alumnos por sección según nivel, dependencia, entidad federal y medio geográfico
- 1.7 Número de títulos bibliográficos por alumno, según nivel, dependencia, entidad federal y medio geográfico
- 1.8 Número de alumnos por computadora de uso didáctico, según nivel, dependencia, entidad federal y medio geográfico
- 1.9 Porcentaje de planteles con conexión a Internet, según nivel, dependencia, entidad federal y medio geográfico
- 1.10 Número de alumnos por espacios laboratorio y taller según dependencia, entidad federal y medio geográfico (Este indicador se trabajaría en un primer momento sólo para la educación secundaria)
- 1.11 Porcentaje de docentes según el nivel educativo que poseen, desglosado por nivel, dependencia, entidad federal y medio geográfico
- 1.12 Promedio de horas de formación en servicio en los últimos 5 años por docente en ejercicio, desglosado por nivel, dependencia, entidad federal y medio geográfico
- 1.13 Gasto público en educación como porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB)
- 1.14 Gasto por alumno en los diferentes niveles (expresado en bolívares y en una medida de comparación internacional como US\$ por Paridad de Poder Adquisitivo –PPA–)
- 1.15 Gasto por alumno como porcentaje del PIB *per cápita*
- 1.16 Sueldo promedio y rango de sueldos de docentes según nivel (expresado en bolívares y en una medida de comparación internacional como US\$ PPA)

Estos dieciséis indicadores miden asuntos fundamentales de la escolaridad y en razón de ello los hemos seleccionado como los primordiales en los estudios de calidad. Desde luego que el Ministerio de Educación puede y debe incluir en su Memoria y Cuenta anual otros indicadores, pero los que destacamos aquí constituyen un conjunto a nuestro entender óptimo –de acuerdo al tipo y variedad de factores que considera– para incorporarlo a los estudios de calidad. Menos indicadores pueden resultar insuficientes, descuidando aspectos clave. Más indicadores pueden hacer el estudio muy enrevesado, difícil de seguir y comprender por parte de autoridades, educadores y educadoras y sociedad en general, poco útil entonces para la posterior toma de decisiones hacia mejoras en la calidad.

Un primer subgrupo de indicadores atiende a la cobertura y a la continuidad: la tasa de escolaridad es asunto inescapable en estudios de este tipo, necesitamos saber qué porcentaje de niños, niñas y jóvenes se encuentran estudiando, discriminándolos de acuerdo a edad, género, entidad federal y medio geográfico para evitar prome-

dios engañosos y poder detectar con claridad dónde hay problemas y dónde vamos bien. Junto a ello interesan la prosecución y sus relacionadas deserción y repitencia: aumentar la primera y disminuir hasta finalmente eliminar las dos siguientes es requisito básico en un sistema de calidad. Como en el caso anterior, no bastan los promedios nacionales, sino que el estudio debe considerar algunas sectorializaciones sensibles.

Por otra parte, las inasistencias de los docentes titulares se han señalado como un problema de peso en diversos países del llamado Tercer Mundo (Chaudhury y otros, 2005) y entre nosotros se han destacado desde hace tiempo (Bronfenmajer y Casanova, 1986), de manera que es importante considerarlas. Factores clave en el éxito escolar son la amplitud y persistencia de la acción: suficientes días de clase al año y suficientes horas de clase al día establecidos en la programación, los cuales luego se cumplan gracias a la reducción de las inasistencias y de los tiempos muertos. Aun una actividad de aula más bien rutinaria y simple puede ejercer una influencia positiva si se mantiene con constancia a lo largo del año escolar y de varios años escolares: la acumulación de horas de labor efectiva va a permitir a cada estudiante avanzar en su aprendizaje. La escuela del trabajo esporádico, de las interrupciones y de los lapsos ociosos disminuye las posibilidades de aprendizaje y, más allá, aumenta las probabilidades de repitencia y deserción. Por otra parte, este indicador nos permite destacar un asunto de suma relevancia: conviene que los procedimientos de determinación de la calidad educativa ayuden en sí mismos a mejorar tal calidad. Es así como el hecho de incluir la asistencia docente como un indicador de calidad educativa puede contribuir a mejorar la misma, al ponerla en primer plano y al instrumentar mecanismos válidos para su registro en cada escuela. *Es importante que los propios mecanismos de detección de la calidad envíen mensajes claros y positivos a los educadores y educadoras, directivos, estudiantes, padres, madres y comunidad acerca de lo que debe valorizarse para lograr una buena escuela.*

El número de alumnos y alumnas por sección es otro indicador de primera línea: las clases abarrotadas, que a su vez implican planteles abarrotados, dificultan la necesaria atención docente a las particularidades de cada aprendiz, generan un nivel de ruido alto, y limitan la realización de actividades complejas que requieran materiales, equipos, desplazamientos, y manejo estudiantil de instrumentos diversos, al tiempo que hacen arduo el control de la disciplina aun en ambientes democráticos y organizados (mucho más en aulas autoritarias con discentes sin capacidad de auto-regulación) y conducen a un mayor agotamiento del educador o educadora. El buen trabajo pedagógico con niños, niñas y jóvenes exige grupos-clase de tamaño razonable, donde la interacción pueda ser fecunda, donde todos puedan participar, donde sean posibles acciones variadas con el apoyo de herramientas diversas.



La adecuada dotación fomenta el aprendizaje de alto nivel de los estudiantes y contribuye de manera importante al desarrollo de los llamados procesos mentales superiores. Esto lo ha remarcado el enfoque socio-histórico-cultural, que surge de las investigaciones del psicólogo soviético Lev Vygotski en las primeras décadas del siglo XX (Wells y Claxton, 2002). Las herramientas nos permiten producir cultura nueva y a la vez son el producto de un esfuerzo cultural anterior. Son “mensajeros culturales”: el pedagogo italiano Alberto Alberti (1977) dice que con cada recurso entra al aula un contenido cultural nuevo, una cierta forma de relacionarse con el mundo y hasta determinadas actitudes y valores. El aula con escasos recursos termina en la copia y el ejercicio rutinario, es un aula culturalmente pobre, que dice poco y ayuda poco. En los últimos años se están dotando con nuevos recursos nuestras escuelas, pero requerimos muchos más: se necesitan la buena biblioteca, central y de aula, las esferas y los mapas, las láminas y los modelos científicos, las computadoras con conexión a Internet, y algunos instrumentos y equipos sencillos y resistentes. Ellos permiten a los estudiantes acceder a más rica información y desarrollar actividades variadas y educativas, como observar, medir, registrar, diseñar, producir, experimentar, comunicar, expresar artísticamente... Para los estudios de calidad educativa proponemos centrarnos al presente en tres indicadores básicos: 1.- El número de títulos bibliográficos por alumno, 2.- El número de alumnos por computadora de uso didáctico (descartando las de uso administrativo) y 3.- El porcentaje de planteles con conexión a Internet. En el caso de la educación secundaria hemos añadido el número de alumnos por espacios laboratorio y taller, entendiendo que tales ambientes ofrecen una serie de recursos importantes no presentes en el aula regular. Debe señalarse que si los ambientes laboratorio y taller no estuvieran suficientemente dotados, de acuerdo a especificaciones del protocolo de los estudios de calidad, no se considerarían como tales.

La formación docente inicial y en servicio es otro factor relevante que hemos incluido en este paquete de indicadores, expresándola aquí de manera cuantitativa. Así mismo, necesario es considerar la remuneración recibida por los educadores y educadoras, la cual debe estar a la par y aun por encima de otras profesiones de manera de retribuir con justicia un trabajo pedagógico de calidad. Pues el buen docente no es un simple técnico o técnica, que aplica un manual de manera repetitiva año tras año. El buen docente tiene que ser un intelectual práctico: una persona con amplia cultura general, con excelente preparación pedagógica, con un saber hacer construido gracias a su pensar y repensar la experiencia a la luz de la teoría, y con un interés auténtico por la formación de los niños y niñas. No es nada fácil ser un buen educador; se trata de una profesión difícil, si bien apasionante, por las satisfacciones que puede ofrecer la relación con los educandos a quienes se ve avanzar día a día, y por la variadísima

gama de temas y actividades que se pueden abordar con los curiosos pequeños. La remuneración adecuada atrae estudiantes a la carrera docente y los retiene una vez graduados, les posibilita dedicarse de manera exclusiva a su labor y les permite afianzar su auto-estima y su satisfacción profesional.

El gasto público educativo como porcentaje del PIB, el gasto por alumno como porcentaje del PIB per cápita y el gasto por alumno en los diferentes niveles resultan indicadores-resumen de principal importancia en la determinación de la calidad educativa y de los progresos en su obtención. Ponen de relieve el esfuerzo nacional que se está realizando por mejorar la educación, lo enmarcan en la situación económica del país y ayudan a detectar insuficiencias y desbalances. Sugerimos que los valores absolutos no se expresen sólo en bolívares sino en alguna unidad internacionalmente utilizada y que permita una mejor comparación entre países, como lo es el dólar estadounidense ajustado por paridad de poder adquisitivo (US\$PPA).

Todas estas dieciséis mediciones son censales, es decir, se realizan para todas las escuelas y los totales nacionales se obtienen a partir del conjunto de todas las mediciones. Puede plantearse la medición paralela de muestras estadísticamente significativas, para controlar la credibilidad de la información censal, la cual entendemos que para muchos de estos indicadores ha de ser ofrecida por los directivos de cada institución. Las escuelas, en todo caso, deben contar también con el apoyo de los y las supervisoras y de la contraloría social, para no presentar fallas en sus reportes.

2. Una segunda vía de aproximación: encuestas a los involucrados

Un segundo mecanismo para determinar la calidad educativa, que debe acompañar al anterior, es de carácter muestral y consiste en la realización de encuestas a estudiantes, docentes, directivos, padres, madres y representantes de manera de obtener información importante sobre sus propios juicios acerca de la calidad educativa de su escuela. Sería muy costoso e innecesario el esfuerzo de cubrir todos los planteles con este estudio, para obtener información global sobre los avances en calidad de nuestro sistema educativo basta con un buen estudio muestral, de índole estratificada, que asegure la adecuada representación de diversos tipos de institución escolar. Recordemos que hay otras vías que permiten la evaluación minuciosa escuela por escuela (véase sección *La insustituible evaluación de cada escuela a cargo de supervisores, directivos, docentes y estudiantes*).

Resulta fundamental que la determinación de la calidad educativa incluya las consideraciones críticas de estos



diversos sectores involucrados: ellos viven día a día la escuela, cada uno desde su particular posición, y tienen así conocimientos y juicios evaluativos necesarios para detectar la situación real. En principio, los estudios de este tipo no necesitan ser anuales para cada nivel, bastaría con que fueran, por ejemplo, cada tres años, rotándose los niveles en la evaluación anual. Hablamos aquí de las evaluaciones nacionales masivas, pues la evaluación por parte de los supervisores y la auto-evaluación de cada plantel sí deben realizarse anualmente, como señalamos más adelante.

Para el estudio que proponemos, pueden realizarse cuestionarios a muestras grandes, junto con entrevistas a un número más reducido de casos, de manera de combinar cobertura con profundidad. Las encuestas han de diferir según sus destinatarios, pero pueden mencionarse algunos aspectos importantes a considerar:

- 2.1 Conocimientos del docente
- 2.2 Atención y trato del docente
- 2.3 Ambiente social del aula (colaboración – indiferencia – antagonismo)
- 2.4 Organización del trabajo de aula (orden democrático –orden autocrático – poco orden)
- 2.5 Ambiente social de la escuela
- 2.6 Ambiente físico del aula
- 2.7 Ambiente físico de la escuela
- 2.8 Actividades pedagógicas: puede trabajarse con una lista para marcar en cada caso si se han realizado muchas, algunas o ninguna. Por ejemplo: proyectos de investigación, expresión artística, acción en la comunidad, visitas de estudio, conversaciones con expertos, elaboración de productos o procesos tecnológicos, copias, dictados, coloreo o copia de dibujos, ejercicios, cuentas, etcétera). Se hace necesario incluir en la lista actividades tradicionales poco formativas junto a otras más innovadoras y educativas, de manera de ir calibrando el peso que tiene cada tipo
- 2.9 Mecanismos de evaluación de los aprendizajes. Puede plantearse una lista para marcar similar a la anterior con opciones como: portafolio, informes de investigación, trabajos artísticos, objetos y diseños, propuestas, informes de acciones comunitarias, dramatizaciones, presentaciones orales, exámenes, interrogatorios, ejercicios, entre otras.
- 2.10 Participación de los estudiantes
- 2.11 Participación de los educadores y educadoras
- 2.12 Participación de padres, madres, representantes y comunidad organizada
- 2.13 Aprovechamiento del tiempo escolar
- 2.14 Grado de satisfacción con la escuela
- 2.15 Propuestas, sugerencias

Interesa preguntar por la variedad y solidez de conocimientos del educador o educadora, así como por el grado de atención que dispensa a los discentes y el trato

que les ofrece. La preocupación por una escuela que ayude a aprender y que transmita positivos valores de respeto, solidaridad y democracia lleva a indagar también por el ambiente social del aula y del plantel en general: resulta dañina la escuela de la indiferencia y más aún la del irrespeto, el antagonismo y el acoso, dañina no sólo para el avance cognitivo sino para la formación integral de los niños, niñas y jóvenes (LLECE, 2002). Por lo mismo, hay que considerar también la buena o mala organización del trabajo. El ambiente físico de aula y escuela son otros dos rasgos a atender, pues sin condiciones mínimas de trabajo como espacio, ventilación e iluminación suficientes, mobiliario adecuado, y dotación al menos básica, la labor educativa se torna demasiado ardua y los resultados tienden a empobrecerse.

La índole de las actividades pedagógicas que se realizan está en el corazón de cualquier estudio de calidad educativa: necesitamos que el grueso del tiempo estudiantil esté dedicado a actividades formativas, complejas y flexibles y no a pequeños ejercicios repetitivos o a la tradicional copia. Los trabajos que presentan un reto asumible y atractivo, a la vez que un grado de complejidad adecuado, son los que ponen en tensión de estudio a los discentes y los llevan a construir / re-construir nuevas nociones, actitudes y valores (Jensen, 2004; Wells y Claxton, 2002). La forma como se plantee la pregunta sobre este tema en la encuesta debe evitar confusiones que permitan arropar un conjunto de tareas mediocres bajo un rótulo atractivo como “Proyecto de Aprendizaje”: es mejor inquirir directamente por actividades más concretas como “proyectos de investigación” o, quizás mejor, “trabajos de campo”, “búsquedas documentales”, “experimentos”, etcétera.

Igualmente, los procedimientos de evaluación resultan claves: procedimientos centrados en la repetición memorística, la aplicación sin más de algoritmos o el copiar-y-pegar son un obstáculo para los avances en calidad, pues los estudiantes centran mayoritariamente su esfuerzo en aquello que se evalúa, es decir, si se evalúa la memorización vacía, a ella se dedicarán, mientras que si se evalúa la reflexión crítica, orientarán su trabajo en ese sentido. El estudio de estos dos rasgos de la manera que proponemos tiene además la positiva característica que ya señalamos anteriormente para otro indicador: el propio procedimiento de determinar la calidad ayuda a que ésta mejore. Pues los y las docentes aprenderán que las actividades repetitivas y simples bajan los resultados de la medición de calidad educativa y, al contrario, aquéllas complejas, ricas y vinculadas a la realidad los elevan. Igualmente se darán cuenta de que las evaluaciones esporádicas centradas en la repetición mecánica de nociones o procedimientos constituyen rasgos negativos en las determinaciones de calidad, y las evaluaciones naturalísticas, sistemáticas y que demandan reflexión e interpretación son consideradas positivamente en las determinaciones de calidad.



La participación de todas y todos es requisito de una escuela democrática y de calidad, que atienda a todas las voces y se enriquece con el intercambio y con las ideas y las iniciativas de los diversos involucrados. Además, las oportunidades de participación amplia contribuyen al buen clima escolar, que tan importante papel juega en el aprendizaje estudiantil (LLECE, 2002). Por otra parte, el aprovechamiento del tiempo escolar es una condición de base para la buena marcha de la educación, como comentamos en la sección anterior. Interesa, finalmente, preguntar por el grado de satisfacción que los diversos involucrados tengan con su institución escolar, como información global de relevancia. Y en todos los casos pero especialmente a través de las entrevistas realizadas a una muestra más pequeña, pueden solicitarse sugerencias de mejora y propuestas para el avance en la calidad educativa, que con seguridad irían constituyendo un rico banco de ideas, base de posteriores iniciativas.

Los rasgos aquí señalados podrían también investigarse con estudios basados en la observación directa, pero ello exigiría mucho más tiempo, personal y recursos. No hay duda de que conviene realizar sistemáticamente estudios de observación directa en las aulas de clase y otros ambientes escolares, mas no como parte de las determinaciones regulares de calidad educativa a las que nos estamos refiriendo en este trabajo, las cuales necesitan metodologías más sencillas dado su carácter recurrente y el necesario tamaño de sus muestras. La determinación de la calidad no puede consumir un desproporcionado monto de financiamiento y esfuerzo humano frente a la tarea de efectivamente mejorar la calidad.

3. Una tercera vía de aproximación: estudio de productos estudiantiles

Para detectar si los alumnos y alumnas están aprendiendo lo suficiente en cantidad y calidad, y como sustituto directo de las negativas pruebas nacionales, creemos fructífero un estudio muestral de producciones estudiantiles. Algunos productos a considerar: cuadernos, informes, objetos, diseños, expresiones plásticas, creaciones literarias, carteleros, reportes de actividades realizadas, entre otros. Puede incluirse para cada estudiante o equipo seleccionado el pedirle “tu/su mejor trabajo del lapso”.

Proponemos que los evaluadores recolecten para su estudio una muestra cuidadosamente determinada de productos, realizando fotocopias o fotografías cuando sea apropiado. Para productos más extensos, como cuadernos, no es necesario revisarlos completos sino sólo una muestra de páginas adecuadamente delimitada. Pueden aplicarse unas listas de cotejo y/o escalas de estimación relativamente rápidas de utilizar, considerando asuntos como los que señalamos en la relación que sigue. Luego de aplicadas las escalas, puede elaborarse una compila-

ción de las insuficiencias o los errores más frecuentemente encontrados en los productos estudiantiles. No por valorar el error más que el acierto, sino porque los errores nos ayudan a detectar cuáles son los principales problemas y dificultades que están enfrentando las y los estudiantes, de manera de poder luego tomar decisiones generales de mejoramiento educativo. De este modo, algunos de los principales aspectos a estudiar en la tercera vía de aproximación serían:

- 3.1 Calidad pedagógica de las actividades
- 3.2 Calidad de la ejecución estudiantil
- 3.3 Variedad de actividades
- 3.4 Cobertura de las exigencias curriculares
- 3.5 Vinculación de las actividades con la realidad
- 3.6 Complejidad de las actividades
- 3.7 Lista de errores o insuficiencias estudiantiles más frecuentes.

Esta vía de aproximación al estudio de la calidad educativa supera las limitaciones de las tradicionales pruebas: se basa en productos auténticos del trabajo diario estudiantil. Estamos viendo así lo que los alumnos y alumnas hacen de verdad en su aula de clases, su desempeño regular: no los sometemos a preguntas artificiosas en momentos artificiosos. Aunque, desde luego, no todo lo que los estudiantes son capaces de hacer se refleja en esos productos seleccionados, los mismos sí representan una mejor ventana hacia lo que los estudiantes pueden realizar... o no pueden realizar, en el contexto de lo que la institución educativa les pide realizar. Este último punto interesa mucho en la determinación de la calidad educativa: los niños, niñas y jóvenes difícilmente podrán aprender aquello que en su escuela nunca les piden que aprendan, ni nunca les ponen en condiciones de aprender ni de demostrar que lo aprendieron.

La tercera vía de aproximación complementa la información obtenida en la segunda: aquí no se pregunta ya por las actividades realizadas sino que se observan directamente los productos de las mismas. Frente a tales productos puede determinarse de manera más cabal la naturaleza del trabajo escolar predominante y el desempeño estudiantil en él. Proponemos que se determine por juicio de expertos la calidad pedagógica de este trabajo, en la línea que indicamos en la sección anterior y por la relevancia que allí le conferimos. También puede establecerse su variedad, dado que la misma es importante para una más completa formación estudiantil, al permitir el desarrollo de diversas inquietudes y potencialidades y la manifestación de variadas capacidades e intereses: la escuela que se centra en unas pocas formas de hacer puede dejar fuera a muchos. La vinculación con la realidad es otro aspecto que debe atenderse, pues necesitamos enfatizar un trabajo estudiantil contextualizado a la par que teóricamente sólido, un trabajo que enseñe a los niños, niñas y jóvenes a analizar críticamente el mundo que los rodea y a



actuar positivamente en él, utilizando para ello las mejores herramientas teóricas producidas por la humanidad. La complejidad de las actividades merece atenderse, puesto que actividades pedagógicamente ricas pero demasiado complejas o, por el contrario, demasiado sencillas para el nivel educativo considerado, no cumplirían una función útil. Se requiere tener un adecuado equilibrio en un nivel de “reto abordable”. Otro aspecto a estudiar es el cumplimiento curricular: si las actividades se relacionan de algún modo con las exigencias del currículo, entendiéndose que es deseable su atención al cumplimiento curricular aunque de manera flexible y no rígida, permitiéndose así adiciones, modificaciones y supresiones. Adicionalmente, ha de establecerse el nivel de la ejecución estudiantil. Y, como dijimos, es útil construir una lista de los errores e insuficiencias para recoger los más frecuentes, de cara al mejoramiento educativo.

El estudio de muestras de productos que proponemos aquí deja fuera la evaluación de procesos, pues la misma es difícil y costosa en tiempo y recursos para determinaciones de calidad nacionales y creemos que debe incluirse más bien en la evaluación de cada escuela realizada por los supervisores y supervisoras (véase punto siguiente). Eventualmente, otras investigaciones que realice el Ministerio de Educación sí pueden incluir el estudio de la calidad de los procesos que se viven en diferentes ambientes de la escuela: aula, laboratorio, cancha, patio, sala de profesores y profesoras, etcétera.

4. La insustituible evaluación de cada escuela a cargo de supervisores, directivos, docentes, estudiantes y representantes

La presentación que hemos hecho hasta ahora se refiere a estudios nacionales, los cuales por su misma cobertura y complejidad no pueden abarcar a todos los planteles, sino sólo a una muestra bien seleccionada de ellos, excepto en el caso de los parámetros básicos cuantitativos señalados en la primera vía de aproximación. Estos estudios macro tienen su utilidad para la toma de decisiones y el desarrollo de políticas nacionales y estatales. Sin embargo, no inciden directamente en el mejoramiento específico de cada escuela. Para saber cómo va cada plantel y qué hay que hacer con objeto de reforzar sus logros y superar sus fallas son indispensables las evaluaciones que realicen los propios interesados, junto a la acción por un lado, de los y las supervisoras y, por otro, de la contraloría social.

En primer lugar, cada comunidad escolar debe evaluar la calidad de su ambiente y de sus procesos educativos. Allí deben participar directivos, docentes, estudiantes y padres y madres, según mecanismos que cada plantel puede determinar, pero para los que el Ministerio de Edu-

cación puede sugerir procedimientos y formatos. Creemos que resulta útil aplicar cuestionarios anónimos, y combinarlos con asambleas de aula y encuentros de voceros o delegados. De esta manera se obtiene más información, equilibrando cobertura con profundidad. En estas evaluaciones es importante abrir espacios para las propuestas y sugerencias de cambio. Los mismos aspectos que hemos señalado para la evaluación nacional pueden considerarse para estas evaluaciones locales, junto a otros que los participantes consideren convenientes, pues nos parece muy necesaria la contribución de los propios involucrados en la construcción de sus indicadores y mecanismos de evaluación de calidad de manera de lograr su máxima pertinencia, a la par que se fomenta la reflexividad crítica de todas y todos en relación a las cuestiones educativas. Incluso, los propios indicadores de estudios nacionales podrían irse enriqueciendo con los aportes de las comunidades de los diferentes planteles. A este nivel sí se pueden evaluar procesos, y los supervisores y supervisoras han de presenciar actividades en cada escuela: en las aulas, en los patios, en las reuniones de docentes, en los encuentros de docentes y comunidad educativa, etcétera. También podría hacerlo la contraloría social. Ambos agentes pueden ayudarse con instrumentos de observación que combinen una sección cerrada con otra abierta, de manera que resulten fáciles de aplicar pero a la vez suficientemente complejos, capaces de captar los principales rasgos de la intrincada trama de la vida escolar.

Luego de realizada la evaluación se impone el análisis de lo encontrado, y la toma de decisiones para reafirmar lo ya alcanzado y superar deficiencias, ambos procesos realizados de manera democrática con la participación de todas y todos. La evaluación desarrollada será un insumo importante hacia la elaboración de los Proyectos Educativos Integrales del siguiente año escolar, en el sentido de acciones sistemáticas de todo el plantel y de su comunidad hacia el logro de una escuela cada día mejor. Nos parece fundamental que la evaluación se haga con un espíritu positivo, de búsqueda de soluciones y de confianza en la superación de lo dado, siempre hacia nuevos avances. Es necesario así evitar los fatalismos, los antagonismos y la evasión de responsabilidades.

5. La disseminación y discusión de resultados nacionales

Los resultados de los estudios nacionales deben difundirse de la manera más amplia a todos los planteles y, en general, a toda la sociedad, y debe propiciarse el debate, la reflexión y la generación de propuestas a partir de su análisis fomentando la participación de todos los ciudadanos y ciudadanas en el continuo mejoramiento del sistema educativo.



No sería admisible que los resultados se manejan sólo en reducidos círculos dentro del Ministerio de Educación y/u otras instancias de gobierno. Los datos pertenecen a la colectividad, quien los necesita para poder participar de manera segura y acertada en la orientación de su propio destino, pues no puede elevarse sistemáticamente la calidad educativa sin el concurso consciente e informado de todas y todos los involucrados. Serán por eso necesarias las informaciones transmitidas a los diversos medios de comunicación, los encartables en periódicos de amplia difusión, los foros presenciales y electrónicos y los afiches para pegar en cada plantel, entre otros mecanismos.

6. Conclusión

El esfuerzo por una educación de calidad siempre en ascenso es obligación del Estado y también de cada uno de los ciudadanos y ciudadanas, en una labor conjunta y sistemática. Determinar de manera periódica y rigurosa el estado de esa calidad educativa forma parte necesaria de tal

esfuerzo. Sin embargo, en la determinación de la calidad educativa no podemos contentarnos con caminos fáciles que evadan la complejidad del hecho educativo y su naturaleza deseable de positiva experiencia vital integral para niños, niñas y jóvenes. Necesitamos desarrollar procedimientos que respeten la índole de la actividad educativa y que nos ofrezcan información rica y veraz sobre su calidad. En este trabajo hemos propuesto tres vías de aproximación para los estudios nacionales: indicadores cuantitativos básicos a partir de estudios censales, estudios muestrales que interroguen a los interesados e interesadas mediante cuestionarios y entrevistas, y análisis de productos estudiantiles auténticos. Creemos que estas tres vías iluminan adecuadamente la situación a conocer y permiten la discusión, la reflexión y la toma de decisiones hacia crecientes niveles de calidad. Junto a las tres vías de los estudios nacionales debe estar siempre presente la evaluación que cada escuela realice sobre sí misma, apoyada por los supervisores y supervisoras y por la contraloría social. ©

* Profesora titular de la Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central. lacter@cantv.net

Bibliografía

- Aguerrondo, I. (s/f). *La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación*. [Documento en línea]. OEI-Programas. Calidad y Equidad- Sala de Lectura. Recuperado el 12 de Agosto de 2006 en <http://www.campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm>.
- Alberti, A. (1977) Introducción. En: Bruno Ciari, *Modos de enseñar* (pp. 5-19). Barcelona, España: Avance. (Orig.: *I modi dell' insegnare*. Roma: Editori Riuniti).
- Bronfenmajer, G. y Casanova, R. (1986). *La diferencia escolar. Escolarización y capitalismo en Venezuela*. Caracas: Cendes / Fondo Editorial Acta Científica / Kapelusz Venezolana.
- Chaudhury, N., Hammer, J., Kremer, M., Muralidharan, K. y Rogers, F. H. (2005). *Missing in Action: Teacher and Health Worker Absence in Developing Countries*. [Documento en línea]. Página Web Human Development and Public Services – The World Bank. Recuperado el 8 de Agosto de 2006 en <http://econ.worldbank.org/external/default/main?theSitePK=477916&contentMDK=20562060&menuPK=546432&pagePK=64168182&piPK=64168060>
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). *Gaceta Oficial N° 5.453 Extraordinario*. Marzo 24, 2000.
- Cornejo, R. (2006, Marzo 13). *Chile: Resultados del SIMCE - Comunicado del Observatorio de Políticas Educativas*. [Documento en Lista de Discusión en línea]. Recuperado el 4 de Agosto de 2006 en <http://ar.groups.yahoo.com/group/ComunidadEducativa/message/6076>
- Fernandes Dourado, L. (coord.), Ferreira de Oliveira, J. y De Almeida Santos, C. (2005). *La calidad de la educación: conceptos y definiciones*. Documento elaborado para la II Reunión del Foro Hemisférico Educativo "Calidad de la Educación", Cumbre de las Américas. Brasilia, Brasil, 13 al 17 de Junio de 2005. Material multicopiado.
- Jensen, E. (2004). *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea. (Orig.: *Teaching with the brain in mind*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. 1998).
- LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación). (2002). *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*. [Libro en línea]. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado el 28 de Marzo de 2006 en http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/estudio_cualitativo_espanol.pdf
- Noddings, N. (2004). High stakes testing. Why? *Theory and Research in Education*, 2 (3), 263-269.
- OCDE / MEC / INECSE (2004). *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA). Aprender para el Mundo de Mañana. Resumen de Resultados PISA 2003*. [Documento en línea]. Recuperado el 25 de Julio de 2006 en <http://www.ince.mec.es/pub/pisa2003resumenocde.pdf>
- Proyecto Regional de Indicadores Educativos (PRIE)*. (2006). [Página Web en línea]. Recuperado el 20 de Julio de 2006 en http://www.prie.oas.org/espanol/cpo_home.asp
- Rojas Figueroa, A. (2005, Abril 20). El SIMCE empeora la calidad de la educación. [Documento en línea]. *Educación: Calidad y Equidad*. Blog de Alfredo Rojas F. Recuperado el 12 de Agosto de 2006 en <http://educacioncalidadyequidad.blogspot.com/>
- Scheerens, J. y Hendriks, M. (coords.) (2004). Benchmarking the quality of education. *European Educational Research Journal*. 3 (1). Recuperado el 10 de Noviembre de 2005 en http://www.words.co.uk/eeerj/content/pdfs/3/issue3_1.asp
- Wells, G. y Claxton, G. (2002). *Learning for Life in the 21st Century*. Oxford: Blackwell.