

# **CALIDAD DE LA EDUCACIÓN**

## **DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS CRÍTICO DE LAS CORRIENTES CONSERVADORAS**

**Desarrollo de un nuevo modelo para la comprensión  
de la calidad educativa, el desempeño escolar y factores asociados**

**David Mora**

**SERIE: SABER Y TRABAJO 3**

# **CALIDAD DE LA EDUCACIÓN**

## DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS CRÍTICO DE LAS CORRIENTES CONSERVADORAS

Desarrollo de un nuevo modelo para la comprensión  
de la calidad educativa, el desempeño escolar y factores asociados

David Mora

# CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

## DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS CRÍTICO DE LAS CORRIENTES CONSERVADORAS

Desarrollo de un nuevo modelo para la comprensión  
de la calidad educativa, el desempeño escolar y factores asociados

SERIE: SABER Y TRABAJO

3



# **CALIDAD DE LA EDUCACIÓN**

## **DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS CRÍTICO DE LAS CORRIENTES CONSERVADORAS**

Desarrollo de un nuevo modelo para la comprensión  
de la calidad educativa, el desempeño escolar y factores asociados

© **David Mora**

**Instituto Internacional de Integración**

Dr. David Mora

*Director Ejecutivo y Asesor Académico*

**Diseño y Diagramación**

David Mora y Javier Quispe/ IIICAB

**DL: 4-1-1718-14**

**ISBN: 978-99954-98-17-7**

**Impresión:**

Instituto Internacional de Integración

Av. Sánchez Lima N° 2146

Casilla 7796/Fax (591) 2411741/Tel (591) (2) 2410401 - (591) (2) 2411041

La Paz - Bolivia

Su reproducción con fines educativos requiere citar fuente y el nombre del autor

# ÍNDICE

Presentación .....	11
1. Introducción.....	15
2. La discusión sobre la calidad de la educación .....	18
2.1. Desarrollo histórico del concepto sobre calidad educativa .....	19
2.1.1. Desarrollo histórico del concepto de calidad en términos generales .....	19
2.1.2. Desarrollo histórico del concepto de calidad en educación ..	23
2.1.3. La calidad de la educación desde la perspectiva socialista ...	35
2.2. Desarrollo histórico sobre la calidad de la educación durante las últimas cinco décadas.....	44
2.2.1. Entre lo material e inmaterial de la calidad de la educación	44
2.2.2. Acuerdos y desacuerdos de algunos estudios sobre los principales factores influyentes en la calidad de la educación .....	47
2.2.3. La calidad educativa al servicio de la educación, la formación la pedagogía y didáctica conservadoras .....	53
2.2.4. El debate en torno a los estudios internacionales comparativos sobre la calidad de la educación .....	58
2.2.5. Universalización y homogeneización de evaluación de la calidad educativa y el currículo: Tendencia de PISA.....	66
2.2.6. La calidad de la educación como parte de la formación integral de cada persona y de la colectividad .....	71
3. Algunos modelos emblemáticos para la evaluación de la calidad de la educación .....	74

3.1. El modelo de Donald Kirkpatrick, basado en el enfoque de cuatro niveles .....	75
3.2. El modelo de Daniel Stufflebeam, basado en el enfoque CIPP .....	81
3.3. Modelo Europeo de Gestión de la Calidad (MEGC) o Modelo de Excelencia de la European Foundation for Quality Management (EFQM) .....	87
3.4. Modelo PISA de la OECD para la evaluación de la calidad de la educación en el mundo .....	90
3.4.1. El modelo de productividad educativa de Walberg.....	90
3.4.2. El modelo de evaluación de la calidad de la enseñanza de Helmke y Weinert .....	97
3.4.3. El modelo de evaluación de la calidad escolar de Andreas Helmke.....	101
3.4.4. El modelo PISA para la evaluación escolar como medio de estandarización y homogeneización internacional de la educación .....	106
4. Algunos principios en los que se basa la orientación internacional actual sobre evaluación de la calidad de la educación.....	112
4.1. Propagación internacional del modelo CIPP.....	112
4.2. Internacionalización de los modelos de pruebas estandarizadas...	116
4.3. Aseguramiento de la calidad y mejoramiento escolar .....	119
4.4. Orientación de la calidad centrada en el triángulo didáctico .....	128
4.5 La calidad de la educación asumida desde la concepción de los momentos convencionales de estructuración del desarrollo curricular .....	143
5. Principios curriculares, pedagógicos y didácticos necesarios para el nuevo modelo de evaluación de la calidad de la educación .....	158
5.1. El análisis del sistema deductivo desde la interacción de cinco niveles de estructuración y funcionamiento .....	160
5.2. Las cuatro dimensiones o fundamentos de la educación .....	168
5.3. La caracterización del modelo curricular revolucionario y la concepción integradora del curriculum .....	172

5.4. La integración del curriculum como principio para la transformación curricular y el aseguramiento de la calidad de la educación .....	177
5.5. El desarrollo de potencialidades individuales y colectivas.....	183
5.6. La didáctica y la calidad de la educación en correspondencia con el modelo sociocomunitario y productivo...	185
6. Modelo crítico para la evaluación y seguimiento de la calidad educativa, desempeño escolar y factores asociados.....	189
6.1. El Estado Educador .....	192
6.2. La variedad de condiciones socioculturales y económicas .....	193
6.3. Los recursos .....	195
6.4. El clima escolar en los CECA .....	197
6.5. La familia .....	200
6.6. Los docentes y el equipo directivo .....	202
6.7. Los estudiantes.....	207
6.8. La comunidad.....	210
6.9. El Desarrollo del Proceso de Aprendizaje y Enseñanza (DPAE) ...	212
6.10. La evaluación.....	216
6.11. Las consecuencias o alcances .....	218
6.12. Desarrollo de potencialidades y condiciones socioculturales, personales, antropológicas de los actores (Experiencias y Saberes Previos) .....	220
7. Conclusiones.....	222
Bibliografía .....	232





## PRESENTACIÓN

El tema de la calidad educativa es el motivo que transita las páginas del más reciente estudio del Dr. David Mora, que lleva por título *Calidad de la Educación. Descripción y análisis de las corrientes conservadoras. Desarrollo de un nuevo modelo para la comprensión de la calidad educativa, el desempeño escolar y factores asociados*. Es el libro que está ante sus ojos para invitarle a una lectura crítica desde la cual pueda usted establecer ese diálogo que se genera entre lector y autor de un libro, según el cual el lector va realizando aportes y críticas a través de su lectura. ¡Cuán deseable sería conocer tales argumentos para aumentar las posibilidades de debate y construcción de tan importante tema para la educación latinoamericana y caribeña!

Este trabajo, en palabras de su propio autor que refrendamos, “es un estudio profundo, teórico, práctico y propositivo referido al desarrollo histórico de los principales modelos para la evaluación de la calidad, el desempeño y rendimiento estudiantil. Este libro pretende reforzar e impulsar nuestra concepción compartida sobre la educación crítica, su papel en las sociedades en proceso de transformación, y, muy especialmente, la visión de una calidad totalmente distinta a lo que se ha venido asumiendo como calidad de la educación y sus diversas formas de comprenderla, entenderla y evaluarla”.

Desde sus primeras páginas, el autor va develando un hilo histórico sobre el tema de la calidad como una preocupación que nace con el hombre mismo, y como tal ha sido materia de reflexión para filósofos como Aristóteles, Kant, Hegel, Marx, etc.; y cuando el concepto se asocia a la educación rastrea las preocupaciones por *la buena educación* desde Comenio en el siglo XVII, pasando por Kant, Rousseau, Humboldt, Pestalozzi, Simón Rodríguez, Freire, entre muchos otros, lo cual demuestra que esta preocupación ha sido sustantiva a lo largo de la historia de la educación misma. De hecho las referencias que hace el autor (en el epígrafe 2.2.4) a los estudios comparativos de 1958 (Primer Estudio Internacional en Matemáticas o The First International Mathematics Study (FIMS), por el cual surgió la IEA (Evaluation of Educational Achievement) o (Asociación Internacio-

nal para la Evaluación del Rendimiento Escolar); de 1963/1964 sobre rendimiento realizado por la misma IEA y en el cual participaron doce países; de 1970/1972 sobre el análisis del rendimiento educativo de seis disciplinas o asignaturas, entre otros estudios en la década de los ochenta, demuestran pues que esta temática tiene raíces muy anteriores a la década de los noventa cuando la calidad educativa se pusiera de moda gracias a la resemantización que se le diera desde el enfoque neoliberal de la educación.

Este enfoque, subsidiario de la concepción capitalista más salvaje, perseguía la meta de la internacionalización de la educación en la cual la dimensión de la evaluación de la calidad educativa era sumamente necesaria para, entre otros objetivos, establecer los diferenciadores rankings institucionales en función del mercadeo- sometida a los lineamientos de homogeneización y estandarización necesarios para que respondiera a los parámetros de su interés -que no favorecía en nada a la educación de los países colonizadamente llamados del tercer mundo- y para que a la larga tributara a la conformación de un pensamiento único, por lo que la formulación de fines, objetivos, diseños curriculares, recursos didácticos, evaluación y más aún la evaluación de la calidad debía corresponderse con su concepción de la educación como un servicio, como un bien de mercado, “como un bien más a ser objeto de comercialización en los mercados globales, con un Estado cada vez más prescindente en la prestación de este servicio y con una serie de instituciones internacionales encargadas de regular el libre flujo de los servicios educativos, en sus diferentes posibilidades, y de generar normas de acreditación y pertinencia con pretensiones de universalidad” (Bernal, 2007, 54), en palabras de Marcelo Bernal, quien además afirma que esta es la visión que transitaba el seno de la OMC en consonancia también con el enfoque que Unesco dio a la educación en la década de los noventa.

La visión opuesta es la que rescata la concepción de la educación como bien público, garante “de la movilidad social, del pensamiento crítico y de la construcción de marcos epistemológicos pertinentes a nivel nacional y regional” (Bernal, 2007, 55), en expresión del autor citado. Esta visión adquiere mayor profundidad en los países que en nuestra región se encuentran en francos procesos de transformación, en los cuales la educación es un derecho humano fundamental, por lo tanto inalienable, además de ser una potestad del Estado Educador o Estado Docente. Desde esta perspecti-

va, el autor de este importante y significativo libro presenta “la concepción crítica y revolucionaria de la educación, la pedagogía, la didáctica y el currículo con la finalidad de preparar las condiciones filosóficas, axiológicas, epistemológicas, metodológicas, psicopedagógicas, ontológicas y tecnológicas que deben caracterizar la propuesta transformadora de la calidad de la educación y, muy particularmente, la nueva orientación del desempeño escolar-estudiantil, tomando en cuenta la máxima cantidad de factores asociados al mismo” tal como lo expresa en el epígrafe 5.3.

Una concepción de educación que se define como *descolonizadora y anti-imperialista, sociocrítica y política, popular y comunitaria, técnica y tecnológica, intra-, inter- y transdisciplinaria, investigativa y científica, práctica-teórica, local-regional-nacional-internacional*, a la cual debe corresponderse una evaluación de la calidad alternativa, tarea a la que se aboca propositivamente el Dr. Mora al elaborar y proponer *un modelo de doce dimensiones fundamentales influyentes en la calidad de la educación*; todo ello desde el propósito de contribuir con la construcción de la educación necesaria para la formación integral de nuestros pueblos en la encrucijada de erigir un otro mundo, no sólo posible sino urgente, como lo señalara Moacir Gadotti (2003, 12.13): “El cambio es *posible* y, sobre todo, *urgente*, en el campo de la educación: ése era el sentido del desafío educativo, no sólo señalado por Paulo Freire y su equipo, sino también por la población que aguardaba, con esperanza activa, la construcción de otra escuela, una «escuela con otro rostro, más alegre, fraternal y democrático», en la expresión de Paulo Freire, una escuela con otro espíritu”.

El reto urgente que se plantea, entonces, no está sólo en las manos de los docentes, estudiantes y en la población en general, sino también en los niveles gubernativos, desde donde debe apuntalarse con mayor ahínco la formulación y realización de políticas públicas isomorfas con las aspiraciones populares y con las propuestas teóricas planteadas de una educación transformada y transformadora, crítica y revolucionaria.

Dra. Sagrario De Lorza  
Caracas, 28 de julio de 2014  
*En el 60 aniversario del natalicio de Hugo Chávez*



## 1. INTRODUCCIÓN

La calidad de la educación se ha convertido actualmente en un tema central en todos los ámbitos del mundo de la educación. Ella ha adquirido también, sin lugar a dudas, un significado fundamental en el campo de la investigación, particularmente en la investigación educativa. El debate sobre la calidad de la educación, particularmente en el mundo de los estudios nacionales, regionales e internacionales, sobre el desempeño y rendimiento escolar ha estado caracterizado por las contradicciones y polémicas de orden filosófico, epistemológico, pedagógico y metodológico, estableciéndose un debate público que trasciende los muros de la educación, la escuela y las investigaciones, lo cual obviamente genera cierta angustia en la opinión general de la población, pero también posibilita espacios de discusión participativa con los diversos actores vinculados directa e indirectamente con el tema educativo. Este sano y necesario debate incorpora, además, elementos sustantivos sobre los conceptos de calidad, sus diversas orientaciones sociopolíticas y los potenciales medios e indicadores para su comprensión cuantitativa y cualitativa.

El presente libro procura, además de hacer un bosquejo histórico del desarrollo del debate sobre la calidad de la educación, mostrar un conjunto de tendencias actuales en el campo de la calidad de las escuelas en su sentido más amplio. Igualmente, y de manera muy especial, intentaremos estudiar algunos problemas relevantes referidos a la gestión de la calidad de la educación, la escuela, la pedagogía y la didáctica, así como el desarrollo del sistema educativo como una totalidad altamente compleja, siempre desde una perspectiva analítica y crítica. La idea básica de la discusión sobre el contenido de la calidad de la educación, y de la escuela en particular, tiene lugar desde el trasfondo de su influencia real y concreta en el mundo del desarrollo escolar.

Iniciaremos el presente trabajo, desarrollando primeramente una breve disputa en torno a los contenidos y las problemáticas relacionadas con el concepto sobre calidad, lo cual determinará, en última instancia, el sentido y las formas en que tendrían lugar el desarrollo y las mediaciones cualitativa y cuantitativa de la calidad educativa en general. La esencia del presente

documento consiste en indagar sobre el complejo mundo de la calidad de la educación como mecanismo recurrente motivador de muchos procesos de reforma, cambio y transformación educativa en buena parte de los países. Tales procesos están fuertemente determinados por las exigencias de los ciudadanos<sup>1</sup>, la complejidad de la sociedad y los actores fundamentales de los respectivos sistemas educativos, quienes no sólo exigen una educación de calidad, sino que suministran recursos, desde diversas perspectivas, para que los respectivos gobiernos garanticen una educación gratuita, cuantitativamente masiva y cualitativamente apropiada para toda la población.

Tomando en consideración que existe una inmensa cantidad de publicaciones relacionadas con el campo de la calidad de la educación, en sus múltiples manifestaciones, no insistiremos ni nos concentraremos en profundizar sobre la temática, sino que sencillamente mostraremos una mirada sucinta sobre los conceptos básicos relacionados con la calidad de la educación y, muy particularmente, con la calidad de la escuela y los procesos pedagógicos-didácticos fundamentales influyentes directa e indirectamente en las prácticas del aprendizaje y la enseñanza. Ello tampoco impide establecer, en el presente trabajo, un debate sobre la temática básica de la calidad de la educación, lo cual está estrechamente relacionado con los demás capítulos que conforman el presente libro. Nos interesa sobremanera la conformación de ideas, discusiones, reflexiones, líneas de acción y sugerencias con la finalidad de continuar luchando e insistiendo en el logro de una educación para toda la población de nuestros países que esté realmente determinada por la incorporación de nuevas formas de aprender y enseñar sin descuidar la calidad de tales procesos, lo cual pasa obviamente por una multiplicidad de factores asociados a ella, muchos externos a las mismas estructuras de los sistemas educativos propiamente dichos.

El presente trabajo parte discutiendo la temática de la calidad de la educación, especialmente desde la mirada de los países occidentales, pero insistiendo en aquellas posiciones críticas y revolucionarias en torno a la educación, la pedagogía, la didáctica y el currículo. No pretendemos realizar un tratado sobre el desarrollo histórico de la conceptualización y caracterización de la calidad de la educación, pero sí intentamos hacer un bosquejo,

---

1 En este libro, a diferencia de muchos otros trabajos del autor, usaremos sólo la forma gramatical masculina, puesto que aún nos encontramos en búsqueda de un método práctico, eficiente y apropiado, especialmente para su lectura, que incluya a todas las personas de acuerdo con su género.

basado en autores emblemáticos, sobre algunos momentos históricos significativos vinculados con esta relevante y cada vez más pertinente temática de la educación, particularmente para nuestros países en momentos actuales, donde se desea poner mucho énfasis a la educación de calidad.

Por supuesto que no rehuimos, por ningún motivo, tanto al debate sobre el particular como a la exigencia sociopolítica de alcanzar una educación de calidad en términos más revolucionarios, transformadores y socialistas que en términos puramente burgueses y tecnócratas. Dedicaremos suficiente espacio para analizar este desarrollo histórico en las últimas cinco décadas, por considerar que es en este lapso de tiempo cuando ha tenido lugar la mayor parte del debate sobre el tema, así como el desarrollo de importantes propuestas y modelos para la comprensión de la dinámica de la calidad de la educación y el desempeño escolar, especialmente de los estudiantes. Aquí se analizarán algunos estudios relacionados con los factores principales que influyen en la calidad de la educación, considerada ésta como una de las formas de contribuir a la formación pedagógica y didáctica críticas, superando aquellas concepciones conservadoras de la educación y su calidad. Al respecto estudiaremos, también críticamente, la idea de la universalización, estandarización y homogeneización del concepto de calidad de la educación, concretamente mediante el auge exagerado de estudios comparativos internacionales. Como salida proponemos el concepto de la calidad de la educación como parte fundamental de la formación integral de todas las personas que componen a cualquier sociedad y Estado determinado.

En la tercera parte del libro se discute con cierta profundidad un conjunto de modelos emblemáticos desarrollados, durante los últimos años, para comprender y analizar la calidad de la educación, particularmente en cuanto a los principales factores asociados a la misma. En el trabajo se describe un conjunto de ocho modelos ampliamente conocidos y usados con mucha frecuencia para estudiar y explicar la calidad de la educación, el funcionamiento de la escuela y el desempeño estudiantil. Esta descripción es crítica, constructiva y analítica, con la finalidad de ver las ventajas, fortalezas y debilidades, especialmente de carácter político y técnico de cada uno de ellos, puesto que ello nos permitirá la construcción de una nueva opción teórica, basada en la praxis pedagógica y didáctica.

La cuarta parte del libro trata de los principios en los que se basa la orientación internacional actual sobre la evaluación de la calidad de la educación, insistiendo en la propagación de algunos modelos y tendencias estandari-

zadoras y homogeneizadoras del significado de calidad, pero especialmente de la forma (modelos) considerados apropiados para su determinación y comprensión. Aquí se hace una crítica importante a la imposición internacional de pruebas de rendimiento estandarizadas usadas como mecanismo valoración de la calidad de la educación de un país, región o continente. También se explica el significado del aseguramiento de la calidad de la educación y los principales métodos para lograrlo. Se discute críticamente el esquema predominante aún en el ámbito internacional sobre la relación docentes, contenidos y estudiantes como elementos sustantivos del desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza, pero también de la comprensión conservadora de la calidad de la educación.

La quinta parte del libro está dedicada a la presentación de la concepción crítica y revolucionaria de la educación, la pedagogía, la didáctica y el currículo con la finalidad de preparar las condiciones filosóficas, axiológicas, epistemológicas, metodológicas, psicopedagógicas, ontológicas y tecnológicas que deben caracterizar la propuesta transformadora de la calidad de la educación y, muy particularmente, la nueva orientación del desempeño escolar-estudiantil, tomando en cuenta la máxima cantidad de factores asociados al mismo. Finalmente se elabora el modelo de doce dimensiones fundamentales influyentes en la calidad de la educación. Para ello, nos ayudaremos con esquemas, diagramas, modelos, documentos, referencias bibliográficas y experiencias acumuladas durante muchos años sobre el debate de la calidad de la educación.

## **2. LA DISCUSIÓN SOBRE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN**

Sobre el tema de la calidad de la educación se ha escrito mucho; podríamos considerar que éste constituye uno de los campos de la educación en torno al cual se ha reflexionado, indagado y, en la mayoría de los casos, especulado, hasta el punto de que el concepto de calidad de la educación se ha convertido en un simple eslogan politiquero, el cual es usado a connivencia de las circunstancias e intereses de sectores desconocedores de la educación, la pedagogía y la didáctica (Slee y Weiner, 2001; Martínez Rodríguez, 2008; Pérez Tapias, 2008). Estos autores, por ejemplo, critican el expandido discurso de la calidad educativa, puesto que el mismo encierra, entre muchas otras inconsistencias, las siguientes problemáticas: sus incongruencias metodológicas desde la perspectiva investigativa; fallas en los procesos comparativos, culpabilidad de los estudiantes como principales responsables



de su buena o mala calidad formativa; estandarización y homogeneización de ciertos baremos para la medición del desempeño y rendimiento estudiantil, los cuales no sólo son injustos, sino esencialmente incompatibles con las realidades concretas del desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza; desconocimiento de los esfuerzos que realizan muchos docentes en contextos y condiciones altamente complejas; falta de atención a la problemática de los escasos recursos financieros destinados a la educación y su deficiente distribución equitativa; conformación y establecimiento de un pensamiento esencialmente burocrático e ineficiente en cuanto a la evaluación de la problemática educativa en sus múltiples manifestaciones; desviación del papel transformador, educativo y humanístico de la educación por una orientación básicamente mercantilista. En este sentido, consideramos que es necesario e indispensable desarrollar un debate profundo sobre el tema de la calidad de la educación, sus factores asociados, la evaluación de la calidad de la educación y, muy especialmente, sobre el tema de los indicadores de la calidad de la educación. Para ello, se trabajará primeramente, en esta parte del presente libro, algunos aspectos relacionados con la calidad educativa, tales como: desarrollo histórico del concepto de calidad educativa; definiciones más importantes; y actualidad de la discusión en torno a la calidad educativa, así como sus consecuencias para los procesos de transformación educativa y perspectivas a mediano y largo alcance (Ver, por ejemplo, UNESCO, 2004a, 2004b, 2007a, 2007b, 2011, 2014).

## **2.1. DESARROLLO HISTÓRICO DEL CONCEPTO SOBRE CALIDAD EDUCATIVA**

### **2.1.1. DESARROLLO HISTÓRICO DEL CONCEPTO DE CALIDAD EN TÉRMINOS GENERALES**

El concepto de *calidad*, en términos generales, es tan viejo como la existencia misma del ser humano en el planeta tierra. En él podemos encontrar raíces históricas, filosóficas, culturales, económicas, políticas y educativas. Por ello, seguramente, no existe aún un entendimiento preciso y común sobre el término calidad, el cual asume, en la mayoría de los casos, una connotación altamente polisémica. En la búsqueda de una potencial definición que pueda, más allá de satisfacer a toda la gente interesada por este concepto, servirnos de premisa básica para poder construir una categorización específica como, por ejemplo, para la calidad de la educa-

ción, debemos acercarnos históricamente al desarrollo de su definición y caracterización contextual.

La humanidad ha empleado la idea de calidad desde su nacimiento mismo, pero seguramente desde el inicio de los procesos de intercambio de productos y mercancías. Es decir, como parte de necesidades e intereses concretos. Sin una percepción, con base en ciertos elementos comparativos, no podría haber tenido lugar el trueque, la producción, el trabajo, la creatividad, las manifestaciones culturales. etc. No pueden ser imaginables la conformación del valor e intercambio de mercancías sin la existencia de apreciaciones de calidad subjetivas y objetivas (Fend; 2001; Messner, 2000; Oelkers, 2001; Pekrun, 2002).

El término calidad resulta ser altamente complejo, puesto que el mismo podría ser considerado como muy específico, amplio, subjetivo, objetivo, colectivo, individual o sencillamente insignificante. Él siempre está referido a la esencia de una cosa, de un objeto, de una acción, de una manifestación material o inmaterial, lo cual incluye componentes de funcionalidad, belleza, rendimiento, atracción, etc. El término de calidad está, casi siempre, asociado con la idea de comparación, la cual se hace con objetos, cosas, manifestaciones tangibles e intangibles similares a las primeras o mediante la intermediación de otras cosas, como podría ocurrir con la moneda como valor de intercambio de productos. Cualquier comparación de un producto con otro producto, de una acción con otra acción, de una expresión oral con otra expresión oral, etc., tiene que ver con las características de las cosas comparables que nos llevan a establecer criterios cualitativos propios de esas cosas. De allí que nos centremos en la calidad de los procesos, los productos, los resultados parciales o finales, las condiciones, los contextos, los actores, las fuentes, las materias básicas; en fin, nos hacemos muchas interrogantes alrededor de los múltiples elementos que intervienen en el proceso de comparación (Artelt, Schneider y Schiefele, 2002; Artelt, Stanat, Schneider y Schiefele, 2001; Baumert, 2001a; Pekrun, 2002; Terhart, 2002).

Históricamente podríamos señalar muchos ejemplos, tales como: la comparación realizada por expertos miembros de las culturas ancestrales sobre los minerales y sus propiedades, siendo la plata y el oro la muestra más elocuente. Hubo un momento histórico y cultural cuando se consideraba, comparativamente hablando, que el oro tiene un valor mayor que la plata, debido evidentemente a sus características particulares, pero también a su escasez o dificultad para encontrarlo; los afinados y precisos procesos de

construcción arquitectónica, propios de unas personas y culturales particulares, diferentes con respecto a otras; las características mismas de los alimentos y procesos de conservación y producción; la selección, comprobación y evaluación de muchas plantas medicinales, lo cual seguramente ha sido mediante métodos de ensayo y error o comparaciones prolongadas con otras plantas, pero esencialmente con respecto a sus consecuencias positivas o negativas para curar determinadas enfermedades. Hoy encontramos variadas informaciones relacionadas con los controles de calidad realizados por culturas ancestrales, desde hace más de tres mil años, sobre la producción, las semillas, la construcción, el arte, la música, la ciencia, la tecnología, etc. Era necesario construir una edificación, como una pirámide por ejemplo, de calidad para que ésta se mantuviera en pie durante muchos años, pero también para que ella fuera funcional a las necesidades e intereses en torno a lo cual fue construida (Vizguin, 1982; Yakovlev, 2002).

Independientemente del desarrollo de la epistemología, constituida hasta hoy en relación con el concepto de calidad, existen definiciones muy variadas del concepto de calidad que trasciende la simple contemplación filosófica sobre una propiedad esencial de un determinado sistema o una cosa<sup>2</sup>. La definición que podría ser la más acertada sería aquella que logra centrarse en la distinción de unas cosas de otras, caracterizadas por medio de un proceso comparativo en el que se hace énfasis en los elementos y las propiedades distintivas como referencia de calidad. La calidad, entonces, es exacta y solamente la propiedad de una cosa material o inmaterial que determina, en última instancia, su esencia, haciéndola única, diferente o sencillamente complementaria a la otra cosa. Según los historiadores, el término calidad ya había sido acuñado y trabajado, de manera muy sistemática, por Aristóteles (384-322) quien utiliza esta categoría valorativa como una condición de las cosas, como esencia que permite comparar las cosas materiales e inmateriales. Según él, la calidad es la esencia que determina la diferencia de un sistema o de un conjunto de cosas con respecto a otras. Según Aristóteles, al cambiar la calidad entonces las cosas se convierten en otras cosas diferentes a las primeras. Eso significa que la calidad es una cualidad de cambio, transformación y diferenciación de las cosas. De esta manera, podríamos considerar que la calidad es realmente una alteración

---

2 En un trabajo que se encuentra en proceso de elaboración se discute con mayor profundidad las principales definiciones comúnmente usadas sobre calidad, especialmente en el campo de la educación.

de las cosas que permite el surgimiento de otras cosas, cuyas nuevas propiedades permiten diferenciar a esas cosas secundarias de las primarias (Bogue y Saunders, 1992).

Mucho más tarde, Galileo Galilei (1564-1642) trabajó el concepto de calidad desde una perspectiva más objetiva, científica y precisa, puesto que para él no podría existir un instrumento incompleto, deficiente, sino de óptima calidad para que cumpliera la función, que deseaba del mismo, por mucho tiempo, y eso era para mediados de 1633. La calidad de los instrumentos para Galileo estaba asociada al movimiento, al tamaño, a la función y la perfección. A pesar de su concepción objetiva y concreta de la idea de calidad, Galileo no descuida la orientación subjetiva del concepto de calidad, puesto que prestaba atención a los colores, los tonos, la brillantez de sus respectivas creaciones. Para él las cosas, al igual que para su antecesor Aristóteles, los objetos se distinguen también de otras mediante sus cualidades subjetivas, lo cual permitía el surgimiento de una contemplación filosófica de lo material e inmaterial. Ella puede ser infinita, parcial o totalizadora, adquiriendo el término de calidad una connotación altamente polisémica, relativa, borrosa, continua, creciente, decreciente, abstracta y concreta. Por supuesto que el concepto y la connotación de calidad no quedan estancadas en los trabajos de Aristóteles y Galileo, sino que posteriormente Immanuel Kant (1724-1804) (1781/2002) trabajó la relación existente entre la calidad interna o potencial y la calidad externa o real de las cosas (Vizguin, 1982; Yakovlev, 2002).

Por su parte Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) (1968), de manera similar a Aristóteles, insistió en señalar que la calidad, en efecto, debería tener primacía con respecto a la cantidad en todas las cosas subjetivas y objetivas, planteando la ley de los cambios cuantitativos de los objetos en términos de calidad de sus propiedades. Karl Marx (1818-1883), por su parte, agregó el concepto de calidad sistémica, lo cual quiere decir que cualquier producto, resultado, acción, objeto o sujeto, material e inmaterial, pasan necesariamente por procesos complejos de trabajo y producción, mediados por la acción del ser humano, adquiriendo cualidades propias del sistema de producción, cuyas características básicas consisten en la existencia de las relaciones sociales de producción (Marx, 1980) explica claramente que un artesano, en la elaboración de su obra, prepara los medios de producción, tales como los procesos, las herramientas y la materia prima, lo cual le permite lograr el producto deseado y planificado. Este complejo sistema

de producción está, igualmente, asociado a un conjunto de relaciones sociales y de poder. Ellas influyen, sin lugar a dudas, en la obtención final de la obra. El artesano controla la elaboración de su artesanía, que no es más que la creación y producción de un objeto con una alta carga de subjetividad, mediante el equilibrio entre el tiempo, la velocidad de producción, los recursos disponibles y por supuesto la calidad propiamente dicha. De esta manera Karl Marx incorpora sabiamente la idea de calidad asociada a un sistema de relaciones sociales de producción, lográndose una connotación altamente significativa sobre el concepto de calidad, el cual estaba en cierta forma disociado, hasta entonces, del trabajo, la producción, el poder, los recursos disponibles y las relaciones sociales explícitas o implícitas a ese mundo de producción.

De allí que el concepto de calidad, en términos de trabajo, producción y relaciones sociales, tiene una connotación marxista altamente significativa, lo cual nos permite comprender muchos fenómenos sionaturales, especialmente el de la educación, en torno al cual ha existido desde hace muchos años una amplia y calurosa discusión en correspondencia con la calidad. Es muy probable que podamos encontrar, desde la teoría marxista de las relaciones sociales de poder y producción, una concepción mucho más rica y apropiada para poder explicar la problemática de la educación y, muy especialmente, la situación concreta de la calidad de la educación, desde sus múltiples dimensiones y connotaciones. La teoría sistémica de la educación, basada en el marxismo, se constituye en una excelente posibilidad de análisis, explicación y construcción de un modelo para la conformación y determinación del significado de la calidad educativa. Antes que nada, trataremos en el siguiente apartado el tema relacionado con el desarrollo histórico de la calidad de la educación.

### **2.1.2. DESARROLLO HISTÓRICO DEL CONCEPTO DE CALIDAD EN EDUCACIÓN**

El concepto de calidad de la educación no es reciente, así como tampoco es nuevo el debate en torno al desarrollo de modelos e indicadores sobre calidad de un macrosistema educativo, en su sentido complejo, de un exosistema en su segundo nivel sistémico, de su mesosistema, de su microsistema (Bronfenbrenner, 1987) y, por último, del sujeto visto también en un conjunto de relaciones sistémicas. Más adelante volveremos a esta concepción organizativa y estructural de la educación con la finalidad de establecer

propuestas para la conformación de un posible modelo sobre la calidad de la educación desde las perspectivas cualitativas y cuantitativas, pero que sea posible aplicar en condiciones reales del proceso educativo (Martín Bris, 2001; Pareja y Torres Marín, 2006).

Uno de los primeros filósofos de la educación preocupado por una buena educación fue Comenius (1592-1670), quien consideraba que toda la vida se constituye en un proceso educativo, el cual se irá perfeccionado con el tiempo en la medida que los actores fundamentales de ese proceso educativo asuman la responsabilidad de cuidar y mejorar el complejo mundo de la educación de toda la ciudadanía (Baumann, 1974; Baumann y Dieterich, 2009).

De manera similar a Comenius, el pensador y filósofo alemán, Immanuel Kant (1724-1804) consideró que buena parte de los procesos de formación deberían ser desarrollados por los niños de manera totalmente independiente. Todo niño, según él, está facultado para aprender permanentemente, teniendo potencialidades para alcanzar metas muy altas, en muchos casos inimaginables por los adultos, la madre y el padre. De acuerdo con este pensador del siglo dieciocho se puede alcanzar una formación de calidad en cada sujeto mediante el aprendizaje lúdico y totalmente libre. Para él la libertad de pensamiento y actuación son esenciales para lograr altos niveles de formación de acuerdo con criterios comparativos de calidad. Para él los valores, caracterizadores de una buena educación, están directamente relacionados con el estilo de vida de la familia, la comunidad y la sociedad en general. Una de las características esenciales de la buena educación, según Kant, consiste en desarrollar un pensamiento propio, ajeno a toda influencia y determinación externa. Una de sus tesis consistía en señalar que el ser humano sólo podrá considerarse como tal si y sólo si él ha sido sometido a procesos de formación integral. En este sentido, este filósofo habla de cultivación de los más altos valores formativos que necesita toda persona en sociedad. Es decir, se requiere en cada sujeto la formación de habilidades interculturales, físicas e intelectuales, desarrollando no sólo potencialidades cognitivas y cognoscitivas, sino más aún potencialidades de naturaleza sociocultural, pero siempre cualitativamente mejores a otras o a las precedentes. Entre esas habilidades podrían estar el desarrollo y cultivo de la memoria, el pensamiento, las destrezas manuales y, muy especialmente, la independencia para aprender permanentemente (Rubio Carracedo, 1988 y Fernández Enguita, 1983).

Un teórico muy importante, altamente influyente en el pensamiento educativo mundial, es Jean Jacques Rousseau (1712-1778). Este gran pedagogo hace énfasis en los niveles de madurez de los niños y los adultos en términos generales, indicando que el aprendizaje puede ser realmente significativo, desde el punto de vista social y cognitivo, si existe como premisa básica, interés, por una parte, y motivación, por la otra. Estas serían las condiciones, para Rousseau de una educación cualitativamente más significativa que otra. Como se puede observar, este autor también considera que la calidad de la educación obedece a un principio comparativo. El término básico usado por este autor es el de *disposición*, puesto que él considera que la buena educación está condicionada a la disposición de los actores del proceso educativo, esencialmente del sujeto que aprende. Él también señala que la actividad e independencia constituyen los pilares esenciales de un aprendizaje superior al logrado hasta antes de iniciarse el proceso educativo.

Él consideraba que los niños, y toda persona en general, no son pequeñas cajas o embarcaciones que andan por el mundo llenando sus mentes con informaciones, fórmulas y frases externas a sus propias realidades, necesidades e intereses. Para él, esa orientación educativa sería la muestra de una mala educación, la cual tendría sin duda la contraparte, la educación adecuada y apropiada para el desarrollo de las mentes y todas las potencialidades significativas para la comprensión y dominio de las situaciones problemáticas de lo natural y social. Para Rousseau, la educación verdadera empieza con el niño, se afianza a partir de la niñez, para lo cual habría que garantizar todas las condiciones necesarias que permitan el desarrollo continuo de todas sus potencialidades. Su principio didáctico se centraba en la actividad, la relación del niño con sus contextos, con su medio ambiente y, por supuesto, con los demás sujetos con los cuales interactúa permanentemente. Para él, la autonomía y la actividad eran inseparables, eran condicionantes de un buen aprendizaje, de una educación mejor con respecto a aquella en la cual predominaba la pasividad y la dependencia (Luzuriaga, 1951; Larroyo, 1962).

Unos años más tarde, el suizo Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) consideró el criterio de la madurez del sujeto para su incorporación a los procesos de aprendizaje complejos, lo cual obliga a la estructuración y adaptación de los contenidos en correspondencia con dicha madurez. Él considera que tanto los contenidos como los métodos de aprendizaje y en-

señanza deben ser adaptados a la madurez en términos de potencialidades y edades de las personas que participan en los procesos educativos, especialmente de los niños, para lo cual se requería un método elemental, un método apropiado para lograr una buena educación, una educación cualitativamente ajustada a las necesidades del individuo y de la sociedad. Si bien este importante autor centraba buena parte de su atención a las potencialidades cognitivas, también insistía en las emociones y las acciones como componentes que potenciarían, sin lugar a dudas, el desarrollo cognitivo de quien aprende, particularmente de los niños.

Él pensaba que la educación es un hecho humano y por lo tanto se tendrían que poner en práctica todos los sentidos del ser humano, especialmente las manos con las cuales no sólo se podrían gesticular los pensamientos, sino además aprender mediante las acciones. Por ello, consideraba que la vida no puede ser concebida sin las personas, convirtiéndose las acciones, los sentimientos y el pensamiento en los tres elementos sustantivos de un buen aprendizaje, de un aprendizaje cualitativamente significativo en términos cognitivos y sociales. Aquí encontramos nuevamente, en este importante pedagogo, una idea muy clara sobre el significado de una educación de calidad. Para ello, la educación no puede ser un proceso cerrado, abstracto y memorístico, sino esencialmente activo y abierto al mundo de vida de las comunidades. Para él la educación, además del trabajo con la mente, con la cabeza, es básicamente un proceso que depende en buena medida de los sentimientos y de las acciones realizadas con las propias manos. Este gran pedagogo centró también su atención en la escuela, pero bajo la condición que la misma debería estar directamente vinculada con el mundo del trabajo y la producción, con las acciones, necesidades e intereses. De esta manera tendríamos realmente una educación cualitativamente significativa para toda la gente (Piaton, 1989; Abbagnano, 2009).

Otro autor muy importante y contemporáneo con algunos de los anteriores es Wilhelm von Humboldt (1767-1835), quien considera que el ser humano dispone de cuatro grandes potencialidades, las cuales deberían ser fortalecidas de manera permanente. Ellas son las siguientes: juicio, sentimientos, imaginación/abstracción y experiencias, las cuales potenciarían el pensamiento y las acciones de cada persona en cualquier circunstancia de su vida. Él describió a la educación como un permanente proceso de formación del pensamiento mediante los diversos sentidos del ser humano. Se podría decir que este pensador es considerado como uno de los impulsores



de las reformas educativas en el mundo, quien apoyó el uso del concepto sobre pedagogía en el ámbito del debate educativo nacional e internacional. Para él, la escuela jugaría en el futuro un papel altamente importante en la formación de toda la población de un país, pero haciendo un especial énfasis en los procesos de autoeducación. Una de las características fundamentales consistía en el establecimiento de una relación muy estrecha entre la persona y el mundo, los contextos, las acciones y el pensamiento.

Él considera que para lograr una educación apropiada, cualitativamente significativa, no era suficiente la apropiación, por parte de los aprendices, de grandes cantidades de informaciones y conocimientos, sino básicamente el desarrollo de potencialidades cognitivas que permitan la producción de otros conocimientos y la solución de múltiples problemas concretos y abstractos. Él pensaba que la educación debería estar al servicio, en todos los niveles del sistema educativo, de toda la población, sin exclusiones de ninguna naturaleza. Wilhelm von Humboldt insistía en que el Estado debería garantizar permanentemente las condiciones para lograr una buena educación, para que ésta pudiese ser exitosa, en la que la cualificación de los maestros y los profesores se constituía en el centro de la buena educación. Él creía firmemente que la educación podría estar sometida a muchos peligros que la harían escasamente eficiente, entre los cuales mencionaba los potenciales errores que podrían cometer los primeros responsables de la educación, particularmente la baja cualificación de los docentes.

Humboldt habla, entonces, de la necesidad de alejar de esta alta responsabilidad, siempre respetando sus argumentos y derechos, a quienes no estuviesen en capacidad de brindar una educación de calidad. Como contrapartida, este impulsor de las reformas educativas, proponía que el Estado Educador tenía que garantizar buenos salarios a los docentes, un número limitado y pequeño de estudiantes por grupo que no pasara de los treinta, un máximo de veinticuatro horas semanales para los docentes de cada curso y doce para los directores, etc. Las exigencias actuales de los docentes organizados en diversas partes del mundo ya fueron planteadas amplia y adecuadamente por Wilhelm von Humboldt hace casi doscientos años (Menze, 1965, 1975 y 1996; Richter, 1971).

Uno de nuestros insignes pedagogos, el gran maestro Simón Rodríguez (1769-1853) no sólo desarrolló, basado esencialmente en su práctica y experiencia, una concepción de la pedagogía y la didáctica centradas en el trabajo, la producción y la emancipación del ser humano, sino que se constituyó

en un referente venezolano, latinoamericano y mundial en el campo de la educación popular. Simón Rodríguez esbozó, en sus múltiples reflexiones escritas y ejemplos prácticos de educador para la libertad y la independencia, algunas ideas, muy útiles por cierto para los actuales procesos de transformación educativa, sobre principios fundamentales que apoyarían la conformación de un constructo socioeducativo de lo que debería ser una educación de calidad. Para él, una educación de calidad es aquella que realmente nos permite formar auténticos ciudadanos que respondan a las necesidades e intereses de la patria. Para Simón Rodríguez la educación y la formación deben, en primer lugar, contribuir a la constitución y logro de los más altos valores de interacción y convivencia, sin menoscabo de la crítica y la lucha por los derechos colectivos y de cada persona integrante de un determinado conglomerado social. Esta educación tenía que romper definitivamente con las viejas estructuras de discriminación, esclavitud y servidumbre, para lo cual era necesario educar y formar a las grandes mayorías de excluidos, producto de los largos y dolorosos procesos de coloniaje.

Una educación de calidad estaba asociada directamente con la libertad, con la independencia y la libre determinación de los pueblos, con la preparación crítica y política de todos los ciudadanos de un país, de esta manera se estaría alcanzando la conformación de una ciudadanía propia, descolonizada y dueña de sus propios destinos. Estas ideas sabias del viejo maestro Simón Rodríguez formaban parte de sus reflexiones y acciones independentistas, puesto que la independencia militar, lograda por sus amigos luchadores por la gran causa de la libertad, requería de una independencia mucho más profunda, la de impulsar un gran proyecto educativo, original, propio, libre, crítico, popular y que surgiera de lo más profundo de los pueblos política y militarmente liberados. Para Simón Rodríguez, la tarea fundamental de toda educación popular, gratuita y liberadora consiste en formar ciudadanos y ciudadanas con un alto sentido de pertinencia e independencia. Para lograrlo, es necesario e indispensable que toda la población de un país tenga acceso a una educación inclusiva y de calidad, la cual debería darle prioridad definitivamente a los valores esenciales que hacen del pueblo una ciudadanía política y críticamente preparada para alcanzar la máxima felicidad posible o el vivir bien en sus múltiples manifestaciones sociales.

Al igual que los filósofos mencionados anteriormente, y muchos otros que no podremos mencionar en este apartado por cuestiones de tiempo y

espacio, Simón Rodríguez consideraba que la educación no debería contribuir a la pasividad de la población o la recepción memorística de grandes cantidades de información, ideas, conceptos y contenidos producidos por otros y en otras latitudes del orbe, en muchos casos ajenas a los contextos y realidades específicas de nuestros pueblos. En este sentido, la educación de calidad para el maestro Simón Rodríguez es aquella que ayuda a aprender, a reflexionar críticamente sobre las montañas de informaciones que componen las disciplinas o el conglomerado de disciplinas de un plan de estudios. Calidad, para él, está directamente asociada al logro del interés, de la inquietud y del desarrollo de potencialidades de comprensión analítica y crítica. La finalidad de la educación va más allá de la repetición, la memorización y reproducción de conceptos, ideas, reglas, fórmulas, etc. Ella tiene que ver con el desarrollo de habilidades, destrezas y capacidades que permitan vincular la teoría con la práctica, las ideas con las acciones, las experiencias con las abstracciones; es decir, de comprender y transformar el mundo mediante la palabra y la acción.

Hoy vemos con mucho agrado y orgullo que muchos países de América Latina y el Caribe impulsan profundos procesos de transformación educativa, tomando como base uno de los grandes principios del maestro Simón Rodríguez, el cual tiene que ver con la educación directamente relacionada con el trabajo, la producción, la acción y, muy especialmente, con el aprendizaje de oficios manuales, técnicos, productivos y el trabajo. Su concepto pedagógico estuvo evidentemente asociado al aprender y enseñar las diversas disciplinas de los planes de estudio en relación directa con el mundo del trabajo y la producción. No se trata simplemente de una diferenciación clasista de la escuela, donde algunos estudian abstractamente y otros aprenden oficios en escuelas-talleres, sino mucho más que eso, se trata de aprender haciendo, investigando, trabajando, produciendo y transformando el yo como sujeto social, la colectividad y las realidades sionaturales. La educación de calidad para Simón Rodríguez tiene que ver con una educación crítica, orientada en el trabajo y la producción, la formación política de la ciudadanía y la educación investigativa transformadora (Cova, 1954; González Rumazo, 1980; Jorge, 2000; Rodríguez, 2012).

El gran pedagogo brasileño, reconocido internacionalmente como el pedagogo del siglo XX, Paulo Freire (1921-1997), no sólo se constituyó en un crítico de las concepciones mercantilistas relacionadas con la calidad de la educación y sus consecuencias negativas para su democratización y popu-

larización, sino que además pensó que era necesario e indispensable garantizar, de manera gratuita, la educación para todo el pueblo. Esta educación tiene que ser inclusiva, buena y de calidad en términos más democráticos y participativos. Para él la ciencia, la investigación, los saberes y conocimientos, y la educación en general constituyen una fuerza indispensable para ganar la batalla política por la liberación y emancipación del ser humano. Por ello, Freire consideraba que la educación puede servir para emancipar o enajenar, coincidiendo con la gran mayoría de los filósofos de la pedagogía crítica de todos los tiempos.

La lucha por la liberación, expresada en el pensamiento pedagógico de Paulo Freire, no puede estar divorciada de los procesos de concientización que tengan lugar dentro o fuera de la escuela. Para él, una educación buena, de calidad, pertinente y comprometida es aquella que permite, sin lugar a dudas, el desarrollo de todas las potencialidades de los seres humanos, incluyendo su conocimiento y accionar crítico sobre el entorno sociocultural, sin olvidar obviamente las complejidades de la totalidad del contexto humano. Para este importante educador popular y revolucionario la educación liberadora de calidad es aquella que nos permite superar las relaciones de reproducción de las desigualdades sociales, mantener en los centros educativos a todos los niños, jóvenes y adolescentes, superando las formas de trabajo infantil e inhumano, combatir las diferencias sustantivas sociales que permiten la existencia de modelos educativos de calidad en correspondencia con los altos niveles de desigualdad socioeconómica, eliminación de las prácticas educativas heterogéneas que asumen la calidad de la educación como un privilegio para los sectores pudientes de la sociedad, eliminación definitiva de la gran disparidad existente entre centros educativos de primera, segunda, tercera y enésima categoría, determinados por concepciones de calidad de corte puramente mercantilista y clasista, desmitificación de la práctica y creencia pedagógicas que la educación en sí misma garantizará la movilidad socioeconómica en una determinada sociedad, exigir a todo Estado que la educación debe ser un hecho y bien social, evitando que la praxis educativa se constituya en una tarea de actores privados con intereses políticos y particulares muy bien definidos, clasistas y excluyentes.

Para Freire, la educación jamás puede estar separada de la política y la ideología, puesto que ella es en sí misma una intervención directa e indirecta en el mundo sionatural, en torno al cual subyacen explícita

e implícitamente muchos intereses, contradicciones y posicionamientos socioeconómicos que no pueden ser tratados científicamente de manera neutral. Si ello ocurre, entonces estaríamos negando un principio científico de la educación e investigación el cual consiste en dilucidar las contradicciones y las suposiciones del supuesto funcionamiento natural del hecho social, lo que está determinado en última instancia por los intereses y supremacías de unos pocos sobre las mayorías.

Paulo Freire nos deja, en su gran legado pedagógico actual, incuestionable e irrefutable, tres principios esenciales relacionados con el tema de la calidad de la educación: la educación debe contribuir con la calidad de vida de toda la gente, con el bienestar social y con el vivir bien de toda una población. Por ello, la educación debe incluir el principio de calidad horizontal; es decir, una educación de calidad para toda la población sin distinción de ninguna naturaleza socioeconómica. En segundo lugar, garantizar todas las condiciones que sean necesarias para alcanzar una educación de calidad; ello significa que si no tenemos centros educativos adecuados desde el punto de vista de su hábitat o docentes bien preparados en contenidos, principios pedagógicos-didácticos, valores, etc., entonces no estaríamos garantizando las condiciones de calidad para la educación. Y en tercer lugar, la educación está directamente asociada a la calidad de vida de una población, de una sociedad, de un país. No podemos pensar que la calidad de la educación está divorciada de la calidad de vida; por el contrario, son dos prácticas dialécticamente consustanciadas, unidas por el principio de la interdependencia. Por estas tres grandes razones, según Freire, no puede existir una práctica educativa de calidad sin que se supere, también con la ayuda de la educación, las razones por las cuales existen desigualdades socioeconómicas. Ello pasa ineludiblemente por el combate a la creencia ideológica de la supuesta neutralidad de la ciencia, la investigación, la tecnología y la educación en general. La lucha real por la educación de calidad es la lucha por el posicionamiento ético, político y democrático de la educación buena que responda a los más altos intereses de toda la población. De esta manera se derrumbará, sin dudas, el predominio de la verdad que dicen poseer los dominadores sobre los dominados, con lo cual se impondrá definitivamente la otra verdad, aquella que asiste por derecho, razón y no contradicción a los dominados y marginados de este mundo lleno de injusticias. En este sentido, la lucha universal por la calidad de la educación revela entonces la naturaleza y el carácter político de la educación en todos

sus sentidos y manifestaciones. Por lo tanto, la idea de la educación debe estar enmarcada en la concepción de Paulo Freire en cuanto a que ella es en esencia un bien social, orientado por sobre todo a lograr un bien común. No se trata de alcanzar simplemente medios logros privados determinados por concepciones mercantilistas de calidad, sino de obtener un bien común que nos permita el vivir bien, pero de todos y no de unos pocos.

El pensamiento de Freire nos obliga a cuestionarnos el viraje que ha dado la educación durante las últimas décadas, un viraje hacia la derecha, hacia la exclusión y hacia la privatización. Una de sus razones ha consistido en la negación de la educación pública de calidad para toda la gente de un país, de una nación. La mayor parte de los países del mundo han tenido, en sus respectivas experiencias educativas, sistemas educativos, aunque cuantitativamente pequeños, de alta calidad desde el nivel inicial hasta el universitario. El *Estado de bienestar europeo* fue construido sobre la base de una educación gratuita, pública y de calidad. Hay países como Cuba, donde no existe la educación privada, que sostienen, aún en medio de muchas dificultades, sistemas educativos masivos e inclusivos con altos niveles de calidad.

Lamentablemente en la medida que el pueblo y la clase trabajadora, decía Freire, empezaron a demandar educación para sus hijos, entonces el Estado inició una campaña criminal contra la educación pública, gratuita y de calidad. De esta manera se fortalece la escuela privada, la escuela religiosa, la escuela de y para los ricos, la escuela elitista, discriminadora y excluyente, especialmente en la primaria y media. Paradójicamente los jóvenes egresados de estas escuelas, colegios y liceos caros, privados y discriminadores de los pobres ingresaban a las universidades públicas porque ellas tenían una formación académica y científica de calidad. Ello no sólo sucedió en Brasil, sino que ha sido el denominador común de todos los países que han estado sometidos a los dictámenes del capital nacional e internacional. Freire insistía en la necesidad de mantener una lucha permanente por la escuela pública buena, por la recuperación y el rescate de la educación pública, por el mejoramiento constante, en cantidad y calidad de la educación, de los centros escolares, de la educación democrática para la formación integral de la ciudadanía desde una perspectiva sociocrítica y política (Barreiro, 1999; Carnoy, 1977; Carr y Kemmis, 1998; Freire, 1970, 1975, 1993, 1997a, 1997b; Gadotti y Torres, 1999; Gentili, 1990, 1994; Giroux, 1990; Habermas, 1989; Puiggrós, 1980; Torres, 1995; Iovanovich, 2001).

Otro insigne educador venezolano, quien también luchó mediante su discurso educativo, pero esencialmente mediante su práctica por la educación masiva, inclusiva y de calidad para toda la población venezolana, en particular, y de otras latitudes en términos generales fue el maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa (1902-1993). Él ha sido uno de los creadores de la tesis del Estado Docente en Venezuela, lo cual tiene que ver esencialmente con garantizar, por parte del Estado, una educación que tenga, además de una amplia cobertura, una alta calidad en todos sus sentidos. Para él no existe contradicción entre la masificación educativa y la calidad educativa; por el contrario, el gran reto de un país como nación consiste en que el Estado Educador cumpla cabalmente con estas dos tareas no siempre fáciles de atender simultáneamente. La educación pública tiene que tener como principio fundamental, para ser defendida y ejemplar, el aumento constante de sus respectivos indicadores de calidad, pero siempre pensados en términos obviamente diferentes a las concepciones mercantilistas predominantes tanto de organismos internacionales, Estados centrados en el neoliberalismo y educadores sometidos al imperio del capital y del mercado.

Toda concepción curricular democrática y liberadora, en su sentido y manifestación más amplia, debe responder ineludiblemente al logro de una educación gratuita, pública y cualitativamente mejor que aquellas ofertas educativas mercantilistas. Los planes y programas de estudios, los docentes, los participantes directos en el proceso educativo, los procesos de aprendizaje y enseñanza, etc. deben ser de calidad sin que exista contradicción con los planes de desarrollo del respectivo país. El pensamiento pedagógico de Luis Beltrán Prieto Figueroa estuvo estrechamente asociado a los procesos de reforma educativa que tuvieron lugar durante las primeras décadas del siglo pasado. Así por ejemplo, influyeron en él los procesos educativos conocidos como la escuela nueva, la escuela activa, las escuelas democráticas, las tendencias centradas en el naturalismo pedagógico y la escuela basada en la libertad plena del ser humano, respetando y respondiendo la inclusión de todas las personas de manera igualitaria, el desarrollo de procesos de aprendizaje y enseñanza mediante métodos globalizadores como los proyectos, la educación orientada en el tratamiento de problemáticas generadoras contextuales, todo lo cual pretendía responder a las necesidades de la escuela excluyente, escolástica, memorística, discriminadora y castradora de las potencialidades del ser humano.

Él pensaba, y actuaba en consecuencia, que no era posible que el Estado Educador respondiera ante las exigencias de una educación pública, gra-

tuita y de calidad sin la formación integral de los docentes, lo cual pasaba necesariamente por un proceso de profesionalización que incorporara los avances de la pedagogía, la didáctica y la tecnología. Esta era la única manera de ofrecer educación de calidad alternativa a la ofrecida por la iglesia y los sectores más conservadores de la sociedad. Es así cómo el maestro Prieto no sólo se convierte en un político de la educación, sino en un pensador, escritor e ideólogo de la educación masiva, democrática, pública y cualitativamente avanzada. Por esos esfuerzos fue acusado de comunista, lo cual tuvo como mayor consecuencia el rechazo, por parte de los sectores conservadores y ricos de Venezuela, de algunos de sus proyectos legislativos, como ocurrió con su importante propuesta de Ley de Educación en la cuarta década del siglo XX. Este sueño, sin embargo, se materializó temporalmente cuando él fue ministro de educación al finalizar la década de los cuarenta. Lastimosamente esta importante Ley de Educación fue derogada, como producto del golpe de Estado, en noviembre de 1948.

Su tesis de Estado Docente consistió en la obligación que tiene todo Estado democrático con la educación de un país. Esa educación tiene que responder a los más altos intereses de la nación, a las mayorías, al fortalecimiento de los principios democráticos participativos, a la construcción de la sociedad deseada por las mayorías y consagrada en su respectiva Constitución Política de Estado. La educación para el maestro Prieto debe supeditarse a los sagrados intereses nacionales, a los principios rectores de la patria buena, estar al servicio de los más preciados objetivos de la nación, responder a los planes de desarrollo establecidos por quienes han sido electos democráticamente para cumplir la hermosa y gran tarea de servir a la patria.

Luis Beltrán Prieto Figueroa, después del retorno del exilio, se dedicó a luchar, desde diferentes miradas, perspectivas y frentes, por la educación, la democracia y el bien común del pueblo venezolano, sin descuidar en ningún momento sus primeras iniciativas de la conformación de un Estado Docente vigoroso, responsable y comprometido con la educación de calidad de toda la población venezolana. A pesar de las críticas y falsas interpretaciones que hacen algunos sectores a su pensamiento político y pedagógico, el maestro Prieto ha sido un luchador por la construcción de la sociedad socialista mediante el fortalecimiento de la democracia participativa, protagónica y deliberante, para lo cual la educación debe jugar un papel fundamental en esa producción de construcción de lo social, de lo humano, de lo democrático, de lo emancipador, de lo esencialmente socialista (Luque,



1995, 1996, 2002; Prieto Figueroa, 1951, 1959, 1978, 1980; Zuleta, 1996). En correspondencia con estos autores pasaremos ahora a analizar el tema de la relación entre la calidad y los principios socialistas de la educación.

### **2.1.3. LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA SOCIALISTA**

Desde el punto de vista del desarrollo histórico de la educación, especialmente a lo largo del siglo veinte, hemos asistido a una importante controversia entre la educación burguesa, reproductora de las condiciones inhumanas y desiguales de existencia de grandes conglomerados de población en todos los países del mundo, y la educación socialmente comprometida con la superación de la hegemonía del capital y sus consecuencias negativas para la humanidad. En el primer caso nos encontramos con una educación orientada al mantenimiento de las estructuras de dominación, explotación, discriminación y exclusión de las mayorías, centrada en el individualismo, la competencia y la supremacía de unos pocos. En el segundo caso nos comprometemos con una educación socialmente identificada con los sectores marginados, explotados y excluidos de la tierra. Se trata, entonces, de la existencia de dos modelos y concepciones de educación: la educación burguesa para la reproducción y mantenimiento de las condiciones desiguales imperantes y, contrariamente, la educación liberadora, emancipadora y transformadora de los aspectos sociales contradictorios, de las estructuras cognitivas conservadoras y las concepciones reales de vida y existencia de toda la gente. Estas dos concepciones de sociedad y, consecuentemente, de educación influirán considerablemente en el conjunto de elementos constituyentes de toda praxis educativa en sus múltiples connotaciones y manifestaciones, particularmente aquellas referidas al campo de la teoría y práctica curricular, pero esencialmente en el significado e importancia de la calidad de la educación.

Si bien la mayoría de los autores, filósofos, pedagogos y educadores consultados para la elaboración del presente documento, muchos desde contextos y perspectivas particulares diferentes, han orientado sus reflexiones en torno a la calidad de la educación a partir de una mirada crítica y progresista, es muy relevante insistir que la educación socialista asume la idea de calidad de la educación como parte de su planteamiento político e ideológico relacionado con la sociedad en general y la educación en particular. Prácticamente todas las protestas, luchas y sueños de los pueblos oprimi-

dos con respecto a la educación han estado centrados en la exigencia de una educación pública, gratuita y de calidad para toda la población. Estos tres elementos han sido siempre caracterizadores de las batallas pasadas, presentes y futuras de las colectividades en cada rincón del mundo en el campo educativo. La teoría y la acción socialista siempre han exigido, y exigirán hasta que existan oprimidos y opresores, un mundo cuantitativa y cualitativamente mejor que el existente.

El concepto de calidad, desde la perspectiva socialista, está presente en los diversos ámbitos de la sociedad. Así, por ejemplo, se habla de calidad de la educación, calidad de vida, calidad del medio ambiente, calidad de la alimentación, calidad del transporte, calidad de las aguas, calidad de la vivienda, calidad del hábitat, etc. Pero la calidad exigida por la teoría marxista de la sociedad no es aquella que muestra y logra la sociedad burguesa, cuyo centro está en las muestras, en las élites, en los grupos minoritarios que pueden comprar fácilmente la "calidad" de las cosas mediante sus riquezas, producto de los complejos procesos de explotación y expoliación. La calidad, desde el punto de vista socialista, está asociada a la satisfacción de las necesidades primarias de la colectividad, de toda la población sin ningún tipo de excepción.

Sobre el particular hay mucho escrito, se ha reflexionado ampliamente y, en otros casos no menos significativos, también se ha demostrado el éxito que han tenido las experiencias socialistas en cuanto a la calidad, la gratuidad y el compromiso del Estado con la educación de un determinado país. Entre algunas de las tendencias más relevantes, desde el punto de vista del análisis de experiencias y el discurso teórico, están: el marxismo y su impacto en el estudio de la calidad de la educación; aportes de la teoría crítica al fortalecimiento de la calidad de la educación; experiencias y orientaciones de la educación socialista a la conformación de una educación de calidad para las grandes mayorías; influencia de la teoría marxista en el desarrollo de la educación liberadora y transformadora centrada en su masificación, gratuidad y calidad.

Como se puede apreciar, la calidad de la educación, como parte de las luchas y exigencias políticas de los pueblos, encuentra sus raíces, ineludiblemente, en los principios marxistas y su significado educativo y formativo. Muchos autores marxistas han reflexionado sobre este importante aspecto de la educación, teniendo como excelentes contribuciones a Antonio Gramsci (1891-1937) y Louis Althusser (1918-1990), ambos importantes represen-

tantes de los partidos comunistas italiano y francés durante el siglo pasado respectivamente. Las premisas básicas de la teoría socialista de la educación, y por ende de su concepción sobre la calidad, las podemos encontrar en los múltiples escritos de Carlos Marx (1973, 1975a, 1975b) y Federico Engels (1975, 1979), quienes han contribuido considerablemente a interpretar y transformar el mundo, sin olvidar que el ser humano es en esencia un animal de relaciones y de anhelos cuantitativos y cualitativos como expresión misma de ser sujeto y objeto de la historia. El principio fundamental de la educación marxista y socialista consiste en que ella debe ser única, de alta calidad para todos y orientada al desarrollo científico y productivo, siendo su esencia el mundo del trabajo y la producción.

Para el marxismo y el socialismo, en términos generales, la educación es vista como una contradicción antagónica entre la educación que se garantiza el explotador mediante sus riquezas y la educación que sobra para el explotado. Ambas estarán determinadas, así como la posición de los bienes materiales, por su cantidad y calidad. Para el análisis marxista, el gran desarrollo de la industria, particularmente en el capitalismo, requiere trabajadores altamente preparados para el manejo de esa gran industria; sin embargo, su formación debe ser “neutral”, sin crítica, sin reflexión de ningún tipo de concientización sociopolítica. Un trabajador alienado responde obviamente a los intereses e imposiciones del sistema capitalista, aún en detrimento o en contra de su propia clase social. El capitalista quiere, desea y necesita a los trabajadores bien formados y preparados, pero comprometidos con sus intereses y el funcionamiento adecuado de la estructura capitalista. Es decir, la calidad de la formación de los trabajadores debe estar limitada única y exclusivamente al funcionamiento mecánico y automático de la fábrica, la industria, el comercio y la oficina. Ello se constituye en la garantía de la paz laboral que requiere el capital en sus diversas manifestaciones.

El marxismo y el leninismo son muy claros al señalar que, en efecto la instrucción de alta calidad es fundamental para lograr los objetivos del sistema capitalista, pero esta instrucción tiene que ser lo suficientemente diferenciada con respecto a la clase social, ya que de esta manera se estaría garantizando la consolidación de tales estructuras de desigualdad socioeconómica y cultural. Para ello se necesita una hegemonía del poder, la cual encuentra sustento en pilares basados en las libertades propias del capitalismo, como por ejemplo: libertad de consumo y producción, libertad de prensa, libertad de selección social, etc. Todo ello encuentra sustento en

el liberalismo y, más recientemente, en el neoliberalismo que incide directa e indirectamente en cada acción y comportamiento social. Estas teorías y prácticas liberales y neoliberales tienen como soporte esencial la ideología, en este caso la ideología dominante, la cual no es más que aquella procedente de la clase dueña de los medios de producción, cuyo objetivo es imponer, de diferentes maneras, a las demás clases subalternas sus orientaciones, manifestaciones socioculturales, comportamientos socioeconómicos de la población y el funcionamiento cualitativo y cuantitativo del aparato producción-consumo.

La institución escuela, sin el componente sociocrítico y político, cumple el papel de articuladora alrededor de su núcleo ideológico, impone y reproduce los componentes esenciales que determinan la estructura ideológica del grupo dominante. Por ello, el concepto de calidad desde la perspectiva del capitalismo encierra un gran tesoro para la ideología del sector que domina la superestructura y estructura capitalistas, más si esa idea de calidad está disfrazada de funcionalidad y neutralidad, sin el ejercicio mínimo de la crítica política y económica, cuya consecuencia sería la toma de conciencia sobre las realidades concretas, las contradicciones y, por supuesto, las vías adecuadas para su superación.

Desde el marxismo no se niega, por ninguna circunstancia, el término de calidad o su aplicación, no sólo en el campo educativo, sino que se exige, con mayor fuerza y compromiso, un concepto de calidad que responda a las necesidades e intereses de las grandes mayorías, de toda la población en todas las formas de vida y existencia del ser humano. Así por ejemplo, el marxismo y el leninismo consideran que todos los seres humanos son intelectuales por esencia y naturaleza, pero esa intelectualidad debe responder hegemónicamente a los sectores propios de las clases no dominantes, puesto que son ellas, no sólo las mayorías, sino quienes históricamente han estado desprovistas de los beneficios de los diversos aparatos económicos, los bienes elaborados por los trabajadores y los recursos proporcionados por la misma naturaleza.

Por supuesto que para superar esta contradicción básica se necesita, sin lugar a dudas, pasar de las fases egoístas e individualistas a fases superiores de relacionamiento humano, lo cual estaría determinado por el indestructible comportamiento ético-político de cada ser humano, como sujeto, y del conglomerado social como colectivo, sin que exista contradicción con la producción científica, tecnológica e industrial, puesto que el trabajador

es y seguirá siendo el medio apropiado por excelencia para alcanzar el vivir bien o buen vivir en cualquier sociedad. El trabajo-producción, la investigación, el estudio y la transformación como pilares fundamentales de la educación liberadora que necesitamos y debemos cultivar permanentemente sí necesitan de una orientación cuantitativa y cualitativa de su accionar teórico-práctico, pero ella debe colocar como punta de lanza el bien común, la máxima felicidad posible, el respeto y cuidado de la naturaleza y, en definitiva, los principios ético-políticos como valores esenciales de cada ser humano y de la colectividad.

La única escuela, desde los principios más significativos del marxismo y leninismo, que garantizaría esa unidad entre el ser supremo y su comportamiento ético-político, en términos realmente cualitativos, sería la escuela única pública, totalmente gratuita, orientada en el trabajo y la producción, pero esencialmente revolucionaria. Esta sería la escuela que, además de estar al servicio del pueblo, brindaría en términos cualitativos una formación integral igualitaria. La escuela ideal, revolucionaria y con altos niveles de calidad sería aquella escuela socialista, cuyo sistema curricular estaría transversalizado por múltiples componentes, abarcaría la mayor cantidad de ramas del saber, basados en la comprensión y no en la memorización-repetición, con un enfoque esencialmente formativo en cuanto a la conciencia sociopolítica de toda la población, mostrando y transformando permanentemente las grandes contradicciones de la educación burguesa, pero combinando equilibradamente la formación integral sociopolítica y cultural con la formación técnica, científica y metódica.

No podemos olvidar que la escuela, según el marxismo y el leninismo, constituye el medio más apropiado, desde el punto de vista cultural e institucional, para la reproducción y conservación de las relaciones de vida y producción socioeconómicas, políticas y culturales. Las formas como han sido estructurados los sistemas educativos, en el capitalismo, hacen que buena parte de la población, inclusive muy joven, tenga que incorporarse al mundo del trabajo escasamente remunerado y bajo condiciones altamente criticables. Algún remanente logra ingresar a la espiral selectiva establecida por el sistema hasta encajar adecuadamente en sus garras, convirtiéndose en los agentes de explotación, represión y formación ideológica capitalista, cerrándose el ciclo de la selección social. Los intelectuales que reproducen la ideología del capital, la represión y discriminación social constituyen el sector más importante que genera la institución conocida como la escuela

burguesa. Para ello se establecen los denominados criterios e indicadores de calidad cuantitativa, sin importar qué sucede con las mayorías excluidas de este perverso proceso. Para ello se usa sólo el criterio de la calidad en términos de rendimiento intradisciplinario, centrado puramente en las disciplinas científicas convencionales de manera parcelada, a lo cual nos referiremos más adelante cuando estudiemos con mayor detalle algunos modelos sobre calidad educativa.

Muchas veces no les damos tanta importancia a los poderes de la escuela como fuerza esencial para el convencimiento ideológico, mediante falsas ideas y manipulación de la verdad, pero realmente todo lo que ocurre en una determinada sociedad con la manipulación de la información, la desinformación, los mensajes subliminales y mentirosos, el ejercicio antiético de muchas profesiones, el uso de los saberes y conocimientos científicos con fines inhumanos, social y políticamente cuestionables, etc. tienen que ver, sin duda, con la estructuración de ese gran aparato ideológico llamado la escuela burguesa.

La concepción capitalista de la calidad de la educación y su medición se encarga de estratificar a la población de un país, de profundizar las desigualdades sociales y económicas ya existentes, puesto que los denominados parámetros de calidad establecidos por el capital imperante establecen diferencias inhumanas entre grupos y sectores sociales. De esta manera se separará entonces a los trabajadores de los intelectuales, dos conglomerados que a su vez serán nuevamente estratificados, manteniéndose de esa manera la pirámide de la estratificación social, legitimada mediante concepciones capitalistas de la medición de la calidad de la educación. Este famoso circuito escolar perverso, establece que la clase burguesa, los que están en la cúspide de la pirámide serán los que reproducirán ideológicamente el sistema, mientras que la clase trabajadora, los menos sobresalientes en esas mediciones de calidad, serán los que sostendrán, mediante su trabajo asalariado, las bases de esa estructura piramidal (Apple, 1997b, 1997c, 1986, 1997a; Freinet, 1974, 1980; Freire, 2001, 2004, 2009, 2010a, 2010b, 2010c, 2005, 2008; Giroux, 1990, 1996, 1997, 2001, 2003; Carr y Kemmis, 1988; Grundy, 1998; Kemmis, 2008; Mora, 1998, 2005, 2009, 2010; Mora y Oberliesen, 2004; Moya Romero, 2005, 2006; McLaren, 1994, 1997, 2001, 2003, 2007; Gramsci, 1967, 1968, 1973).

De acuerdo con los planteamientos originales de Karl Marx (1818-1883), la educación politécnica constituye, en cada país donde se desee construir

una sociedad socialista, la manera adecuada para formar a cada trabajador física, mental, científica, técnica y metódicamente. En este sentido, la educación politécnica deberá ayudar a la comprensión y transformación de todos los procesos económicos de un determinado país, tomando en cuenta evidentemente las relaciones existentes en los procesos de desarrollo e intercambio económico. Esta educación integral contribuirá considerablemente en la planificación, funcionamiento y avance de todo sistema socialista, así como a la formación general básica de toda la población con la finalidad de desarrollar tareas múltiples y específicas que requiere la sociedad socialista.

Uno de los grandes precursores y pedagogos que pusieron en práctica las ideas marxistas y leninistas sobre la educación politécnica fue, sin lugar a dudas, Pawel Blonsky (1848-1941), quien desarrolló y fortaleció el concepto, desde la perspectiva marxista y leninista, de la escuela basada y orientada en la producción, poniendo de relieve el valor que tiene el trabajo productivo en la formación integral de la ciudadanía. Este movimiento de la educación soviética inspiró muchos cambios y procesos educativos, no sólo en el mundo de los países que para entonces intentaron construir sociedades socialistas, sino también en muchos países capitalistas, donde se fortalecía la socialdemocracia y el Estado de bienestar social. La relación entre trabajo y educación se constituía en la fuente de inspiración y acción práctica para transformar, siempre a favor del pueblo, las estructuras reproductoras favorecidas por la ideología capitalista de la educación. La escuela debía y tenía que estar integrada en la fábrica, la industria, la empresa y a todo espacio productivo. Todo el sistema de aprendizaje y enseñanza debería estar centrado en el mundo de la producción.

La educación politécnica socialista tuvo, y tiene aún, la gran función de formar la personalidad del niño, el joven y el adolescente en sus múltiples facetas, pero esencialmente en el campo de la producción, la acción y el pensamiento crítico. La función de la escuela no sólo debe estar orientada a la preparación abstracta de las personas en campos disciplinarios específicos, sino también en el campo de la práctica, centrada en el trabajo productivo, lo cual obviamente debe estar estrechamente relacionado con la construcción teórica de conceptos, ideas y procedimientos científicos. La formación general básica, desde la orientación socialista, tiene que estar directamente vinculada al mundo del trabajo en todas sus facetas y manifestaciones, lo cual será posible a partir de la relación que podamos

establecer entre la escuela y la producción como la piedra fundamental para encauzar a los jóvenes por el camino del trabajo.

Por supuesto que existen muchos modelos de estructuración y organización de este tipo de escuela socialista productiva. Normalmente se organiza en tres grandes grupos: primaria, media básica y media superior. En el primer caso, ella está constituida por seis años (primero a sexto), en el segundo caso, por tres años (séptimo a noveno) y en el tercer caso también por tres años (décimo a decimosegundo). Estas tres grandes fases de educación politécnica socialista tienen sus respectivas orientaciones, temáticas de trabajo, estudio, investigación y transformación, pero también niveles de comprensión, los cuales estarían determinados por los contenidos intradisciplinarios, interdisciplinarios y transdisciplinarios, la producción y la formación teórico-crítica.

Para alcanzar altos niveles de calidad educativa en un sistema socialista, cuya esencia sea la producción, el trabajo, la investigación, el estudio y la transformación crítica sociocognitiva se requiere, obviamente, de espacios, condiciones, experiencias, conocimientos y, especialmente, una didáctica muy particular, la cual aún está en proceso de construcción. No se trata simplemente de la didactización de los talleres y laboratorios o sencillas actividades prácticas; sino más bien de concebir la educación como el tratamiento durante cierto tiempo de Temas Generadores de Aprendizaje y Enseñanza, cuya esencia consista en la investigación, el trabajo, el estudio y transformación, como pilares fundamentales de la educación, pero también el desarrollo de múltiples actividades educativas, pedagógicas y didácticas en los Centros Educativos Comunitarios Autónomos (CECA) y en los Otros Lugares de Aprendizaje y Enseñanza (OLAE), tal como lo hemos venido explicando y trabajando desde hace varios años.

Esta orientación pedagógica no consiste simple y llanamente en hacer visitas guiadas a ciertos lugares de producción o a la atención de una huerta productiva; ella va más allá y consiste en que el trabajo y la producción se convierten en la columna vertebral del quehacer educativo en toda su magnitud. Si no pensamos en una adecuada y eficiente didáctica para la educación productiva y basada en el trabajo, entonces se corre el riesgo muy grande que ésta se convierta en cierta monotonía, en el desarrollo de actividades prácticas ordinarias y convencionales como pudo haber ocurrido con la denominada "educación para el trabajo".



Una buena didáctica para una educación politécnica de calidad puede convertir, sin lugar a dudas, muchas actividades de producción sencillas en importantes tareas pedagógicas y didácticas, donde el trabajo, la práctica y la reflexión teórica intradisciplinaria e interdisciplinaria tengan un alto significado educativo. Estas actividades, aparentemente poco interesantes, pueden convertirse en ejes centralizadores de excelentes experiencias sobre educación politécnica socialista de calidad. Para ello se requiere, por supuesto, de un trabajo colaborador, en equipo, participativo, cooperativo y profundamente comprometido por parte de todos los actores que participan en el proceso educativo. Aquí es donde la comunidad, como espacio sociocultural, integrado por muchos sujetos determinados por múltiples interacciones sociopolíticas, cobra un papel altamente significativo en la acción y transformación sociocognitiva y productiva.

La gran cantidad de experiencias acumuladas, durante muchos años, por la educación politécnica en el mundo socialista, pero también en el mundo de los países socialdemócratas que orientaron su sociedad y producción por el Estado del Bienestar Social, muestran claramente que la educación politécnica en sí misma es altamente significativa, importante, atractiva y, sobre todo, de calidad en cuanto a la formación general básica de toda la población participante en ella. Tal vez no es este el lugar apropiado para hacer un estudio más detallado y riguroso del éxito y las grandes ventajas de la Educación Politécnica Socialista, pero sí es importante señalar que a través de ella se logran muchos de los objetivos que se proponen los gobiernos de nuestros países, muchas de las ideas trabajadas por los precursores críticos de la pedagogía y la didáctica y, por supuesto, muchos de los anhelos de los padres, las madres, la familia en general y las comunidades en cuanto a la educación de calidad. Algunos de los autores que han analizado, desde el punto de vista histórico y crítico, la gran experiencia de la educación socialista y que han sido tomados en cuenta para el presente estudio son los siguientes: Benner, 2001; Blankertz, 1971, 1982; Brezinka, 1978; Hubert, 1976; Gruschaka, 1988; Karl-Heinz, 1979; Klafki, 1976; König y Zedler, 1983; Mollenhauer, 1972, 1973, 1983; Oelkers, 2010; Tietze, 2012.

## **2.2. DESARROLLO HISTÓRICO SOBRE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN DURANTE LAS ÚLTIMAS CINCO DÉCADAS**

### **2.2.1. ENTRE LO MATERIAL E INMATERIAL DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN**

La educación politécnica y socialista, descrita en los párrafos anteriores, ha influido considerablemente en el campo de muchas reformas educativas que han tenido lugar durante más de cincuenta años en diversos países del mundo, especialmente en países que han tenido el privilegio de experimentar una pedagogía socialista, pero también aquéllos que han considerado sumamente importante establecer una relación estrecha entre la educación productiva y práctica y la educación convencional abstracta de orientación intradisciplinaria y teórica. De la misma manera, se han experimentado, durante este tiempo, dos tendencias sustantivas en cuanto a la calidad de la educación, el desarrollo de indicadores y los procedimientos para su aseguramiento y medición.

La primera tendencia podríamos considerarla como implícita al mismo proceso educativo, puesto que, en efecto, una de las razones para impulsar los procesos de reforma educativa ha consistido en la necesidad de mejorar los sistemas y la educación impartida por ellos. En este caso no se insistió mucho en el rendimiento estudiantil, en términos científicos y altamente estructurados, como elemento sustantivo de la calidad de la educación, puesto que las reformas educativas estuvieron determinadas por fines no necesariamente científicos o razones vinculadas esencialmente con los saberes y conocimientos propiamente dichos.

La segunda ha estado altamente focalizada al tema del logro de los objetivos educativos en términos de aprendizajes. En este segundo caso, sí se ha establecido, especialmente a partir de los inicios de la década de los noventa, un movimiento internacional muy fuerte vinculado con la medición del rendimiento estudiantil, el desarrollo científico de indicadores, comparaciones de carácter nacional, regional e internacional de estándares y resultados de los procesos educativos, metas y objetivos, saberes y conocimientos, criterios de medición, homogeneización educativa, modelos educativos y su impacto en la calidad, propuestas de evaluación de la calidad educativa, etc.

En este apartado deseamos poner de relieve el desarrollo, básicamente, de las tendencias significativas relacionadas con el segundo componente

antes mencionado, dejando para otro trabajo un estudio más amplio de la relación existente entre las reformas educativas y la calidad de la educación (Marchesi, Tedesco, Coll, 2009; UNESCO, 2004a, 2004b, 2007a, 2007b; Helmke, Hornstein y Terhart, 2000).

Antes que nada, queremos destacar, de acuerdo con Klafki (1994), Jürgens (2005) y Grittner (2009), que la educación tiene como meta fundamental la formación integral del ser humano, por encima de cualquier otro objetivo basado en la asimilación, construcción o adquisición de saberes, informaciones y conocimientos. Esta formación integral trasciende el mundo de la preparación puramente intradisciplinaria y/o interdisciplinaria, dándole un lugar a la educación de carácter sociocultural, humano, crítico, solidario y transformador. La educación, entendida de esta manera, tendrá como fin último la emancipación, socialización crítica y enculturación en sus múltiples dimensiones. Este planteamiento en torno a la educación revolucionaria coincide claramente con la gran mayoría de los pedagogos y educadores de todos los tiempos, quienes han analizado y establecido diferencias entre la educación puramente material, lo cual tiene que ver con aquéllos conocimientos “científicos” y “prácticos” que deben ser aprendidos por los estudiantes y la educación relacionada con las diversas maneras críticas de actuación y comportamiento en interacción con otros sujetos del conglomerado social.

Para la pedagogía crítica y socialista, la segunda orientación es tal vez la más importante, aunque no podemos descuidar obviamente la formación científica, metódica y procedimental de toda la población que asiste en un determinado ámbito y espacio educativos. Por supuesto que desde nuestra perspectiva e interés pedagógico-didáctico no encontramos, por ningún motivo, contradicción entre ambas tendencias, aunque sí insistimos en la fuerza y el peso de la primera con respecto a la segunda. No puede haber contradicción entre ellas, puesto que ningún contenido, saber o conocimiento es neutral; el saber es producto del trabajo material e intelectual del ser humano y, obviamente, es preservado, usado y aplicado por el individuo o la colectividad en diversas circunstancias de su vida. Lo importante es que ese saber, conocimiento o contenido científico responda, en lo más sublime, a las necesidades e intereses de la población, superando el fortalecimiento de las desigualdades, discriminación y segregación socioeconómica.

La educación es siempre material e inmaterial, formal e informal. La educación orientada a la formación integral del sujeto, del ser como máxima

expresión ontológica de lo humano, tiene que ver con el desarrollo de un conjunto de potencialidades que trascienden el campo del saber hacer, del conocer y del decidir, categorías éstas limitadas y delimitadas por lo puramente material e informal de la educación. Lo central consiste en aprender a *estudiar, trabajar, producir, investigar y transformar*. Para ello es prioritario, sin lugar a dudas, el aprender métodos y procedimientos, lo cual significa aprender a aprender permanente y continuamente. La educación material está focalizada en un aprendizaje enciclopédico, con muchas informaciones, saberes materiales, contenidos y conocimientos, muchos de ellos insertables o pasajeros.

Aunque ella reproduce el saber y conocimiento acumulado por el ser humano durante su historia, la misma podría ser denominada como una educación centrada en la objetivización o cosificación, puesto que su énfasis está en las cosas, en los objetos, en lo esencialmente material y tangible. Para muchos autores, como por ejemplo Freire, (2010a, 2010b), Pestalozzi (1977) y Klafki (1976, 1994), el proceso educativo está directamente asociado a aspectos cognitivos, corporales, espirituales y sociales propios del sujeto que aprende y enseña de manera dialéctica. Por ello, una de las características centrales de la educación es lograr el desarrollo de la potencialidad relacionada con la autodeterminación de la persona.

Podríamos decir que si la persona ha logrado elaborar, en su mente, espíritu y acción, la potencialidad de decidir de acuerdo con sus propios criterios, con su conciencia, tomando en cuenta las diversas potencialidades logradas mediante una formación sociocrítica (Mora, 2005, 2010, 2012a, 2012b), entonces podríamos considerar que, en efecto, esa persona ha sido formada integralmente. Estas potencialidades están unidas también al desarrollo de la capacidad de actuación, comportamiento, participación, cooperación, solidaridad y colaboración. Esta educación necesariamente tiene que ser crítica, comprometida, deliberativa, responsable y contestataria, pero siempre en función de los más altos principios e intereses de la colectividad, pasando a un último plano los intereses, necesidades y egoísmos propios del individualismo capitalista. Este tipo de educación requiere, por lo tanto, otras formas de desarrollo, implementación, análisis, evaluación y, muy especialmente, del aseguramiento de su calidad.

A continuación veremos, con mayor detalle, algunos aspectos relacionados con el tema de la calidad de la educación de acuerdo con su estado de discusión actual, el resultado de la influencia economicista y el desarrollo

vertiginoso de los estudios empíricos comparativos nacionales, regionales e internacionales sobre la calidad de la educación y, básicamente, sobre el desempeño y rendimiento educativos.

### **2.2.2. ACUERDOS Y DESACUERDOS DE ALGUNOS ESTUDIOS SOBRE LOS PRINCIPALES FACTORES INFLUYENTES EN LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN**

Para poder comprender cabalmente la importancia dada, en el campo de la educación, al tema de la calidad es indispensable analizar, aunque sea muy someramente, el desarrollo de la orientación que ha tenido lugar, por lo menos en el mundo occidental, la pedagogía en su complejidad teórico-práctica durante las últimas seis décadas. Después de la hecatombe de la segunda guerra mundial o europea, a principios de los años cincuenta, el centro de la educación estuvo focalizado en la existencialidad de la persona, de cada sujeto, de cada individuo como parte de una sociedad que requería un acelerado proceso de recuperación. Por lo tanto se consideraba, en todos los espacios donde tenía lugar el debate educativo, cultivar el espíritu, la personalidad, la naturaleza humana del hombre y la mujer. En ese sentido, el desarrollo personal de cada estudiante tenía que estar centrado en la tradición de la formación humanista como objetivo básico de la educación. Esta tendencia educativa retoma el pensamiento, las prácticas y las acciones de los viejos filósofos de la pedagogía y continúan hoy jugando un papel fundamental en el discurso del quehacer educativo.

En la década de los sesenta tiene lugar un intento muy importante para exigir una transformación muy profunda de la perspectiva pedagógica, criticando la orientación de la década anterior en cuanto a su concepción también desarrollista. Aquí se considera que el ser humano, en su existencialidad, no debe ser más un objeto aislado de la investigación en sí misma y de su formación, sino básicamente debe tomarse en cuenta, en primera línea, sus condiciones de vida, las cuales están determinadas por las condiciones sociales y políticas de esa existencialidad. Durante este período de tiempo fue caracterizado por un fuerte intento de cambiar las condiciones reales de vida de la población, para lo cual la educación debería jugar un papel predominante en la sociedad, la economía y la política.

La crítica trató de impulsar, no sólo procesos de reforma educativa, sino esencialmente garantizar en el campo de la educación las condiciones ambientales apropiadas para su desarrollo armónico en correspondencia con

las necesidades e intereses de las personas, quienes empezaron a intervenir activamente en los procesos de reformas educativas. Esta sería una de las formas que podrían garantizar la felicidad, la eficiencia y el compromiso del pueblo con los grandes programas de desarrollo iniciados durante la década de los cincuenta. El fracaso personal individual y las dificultades de la calidad de la educación, en términos más generales, siempre estarían relacionados con las características generales y particulares del sistema educativo puesto en marcha. De esta manera era indispensable e impostergable impulsar un conjunto de políticas educativas que ayudaran a promover las capacidades complejas del individuo, lo cual tenía que tener lugar en la escuela primaria y en los tres primeros años de escolaridad de la escuela media.

La meta y la visión de la política educativa consistía, fundamentalmente, en construir la escuela ideal, la escuela modelo, la escuela estandarizada que respondiera, simultáneamente, a las exigencias personales como parte de la formación integral, al modelo de desarrollo puesto en marcha y, sobre todo, al cumplimiento parcial de las exigencias del pueblo en cuanto al papel de las reformas educativas. A pesar de ello, se pudo constatar mediante diversos estudios realizados sobre el proceso de reforma educativa de la década de los sesenta que las mismas conllevaron realmente a una gran disolución (Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfield y York, 1966; Jencks, 1973; Fend, 1977, 1998; Fend, Dreher y Haenisch, 1980; OECD, 1991, 1997).

Los estudios realizados sobre la calidad de la educación en ese entonces constituyeron un avance importante en cuanto a la elaboración de indicadores para medir el éxito de los aprendizajes, básicamente de carácter cuantitativo. Se pudo constatar, mediante estos importantes estudios de los años sesenta, que no siempre el proceso de aprendizaje y enseñanza desarrollado dentro de las aulas de clase, las propiedades especiales de un determinado docente o la calidad de la misma institución escolar, en términos más generales, son los factores decisivos para el éxito escolar, aunque ellos evidentemente juegan un papel importante. Los estudios lograron comprobar, empíricamente con base en mediciones y datos cuantitativos, que hay otros aspectos sumamente influyentes, tales como la procedencia familiar de los estudiantes, su procedencia socioeconómica, el medio ambiente donde viven y donde tiene lugar el centro educativo, el apoyo y ayuda extraescolar, los recursos materiales como los libros de texto, entre otros.

Uno de estos importantes estudios, complementario a los citados anteriormente, ha sido el trabajo de Averch y Johnson (1962), quienes concluyeron que las dimensiones vinculadas al puro proceso pedagógico-didáctico y a las características de la escuela no son las que realmente marcan la diferencia, puesto que la explicación es mucho más multidimensional, compleja y factorial a lo que se había pensado hasta entonces. Ello conllevó sin duda al replanteo de la investigación educativa en cuanto a la calidad, los indicadores y los procesos de medición empírica y explicación teórica. De esta manera se inicia todo un proceso y concepción de los estudios sobre la calidad de la educación, la conformación de indicadores y la aplicación más estandarizada de instrumentos de medición (Averch, Carroll, Donaldson, Kiesling y Pincus, 1972; Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfield y York, 1966; Jencks, 1973; Fend, 1977, 1998; Fend, Dreher y Haenisch, 1980; OECD, 1991, 1997).

Otros estudios retomaron nuevamente, en la década de los ochenta, el modelo de evaluación de la calidad de la educación en términos del desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza (Treiber y Weinert, 1982). La conclusión central de estos estudios consiste en señalar que el control clásico del proceso de aprendizaje y enseñanza por parte del docente, en cooperación con un alto nivel de participación de los estudiantes, tendrá como consecuencia el logro de resultados altamente positivos en el aprendizaje. A ello habría que sumarle las condiciones adecuadas del clima escolar donde tiene lugar dicho proceso. Ello se corresponde con otros trabajos de investigación que señalan además la importancia que adquiere, para el éxito escolar, el clima educativo de los centros escolares propiamente dichos (Walberg y Haertel, 1980).

Esta discusión tuvo lugar hasta bien entrados los años setenta, puesto que seguía predominando considerablemente la idea en cuanto a que los factores influyentes en el campo de la calidad de la educación serían básicamente el papel del docente, el desarrollo del proceso de aprendizaje y enseñanza y el clima del aula. Sin embargo, surge para entonces la tendencia en cuanto a que hay diferencias sustanciales entre escuelas al interior de un mismo sistema educativo. De esta manera se presta atención a la totalidad del Centro Educativo como objeto de análisis sobre la calidad de la educación desde una perspectiva multifactorial y multidimensional. A partir de mediados de la década de los setenta, la atención queda focalizada en las escuelas como unidad de estudio y mejoramiento escolar (Stufflebeam,

1972; Weiss, 1985; Weinert y Helmke, 1987, 1996; Steffens y Bargel, 1988; Vierlinger, 1989; Weishaupt, 2000).

Muchos estudios reseñados por los autores anteriores, básicamente empíricos, han tratado de concentrarse en algunos factores particulares con la finalidad de comprender cabalmente las razones esenciales influyentes en la calidad educativa. Uno de los procedimientos ha consistido en los análisis puramente descriptivos, con base en la etnografía como metodología fundamental, mientras que otros han hecho uso sistemático de la etnometodología en estudios de casos muy particulares. Ambos se diferencian, obviamente, de aquéllos estudios amplios, desarrollados a gran escala con la participación de muchos investigadores, centros educativos, regiones e incluso países. El análisis de diferentes culturas escolares, formas de prácticas pedagógicas, modelos didácticos, interacciones múltiples al interior del aula, pero también en el conjunto del centro educativo, etc. se convirtieron en las dimensiones básicas de buena parte de los estudios sobre calidad educativa. Aquí podríamos encontrar el foco de atención de la investigación sobre esta temática.

Se llegó a resultados importantes, puesto que el trabajo empírico pudo comprobar, según tales estudios, en condiciones administrativas, económicas y sociales sistemáticamente iguales e independientes de la modalidad escolar o la pertinencia a una determinada forma de sistema educativo, que existe con altos índices de significación distintos niveles de calidad educativa en tales centros o unidades escolares. Hoy podemos indicar que se ha acumulado suficiente documentación y trabajo de campo que respaldan estas apreciaciones en torno a la calidad de la educación (Stufflebeam, 1972; Jansche, W., Krainer, K., Posch, 1999; Fend, 1998; Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston, 1979; Weiss, 1985; Weinert y Helmke, 1987; Steffens y Bargel, 1988; Vierlinger, 1989; Weinert y Weishaupt, 2000; Specht y Thonhauser, 1996; Rolff, 1999, 1991; Scheerens, Glas y Thomas, 2003; Purkey y Smith, 1990).

La acumulación de resultados importantes, tanto cuantitativos como cualitativos, producto del desarrollo de múltiples estudios nacionales, regionales e internacionales, ha traído como consecuencia inmediata, desde los años setenta hasta la actualidad, que la calidad de la educación tiene, en efecto y como lo han pensado muchos pedagogos y filósofos de la educación, algunos de ellos mencionados en este trabajo, su explicación en la conjunción multifactorial y multidimensional. Se ha llegado a la sabia



conclusión que la práctica educativa y la formación integral del sujeto y la colectividad, como muchos otros fenómenos socioculturales, están sujetos a la influencia compleja de elementos sociales, políticos, espaciales, económicos, personales, contextuales, culturales, lingüísticos, etc.

Cada estudio aportó elementos sustantivos, puesto que el aislamiento de algunos componentes, el control de otros, las comparaciones, los cruces de información, etc. nos permiten construir categorías e indicadores mucho más integrales, complejos y completos que podrían explicar, en su conjunto, las causas y razones de la existencia o inexistencia de una educación de calidad, siempre unida o determinada por la concepción de ser humano, sociedad, comunidad, ciencia, investigación, disciplina, contenidos globales y específicos, métodos y procedimientos, cosmovisiones, visiones y misiones de la sociedad y el Estado, etc. Aunque más adelante describiremos detalladamente el modelo de evaluación, seguimiento y acompañamiento de la calidad de la educación, que hemos elaborado producto de largos años de reflexión e investigación en torno a la temática, es importante destacar, de acuerdo con la mayoría de los trabajos de investigación consultados, que la calidad de la educación está directamente asociada a los siguientes aspectos: i) formación básica inicial de los docentes, ii) formación permanente y continua de los docentes en ejercicio, iii) el papel y trabajo del personal directivo, quienes deben dar el primer ejemplo sobre buenas prácticas educativas en sus respectivos centros escolares, iv) la supervisión educativa en sus diferentes ámbitos, espacios y tiempos; v) reconocimiento constante de las buenas prácticas y, por supuesto, la existencia de situaciones reales problemáticas, vi) una planificación y estructuración del proceso de aprendizaje y enseñanza en correspondencia con el modelo didáctico asumido por el macrosistema, el exosistema, el mesosistema y/o el microsistema; vii) conformación de un ambiente educativo centrado más en los estudiantes que en los docentes o contenidos, viii) incorporación activa de la comunidad en los procesos educativos, ix) incorporación de diversos actores en el proceso de aprendizaje y enseñanza, sin olvidar la primacía de los estudiantes, x) importancia y pertinencia del trabajo pedagógico y didáctico en los Otros Lugares de Aprendizaje y Enseñanza, xii) reconocimiento de la heterogeneidad, la diversidad y la diferenciación del colectivo participante en el proceso de aprendizaje y enseñanza, xiii) posibilidades del fortalecimiento del multilingüismo y tratamiento del contenido específico en la lengua materna, xiv) variación de los métodos para el desarrollo del aprendizaje

y la enseñanza, xv) cooperación y colaboración permanente de los grupos interactuantes en el proceso educativo, entre muchos otros.

Para poder comprender la dinámica de la calidad de la educación es necesario comparar y conjugar los resultados de los estudios realizados al respecto, tal como lo hemos visto en párrafos precedentes. Es evidente que el sistema de dimensiones, categorías, subcategorías e indicadores de calidad de una escuela en particular podría ser sumamente complejo, difícilmente evaluable y escasamente aplicable en la práctica concreta, puesto que él podría estar acoplado a un sinnúmero de influencias inmedibles. Por ello, se requiere la continuidad, en espacio y tiempo, de la investigación sobre la calidad de la educación, puesto que se trata de una temática teórica y práctica inacabada. La calidad está, entonces, asociada directamente a modelos, metas, visiones, misiones, perspectivas y prácticas, personas, etc., todo lo cual es cambiante y variable local, nacional, regional e internacionalmente. A ello denominamos, por lo tanto, estrategias para el análisis estructural del complejo sistema de aprendizaje y enseñanza. Es decir, se trata de un enfoque analítico multifactorial y multidimensional. Para ellos, tal como lo hemos indicado en varias oportunidades, se trata de la comprensión de lo que sucede en seis grandes campos: *a) el macrosistema, b) el mesosistema, c) el exosistema, d) el microsistema, e) sujetosistema y f) colectivo-sistema* (Stufflebeam, 1972; Mora, 2010).

En la década de los cincuenta se centró la atención en el microsistema, focalizado particularmente en la calidad del docente. Con algunas variaciones y muchas particularidades, podríamos señalar que en los años sesenta, adquirió el macrosistema un importante significado. Desde finales de los años setenta hasta mediados de los noventa la investigación y el énfasis de la calidad se orientaron al mesosistema y exosistema, mientras que desde la mitad de los noventa hasta hoy se hace mucho énfasis en la investigación y la orientación en el sujetosistema en cuanto a la conformación, medición y desarrollo de competencias individuales. Este último aspecto lo podemos ver claramente en las orientaciones que caracterizan actualmente a los estudios internacionales, ampliamente conocidos y a los cuales haremos referencia más adelante.

Finalmente, podemos indicar que al ver detalladamente el desarrollo de la discusión e investigación retrospectivamente en las últimas seis décadas, constatamos críticamente la permanencia y continuidad de algunos conceptos básicos que determinan los estudios, por un lado, y las investigacio-

nes sobre el tema, por el otro, tales como: a) cantidad, b) igualdad, c) papel del Estado, d) investigación, e) actores, f) recursos, g) eficacia y eficiencia, h) público y privado, entre muchas otras terminologías invariantes en la mayor parte de los países, cuya política se ubica en el espacio del Estado de bienestar o socialdemócrata, como ocurre actualmente con la mayoría de los países de América Latina y el Caribe. Este debate, por supuesto, no puede quedar aquí. Por el contrario, las reformas educativas, los procesos de transformación social, las reales condiciones de vida, el papel protagónico cada vez más grande de la población, las exigencias sociales, los cambios educativos sustantivos en muchos países, las investigaciones internacionales complejas, entre otras causas importantes, han contribuido considerablemente a mantener, profundizar y ampliar el debate sobre la calidad de la educación. La exigencia actual consiste en establecer un equilibrio entre la masificación necesaria de la educación, su gratuidad y, por supuesto, su calidad en términos críticos, revolucionarios, innovadores y transformadores. En los capítulos siguientes continuaremos con el desarrollo de muchas de estas temáticas, las cuales permitirán enriquecer la discusión y la acción en cuanto a la educación de calidad para toda la población de cada uno de nuestros países.

### **2.2.3. LA CALIDAD EDUCATIVA AL SERVICIO DE LA EDUCACIÓN, LA FORMACIÓN LA PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA CONSERVADORAS**

Si miramos con detenimiento el desarrollo de la investigación en el campo de la educación en general y de la escuela en particular, durante la última década del siglo pasado y la primera década del presente siglo, podemos considerar que ella ha sufrido un cambio considerablemente importante (Fend, 2001, 1998; Jansche, Krainer y Posch, 1999; Messner, 2000; Oelkers, 2001; Pekrun, 2002; Terhart, 2002), lo cual responde también a cambios altamente significativos en el mundo de la misma educación, las sociedades, los procesos de socialización y enculturación, así como a las dinámicas globales que caracterizan al mundo actual. Estos grandes cambios locales, regionales y globales influyen considerablemente en las metas y fines establecidos por cada país o región en cuanto a la educación, lo cual influye, a su vez, en los criterios básicos de formación general básica de la niñez, los adolescentes y la juventud en términos más generales. Igualmente, tiene lugar en el ámbito público, pero también en el mundo de la población docente, una discusión sobre el papel de la educación en relación con el desarrollo complejo

del mundo actual (Combs, 1993; Carnoy, 1990; López Segrera, 2001, 2007a, 2007b; Martín Bris, 2001; Martínez Rodríguez, 2008; Pérez Tapias, 2008).

Si miramos con mucho cuidado la tendencia educativa a inicios de la década de los noventa, podemos constatar que la misma estuvo determinada en gran medida por la influencia del liberalismo y neoliberalismo sociopolítico y económico, lo cual vino a establecer claramente parámetros muy específicos de lo que debería ser la educación, la pedagogía, la didáctica y, con ello obviamente, la calidad de la educación y su medición. El neoliberalismo educativo, en términos generales, construyó una idea muy concreta sobre los valores, la ética y el significado sociopolítico de la educación. La misma responde, obviamente, a las concepciones individualistas, discriminadoras, competitivas y elitistas como condición esencial de la estructuración sociopolítica neoliberal.

Por supuesto que la idea liberal de la educación, reproducida también por el neoliberalismo, consiste en establecer altas libertades, no en el sentido sociocrítico de la pedagogía liberadora, sino en el sentido de incorporar las supuestas libertades enarboladas por el mercado al mundo de la educación. No se trata de lograr una educación donde exista mayor democracia, participación y menos relaciones de poder en el marco familiar y escolar, disminuyendo con ello el autoritarismo interpersonal, sino por el contrario estableciendo formas de convivencia determinadas por las fuerzas opresoras del poder simbólico y el consumo (Bernstein, 1990, 1997, 1998; Díaz, 1990). Las políticas y orientaciones relacionadas con la calidad de la educación adquieren, por lo tanto, estas consideraciones liberales y neoliberales.

De la misma manera, hemos estado sometidos, cada vez con mayor fuerza, a la pluralización y divergencias de los estilos de vida, crianza en la familia y fuera de ella, así como al debilitamiento acelerado de las tradicionales estructuras familiares. A ello se suma un conjunto de demandas artificiales de la misma sociedad, fuertes presiones socioeconómicas determinadas por la relación trabajo-producción-ingresos-desempleo-consumo, surgimiento de espacios donde los niños, adolescentes y jóvenes pasan buena parte de su tiempo libre, soledad de la infancia y la juventud producto de las múltiples ocupaciones de la familia o las fuerzas directrices establecidas por los tentáculos del mercado. Todo ello está determinado y direccionado por la competencia comercial, la proliferación de medios de información, las posibilidades de intercambio de información que no necesariamente tienen fines sociales, sino sometimiento a los mecanismos de ideologización del capital.

La educación y la pedagogía, en particular, se encuentran enfrentadas a la disyuntiva de rechazar, aceptar o convivir con estas influencias poderosas de la muy mal denominada sociedad de la información, del conocimiento y de la digitalización de la vida pública y privada. En la gran mayoría de los casos no somos productores de saberes y conocimientos, sino grandes consumidores y repetidores de aquéllos producidos por los centros de poder mediático, en la mayoría de los casos con connotaciones superficiales y triviales, como sucede con el auge de las denominadas redes sociales (Bringué y Sádaba, 2008; Christakis y James, 2010; Sennett, 2000; Tapscot, 1998). Esto trae como consecuencia inmediata una lucha profunda entre la educación como medio para la conformación, en cada sujeto, de nobles valores sociales y el establecimiento de valores opuestos, aquéllos determinados por la orientación economicista-individualista de la vida.

La televisión en la habitación de los niños, jóvenes y adolescentes, las posibilidades múltiples de consumo de información, la intensa informatización y digitalización de la vida se han convertido, distorsionadamente, en el estándar dominante del sujeto y la colectividad. Los niños, los adolescentes y jóvenes se encuentran sometidos, muy tempranamente, a un espectro de ofertas de experiencias de vida muy diversas, en la mayoría de los casos muy contrarias a los deseos de la familia o del Estado en cuanto a socialización constructiva. Se ha constituido nuevas formas de relaciones socioculturales, determinadas en la mayoría de los casos por el poder mediático y las fuerzas del capital nacional e internacional, cuyo procesamiento y selección parece sumamente difícil, problemático y altamente complejo. Así, la presencia mediática cotidiana directa e indirecta establece claramente parámetros de convivencias artificiales, pero sobre todo realidades ficticias, causando en la mayoría de los casos altos niveles de recepción de datos e informaciones unidireccionales, con mensajes ocultos altamente nocivos para el desarrollo sociocrítico del sujeto y de la población en general.

Además, podemos considerar que la aplicación práctica e integración con la realidad concreta de lo oído y visto a través del bombardeo mediático permanente es sumamente problemático, en la mayoría de los casos imposible de entender, puesto que tales supuestas experiencias sólo existen en el mundo de la virtualidad, de mundos ajenos al mundo de vida propio, real de cada sujeto y la comunidad a la cual pertenece. Como aspecto complementario se suma el conjunto de intereses económicos impuestos por el mundo del mercado con mucha voracidad desde inicios de los años noven-

ta, momento de la proliferación internacional del neoliberalismo económico salvaje. Para lograr este objetivo, se ha encontrado un mercado altamente sensible, el cual consiste en la inmensidad de niños, jóvenes y adolescentes, a quienes evidentemente hay que orientar la maquinaria propagandista. Este grupo meta se convierte en potenciales consumidores, pero esencialmente en los sujetos a quienes se debe adoctrinar e ideologizar en beneficio de los intereses del capital devorador.

Las empresas realizan sistemáticamente estudios detallados, con la ayuda de metodologías científicas y conocimientos teóricos profundos, en cuanto a cómo podrían influir cognitivamente y socialmente en los niños, adolescentes y jóvenes para que tengan una percepción errónea de su entorno, de sus propias realidades, encauzándolos por el camino del consumo desenfrenado. De esta manera se crea y recrea una realidad abstracta, virtual, alcanzable únicamente mediante la mirada lejana, el consumo artificial de objetos tangibles y simbólicos, cuyas consecuencias repercuten en la frustración sociocognitiva. La educación y la pedagogía burguesas cumplen, en consecuencia, el papel de la implementación de esa virtualidad, evitando su cuestionamiento sociocrítico. Aquí encuentran un punto de unión la publicidad y la pedagogía conservadoras.

La escuela como el espacio ideal para la educación y formación formal de la población de todo país tiene que enfrentar con mucho equilibrio el crisol de las fuerzas conservadoras economicistas y las exigencias humanistas históricas que la han caracterizado. Además, la heterogeneidad de la población que entra al mundo de la escuela en un determinado nivel educativo lleva consigo un conjunto importante de saberes, conocimientos, inquietudes, experiencias, habilidades y destrezas, pero especialmente realidades idealizadas por su sometimiento a la publicidad permanente. Ello no niega que tales estudiantes puedan tener amplios conocimientos en determinadas disciplinas, pero tales saberes y conocimientos están influenciados en la mayoría de los casos por la penetración publicitaria a través de las grandes masas de información unidireccional consumidas. Esto explica en cierta forma las debilidades socioproductivas, activas, analíticas y transformadoras que caracterizan actualmente a buena parte de nuestra población estudiantil. La heterogeneidad de los niños, jóvenes y adolescentes que asisten a la escuela exige la aplicación de tratamientos altamente diferenciados.

Sin embargo, no sólo han cambiado las condiciones de entrada de la población estudiantil al mundo de la escuela, sino esencialmente las exigen-

cias impuestas a la escuela. Hoy nos encontramos ante una complejidad del sector profesional muy grande, la cual considera que las personas deben ser expertas profesionales en ámbitos específicos exigidos por el mercado laboral. La escuela entonces debe cumplir con el papel, asignado por el sistema capitalista, de formación de competencias múltiples para que puedan responder competitivamente a los requerimientos del mundo actual. Con frecuencia se dice que la escuela debe estar atenta a las exigencias de la sociedad de la información y el conocimiento, pero éstas son realmente categorías impuestas recientemente por el mercado y el capital dominantes. Se proclama la importancia de la producción de conocimientos mediante la aplicación de las denominadas nuevas tecnologías, su construcción y procesamiento, pero realmente esta producción no tiene lugar en los grandes sectores de la periferia tecnológica local y global. Ellos sólo consumen, reproducen y generan altos niveles de dependencia.

Desde hace aproximadamente veinte años se viene hablando, en el mundo del mercado y la educación, de la conformación de supuestas competencias básicas, las cuales deben ser impulsadas por la escuela para que quienes culminen su período de formación escolar fundamental las transfieran al mundo de la producción capitalista, respondiendo rápidamente a la expansión acelerada del conocimiento, sin importar los aspectos socio-políticos, culturales y cognitivos envueltos en tales procesos complejos de aprendizaje.

Todos sabemos que existe una tendencia muy fuerte, desde inicios de los años noventa, de trasladar sin mayores adaptaciones, contextualizaciones o análisis críticos los avances de la gestión de la calidad en el mundo empresarial al mundo de la escuela, puesto que la escuela, tal como lo hemos señalado en párrafos anteriores, también responde a los requerimientos del mercado capitalista. Las palabras mágicas, entre otras, como símbolos ideales consisten en calificar a la escuela como una *organización que aprende, identidad o centro corporativo, centro de formación de competencias*, etc., las cuales tienen que responder básicamente al papel economicista y mercantilista asignado a la escuela, cuyo eje central debe estar orientado al rendimiento, la eficacia y eficiencia como realizadora de la perspectiva pedagógica.

Estas tendencias del desarrollo de la escuela durante los últimos cuatro lustros son ampliamente conocidas como el gran movimiento de la eficacia escolar y la mejora de la educación, cuya esencia está centrada en los resultados, sacrificando con ello los procesos y realidades concretas. Debido al

cada vez más creciente proceso de globalización de los mercados, los afanes de consumo, el predominio de la economía de mercado por encima de lo social, cultural y político, la influencia creciente de los medios de información computarizados y digitalizados, la concepción impuesta por círculos del poder económico sobre el ser humano como parte de la mercancía, etc., nos encontramos con sistemas educativos sometidos a nuevas demandas y exigencias, la gran mayoría ajenas a los fines fundamentales de la educación.

La creencia generalizada en la población, y con ello la desconfianza, de que el desempeño educativo de los estudiantes en ciencias naturales, matemáticas, lenguas nacionales y extranjeras, etc. ha decrecido considerablemente durante los últimos años, trae como consecuencia directa el desarrollo de un debate en torno a la calidad de la educación en general y la escuela en particular. Se ha llegado, inclusive, a señalar que nos encontramos ante una debacle educativa, lo cual ocurre no sólo en un determinado país, sino en buena parte de los países del mundo, particularmente aquéllos de la periferia socioeconómica. Los medios de información, en la mayoría de los casos de manera intencionada, describen la situación como parte de una crisis política, aprovechando algunos esta realidad para desprestigiar las políticas educativas de los Estados. Por supuesto que los resultados de los estudios comparativos internacionales constituyen los disparadores esenciales de este debate. En adelante nos referiremos brevemente a tales estudios (Schultze y Riemenschneider, 1967; Hoffman, 1980; Robitaille y otros/as, 1993; Haider, 2001; Bos y Postlethwaite, 2001; Bos y Schwippert, 2002; Ackeren, 2002a, 2002b y 2003; Ackeren, y Hovestadt, 2003).

#### **2.2.4. EL DEBATE EN TORNO A LOS ESTUDIOS INTERNACIONALES COMPARATIVOS SOBRE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN**

El desarrollo de estos importantes sistemas de monitoreo del rendimiento estudiantil, y con ello el debate sobre la calidad de la educación, comenzó entre el año 1958 y 1959 a raíz de un conjunto de reuniones con la participación de investigadores en el campo de la educación y pedagogos notables de la época, las cuales tuvieron lugar en Londres, Hamburgo y Eltham. En estas reuniones se debatió profundamente sobre las potenciales relaciones entre las prácticas escolares concretas y los resultados que podrían lograrse mediante el desarrollo de estudios empíricos de carácter internacional.



De esta manera se planifica e implementa el Primer Estudio Internacional en Matemáticas o The First International Mathematics Study (FIMS). Esta fue realmente la primera evaluación internacional organizada y desarrollada a gran escala. Su planificación y coordinación tuvo lugar en el segundo semestre de 1958 y hasta el día de hoy sigue siendo una importante referencia en el campo de los estudios comparativos internacionales. De esta manera surge la IEA (Evaluation of Educational Achievement) o (Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Escolar), la cual ha jugado durante más de cinco décadas un papel muy importante en el desarrollo de la discusión en torno al tema del rendimiento, la calidad de la educación y su evaluación.

En 1963 se realizó concretamente el respectivo estudio sobre rendimiento en el cual se compararon internacionalmente, por primera vez y empíricamente, a varios países, aplicando una gran escala indicadora elaborada con esa finalidad. Los objetivos de la encuesta desarrollada y aplicada por la IEA consistieron en: a) preguntas de investigación relacionadas con la organización y la gestión de la educación, desarrollo curricular y, como tercera gran categoría, los métodos de aprendizaje y enseñanza. En este importante estudio se estableció claramente que el proceso de aprendizaje y enseñanza de las matemáticas podría estar influenciado también por los cambios acelerados, para ese entonces, sociales, culturales, científicos y tecnológicos; b) El estudio también conformó una clara idea del desarrollo de las clases de matemáticas concreta y, muy especialmente, sobre los rendimientos matemáticos de los diversos sistemas escolares. Muchos años más tarde se han seguido aplicando algunos criterios constituidos en esta primera gran experiencia comparativa (Bos y Postlethwaite, 2001; Bos y Schwippert, 2002; Ackeren, 2002a, 2002b y 2003; Ackeren, y Hovestadt, 2003).

En cuanto al aspecto vinculado especialmente con el diseño y desarrollo curricular, el estudio sirvió de base para comprender, con cierta precisión, la evaluación del desempeño de los sistemas educativos. En particular se determinaron tres grandes formas en torno a las cuales se organizaba el currículo: i) el currículo previsto y el currículo planificado, investigado mediante la metodología del análisis de contenido; ii) el currículo implementado, el cual se llevó a cabo mediante observación de clases y entrevistas a docentes con respecto a las prácticas del proceso de aprendizaje y enseñanza y las condiciones reales de la educación; y iii) el currículo logrado o alcanzado por los estudiantes, mediante la aplicación de pruebas estandari-

zadas del rendimiento estudiantil. En este estudio, llevado a la práctica entre 1963 y 1964, participaron 133 mil estudiantes de doce países. Los países que participaron fueron: Australia, Bélgica, Inglaterra, Finlandia, Francia, Alemania Occidental, Israel, Japón, Holanda, Escocia, Suecia y los EE.UU. En todos los países participantes en el FIMS se consideraron dos tipos de poblaciones diferentes, la primera referida a jóvenes de trece años, mientras que la segunda a jóvenes bachilleres entrantes a los estudios preuniversitarios. Podríamos considerar que el FIMS se constituyó en el primer paso de los estudios comparativos basados en la relación *entrada, proceso, salida*. De la misma manera se inicia un importante y significativo cambio de paradigma metodológico sobre estudios empíricos internacionales comparativos (Schultze y Riemenschneider, 1967; Hoffman, 1980; Robitaille y otros/as, 1993; Mora, 2014a).

En los años posteriores, después de haber encontrado un camino para el desarrollo de tales estudios comparativos internacionales, se pensó en implementar una nueva investigación de esta naturaleza. Esta tuvo lugar durante tres largos años, desde 1970 hasta 1972, con una activa participación internacional, liderada nuevamente por la IEA (Evaluation of Educational Achievement). La gran diferencia y particularidad que tuvo este estudio consistió en el análisis del rendimiento educativo de seis disciplinas o asignaturas. Por ello se conoce el estudio con el título de: *The Six Subject Study*. En el mismo participaron 9.700 escuelas, 50.000 docentes, hombres y mujeres, y 258.000 estudiantes distribuidos proporcionalmente entre ambos sexos. La cantidad de países participantes aumentó a 22, incorporándose al grupo de FIMS los siguientes: Polonia, Rumania, Hungría, Chile, India, Irán, Tailandia, entre otros. Las seis asignaturas o disciplinas evaluadas fueron las siguientes: ciencias naturales, comprensión escrita, literatura, inglés y francés como lenguas extranjeras, educación cívica (Peaker, 1975; Walker, 1976). Unido a este último se desarrolló el Primer Estudio Internacional para la Adquisición del Conocimiento Científico (FISS), el cual insistió en la comparación del rendimiento en el campo de las disciplinas de las ciencias naturales (Ver figura 1 que aparece a continuación). Para mayor información y conocimiento sobre el tema recomendamos el trabajo de Ross y Jürgens (2006).

Tal como lo podemos apreciar y analizar en la *figura 1*, el estudio TIMSS (*Third International Mathematics and Science Study*) se encuentra en la serie de estudios comparativos internacionales sobre rendimiento estudiantil,

iniciados a finales de la década de los cincuenta, tal como le hemos venido describiendo en el presente trabajo. Tanto el primero como el segundo estudio internacional comparativo vinculado con las matemáticas, conocidos como FIMS y SIMS (First and Second International Mathematics Study), fueron desarrollados en 1964 y 1980 hasta 1982 respectivamente. Mientras que los dos estudios internacionales comparativos sobre el desempeño educativo en el campo de las ciencias naturales tuvieron lugar FISS y SISS (First and Second International Science Study), el primero, de 1970 a 1971, y el segundo de 1983 a 1984. En el TIMSS han participado, comparativamente hablando, aproximadamente 500.000 estudiantes de 15.000 escuelas, procedentes de 46 países. El TIMSS contiene, además, otros componentes, tales como: TIMSS/II, el cual se desarrolló entre los años 1993 y 1995, TIMSS/III que tuvo lugar en los años 1995 y 1996. El TIMSS se caracteriza por poseer partes muy importantes, tales como: a) Comparación del rendimiento estudiantil en cuanto a desempeño propiamente dicho; b) Comparación de los planes de estudio y libros de texto; c) Informaciones fundamentales sobre el proceso de aprendizaje y enseñanza, docentes y la escuela; d) La influencia de los contextos extraescolares; e) Estudio de casos etnográfico comparativo de tres países: Alemania, EE.UU. y Japón. La columna vertebral del TIMSS tiene que ver con el análisis de los cuatro campos o momentos en torno a los cuales la IEA asume el currículo. Con esta concepción del TIMSS, podríamos considerar, que este estudio constituye el proyecto más ambicioso, internacionalmente pensado y puesto en práctica, sobre el desempeño estudiantil, factores asociados y el currículo (Beaton, Martin, Mullis, González, Smith y Kelly, 1996; Baumert Lehmann, 1997).



Figura 1 (Bos, 2009)

Este ambicioso proyecto investigativo TIMSS, cuya metodología ha marcado una pauta importante para estudios posteriores relacionados con el desempeño estudiantil en el campo de las matemáticas, ciencias naturales y una significativa gama de factores asociados, continuó desarrollando las diversas evaluaciones realizadas en ambos campos por estudios anteriores similares, ha permitido hacer un conjunto de comparaciones con base en métodos estadísticos estratificados altamente complejos, sin descuidar aspectos de otros métodos de investigación comparativa, lo cual proporciona elementos explicativos de las potenciales causas influyentes en el desempeño educativo; permite mejorar los caminos de seguimiento y desempeño de los procesos de aprendizaje y enseñanza de las matemáticas y las ciencias naturales, hace un barrido importante en los primeros dos años de la educación media, proporcionando explicaciones cuantitativas y cualitativas de los factores asociados a la problemática educativa de los países participantes (Baumert, Bos y Watermann, 1998; Mullis, Martin, Beaton, González, Kelly y Smith, 1998).

Durante los primeros estudios sobre rendimiento, desempeño y calidad de la educación, que tuvieron lugar en los años cincuenta, sesenta y setenta se conformó una opinión generalizada en cuanto a la imposibilidad de establecer compatibilidades de calidad en escuelas, regiones y países. Esta idea cambió sustancialmente con el inicio e implementación de los grandes estudios comparativos sobre desempeño estudiantil y factores asociados

como el TIMSS (Weigel, 2004; Baumert y Lehmann, 1997). En trabajos especializados o en los medios de información generalizados fue difundido un número importante de opiniones sobre el estado de situación de cada país o región en cuanto al rendimiento estudiantil. Lamentablemente, la mayoría de estas opiniones se han centrado exclusivamente en los resultados finales puramente cuantitativos, tratando de explicar las razones por las cuales una escuela, una región nacional o un país quedaron ubicados en un determinado lugar en la lista definitiva de resultados.

Ya hemos señalado en el presente documento que en el año 1958 un conjunto de científicos europeos y estadounidenses, altamente renombrados, tales como Benjamin Bloom y R. L. Thorndike, crearon en la ciudad de Hamburgo, Alemania, la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) como institución científica independiente de los gobiernos, pero tampoco totalmente autónoma o privada. Desde el primer momento estuvieron interesados en hacer estudios empíricos, bien argumentados, cualitativos, cuantitativos e históricos, desde una perspectiva comparativa, sobre los sistemas educativos, en términos generales, y los procesos de aprendizaje y enseñanza propiamente dichos. Los resultados de estos estudios podrían contribuir al diseño de políticas educativas de los Estados participantes y al conocimiento del desempeño de los estudiantes y la calidad de la educación en términos comparativos. Como investigadores en el campo educativo, ellos buscaban examinar detalladamente las condiciones en torno a las cuales tenían lugar los procesos de aprendizaje y enseñanza, ver cuáles eran exitosos y analizar los contextos socioculturales de los respectivos sistemas educativos (Schultze y Riemenschneider, 1967; Ackeren, 2002a, 2002b, 2003; Holtappels, Rolff y Klemm, 2006).

En la medida que los países miembros de la OECD (cuya traducción es: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) fueron obteniendo resultados en estudios sobre el desempeño educativo durante la última década del año pasado, particularmente a raíz de la implementación del TIMSS, surgieron acuerdos e interrogantes que requerían un posterior desarrollo de la concepción de este tipo de investigaciones. Los países altamente industrializados y tecnificados empezaron a cuestionar la escuela y la educación en general, haciendo preguntas tales como: a) ¿En qué medida la escuela prepara bien a los jóvenes para el futuro y el desarrollo de sus proyectos de vida? b) ¿Están recibiendo los jóvenes una educación que les permita desempeñarse como ciudadanos activos y conscientes de las

problemáticas actuales y futuras relacionadas con el empleo? c) ¿Permite la educación actual impartida a los jóvenes desarrollar sus potencialidades, habilidades y destrezas para poder incorporarse al mercado laboral, determinado por la movilidad y el continuo aprendizaje? d) ¿Qué relación podría establecerse entre los países participantes en cuanto al funcionamiento de sus respectivos subsistemas educativos? e) ¿Cuáles son las razones por las cuales unos países pueden tener éxito y otros no de acuerdo con los resultados de estudios comparativos internacionales? f) ¿Qué políticas educativas pueden aplicar los países participantes de acuerdo con sus resultados comparativos para mejorar la calidad de la educación? g) ¿Cómo se podría hacer uso de tales resultados comparativos para disminuir las brechas de desempeño educativo al interior de cada país participante? h) ¿Puede la escuela desarrollar una pedagogía y didáctica a su interior que permita alcanzar una educación de calidad independiente del origen socioeconómico y cultural de los estudiantes?

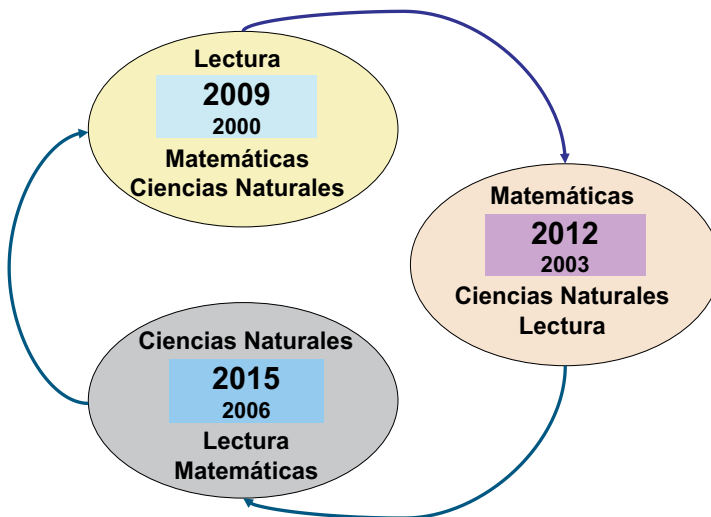


Figura 2: ver, por ejemplo, Eckhard Klieme, Cordula Artelt, Johannes Hartig, Nina Jude, Olaf Köller, Manfred Prenzel, Wolfgang Schneider und Petra Stanat (2009, 14).

Como se puede ver, en estas preguntas centrales están basados todos los estudios que ha realizado el consorcio PISA desde sus inicios hasta la actualidad (PISA-Konsortium, 2001, 2004, 2007, 2010, 2013). Estas son algunas de las preguntas que ha intentado responder PISA durante más de una década de estudios comparativos internacionales. La OECD es la encargada de financiar, como consorcio internacional, todos estos estudios. Cada uno de ellos intenta conocer los conocimientos, las destrezas y habilidades de

los estudiantes (mujeres y hombres proporcionalmente seleccionados) de quince años de edad, aplicando un conjunto de instrumentos en las áreas de matemáticas, ciencias naturales y lengua en forma pasiva.

El estudio y los resultados del ambicioso programa PISA tienen lugar cíclicamente cada tres años, tal como se muestra en la *figura 2*. Hasta el momento han realizado cinco grandes estudios, los cuales son conocidos científica y públicamente como PISA 2000, PISA 2003, PISA 2006, PISA 2009, PISA 2012<sup>3</sup>. Por supuesto que estos estudios obedecen a procedimientos continuos y permanentes. Aunque en cada caso están presentes las tres grandes áreas, su énfasis varía cada tres años. El nombre del año tiene que ver con el momento en que se ha realizado todo el trabajo de campo o levantamiento de la información empírica. Durante más de una década, los estudios PISA han adquirido mucho renombre internacional, son ampliamente conocidos, aceptados por unos y fuertemente criticados por otros. Lo cierto es que ellos han impuesto, nacional e internacionalmente, una pauta en el campo de este tipo de estudios comparativos internacionales sobre desempeño estudiantil y la calidad de la educación en el mundo. Cada vez más se adhieren países a tales estudios empíricos, lo cual queda demostrado mediante las siguientes cifras: 32 en PISA 2000, 41 en PISA 2003, 57 en PISA 2006, 67 en PISA 2009, 65 en PISA 2012 y 76 en PISA 2015.

Para el 2015, PISA centrará su atención en el área de las Ciencias Naturales, pero se continuará evaluando la lengua y las matemáticas. Los estudios internacionales actuales están orientados en la concepción curricular conocida ampliamente como currículo por competencias. Es importante destacar que después de haber realizado críticas importantes al desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza por objetivos y competencias, nos inclinamos por la concepción del currículo, la pedagogía y la didáctica por *potencialidades*. En PISA 2015 incorporarán a los respectivos instrumentos de recolección de información empírica el tema de las *competencias sociales*, lo cual será implementado en la práctica mediante interrogantes relacionadas con el trabajo cooperativo; mientras que PISA 2018 incorporará preguntas relacionadas con competencias globales, lo cual tendrá que ver con encontrar caminos para tratar temáticas socioculturales del mundo globalizado. Eso significa que la OECD tiene una inmensa maquinaria preparada para los próximos años, la cual debe responder a las exigencias

---

3 No se trata de referencias bibliográficas, sino de los años en los cuales tuvo lugar cada estudio.

y requerimientos de los países industrializados y altamente tecnificados; es decir, los países dominantes en términos militares, económicos, científicos y tecnológicos (Rindermann, 2006; Jahnke y Meyerhöfer, 2007; Bank y Heidecke, 2009).

## **2.2.5. UNIVERSALIZACIÓN Y HOMOGENEIZACIÓN DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA Y EL CURRÍCULO: TENDENCIA DE PISA**

Cada tres años resurgen fuertes críticas a este tipo de estudios internacionales comparativos sobre desempeño y calidad de la educación por parte de ciertos sectores académicos, políticos y opiniones generales vertidas en los medios masivos de información (Jahnke y Meyerhöfer, 2006), pero también hay quienes los defienden, los alaban y desean incorporar en sus respectivos sistemas educativos la concepción curricular explícita e implícitamente existente en ellos. Por estas razones, es necesario prestar atención a la influencia política educativa nacional e internacional de los mismos.

En *primer lugar*, es importante señalar, además, que estos estudios han establecido algunos elementos inexistentes en estudios similares anteriores, tales como los siguientes: i) Se han construido categorías precisas sobre competencias lingüísticas, matemáticas, científicas y tecnológicas, estableciendo una concepción educativa homogénea, estandarizada y económicamente orientada al mundo tecnificado e industrializado; ii) Se ha construido un modelo para el aprendizaje basado en competencias, unidireccional, el cual debe servir para el aprendizaje y actuación de cada persona durante toda su vida; iii) Se han conformado criterios y categorías sobre valores, ciudadanía, democracia, ciencia, tecnología, saberes, conocimientos, etc. desde ciertos centros de poder político, económico, militar y cultural; iv) Se ha encontrado el compromiso y apoyo económico para desarrollar estos estudios en el ámbito nacional e internacional de muchos países, con la incorporación de más países cada tres años (estudios cíclicos); v) Se muestra una supuesta transparencia, horizontalidad y consecuencia por parte de la OECD, la IEA y demás responsables de tales estudios; vi) Se ha logrado centralizar la atención sobre el desempeño educativo y la calidad de la educación en el marco de los resultados de PISA presentados cada tres años; vii) Se ha fortalecido la relación entre investigación y política en el marco de tales estudios; viii) Se ha alcanzado el gran objetivo del sistema capitalista internacional de la estandarización conceptual, metodológica y sociocultural; ix) Se ha conseguido estanda-



rizar el currículo, los procesos de aprendizaje y enseñanza, la descontextualización, los contenidos, atentando contra la soberanía de los pueblos; entre otros aspectos altamente problemáticos.

En *segundo lugar*, aunque nos referiremos más adelante al tema de los principales *modelos de evaluación de la calidad de la educación*, entre ellos el implementado internacionalmente por el Consorcio PISA (2000, 2003, 2006, 2009 y 2012), es necesario destacar que las pruebas de estos estudios empíricos se centran en determinar tres grandes dimensiones, tal como se muestra en la *figura 3*. La primera tiene que ver con el control de entrada (aspectos influyentes iniciales), el cual se concentra en dos categorías: equipamiento de la escuela y calificación de los docentes. La segunda dimensión tiene que ver con el control del proceso, cuya categoría consiste en la concepción del proceso de aprendizaje y enseñanza. La tercera dimensión, que tiene que ver con el control de la salida, contiene tres categorías: las competencias, las destrezas y las habilidades de los estudiantes como resultado de la implementación curricular en el aula.

Como se puede observar, este es un modelo muy sencillo, limitado y centrado en el cuestionado triángulo didáctico, donde quedan muchos elementos sustantivos fuera del modelo y no responde, por ejemplo, a una educación orientada en el trabajo, la producción, lo sociocomunitario y la contextualización tanto de los contenidos como de los espacios fuera del aula donde debería tener lugar, además, el quehacer educativo.

Este modelo asume la educación dentro del aula, centrada en la interacción docente, estudiante y contenido, para lo cual es necesario crear, garantizar y adecuar las condiciones básicas de entrada, sin tomar en cuenta (tampoco durante el proceso de la clase) a los demás actores que intervienen en la práctica educativa, como es el caso por ejemplo de la comunidad intra y extra escolar. Se trata, por otra parte, de un proceso recursivo el cual permite mejorar las condiciones de entrada y del proceso de acuerdo con los resultados obtenidos mediante las respectivas evaluaciones parciales y/o finales centradas en los sujetos que han culminado las clases durante un período determinado. Las competencias, destrezas y habilidades no son vistas en términos de la relación teórica y práctica, pero tampoco vinculadas al trabajo y la producción, sino más bien en términos idealizados, subjetivos y potencialmente posibles de aplicación.

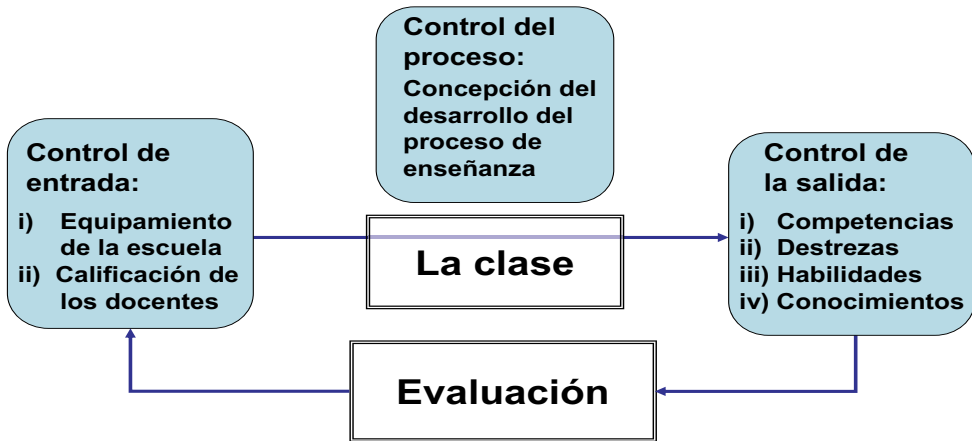


Figura 3

En *tercer lugar*, la concepción de las evaluaciones estandarizadas de los estudios internacionales comparativos, como el caso PISA, para determinar el desempeño y la calidad de la educación se centra esencialmente en evaluar de manera muy rigurosa, matemáticamente hablando, y sistemáticamente seis componentes del aprendizaje en el individuo, separado del contexto y de las interacciones socioculturales, económicas, políticas y científicas. Estas seis componentes aparecen en la *figura 4*.

Uno de los problemas complicados de la concepción educativa, curricular, pedagógica y didáctica de esta homogeneización y estandarización de la educación en el mundo consiste en la reducción del currículo, en la imposición unidireccional de saberes y conocimientos institucionalizados, cuya orientación es esencialmente occidental, en detrimento de los demás saberes y conocimientos socioculturales propios de cada nación o grupo cultural. Esta concepción curricular está muy orientada a la denominada sociedad del conocimiento y la información, la cual ha impuesto el mundo altamente tecnificado e industrializado, cuyo fin último es responder al modelo económico, sociocultural y de desarrollo de tales países. Esta tendencia también responde a una formación esencialmente teórica, abstracta y desvinculada del mundo de la vida real y concreta de quienes participan en las prácticas educativas específicas. Para poder competir en este tipo de pruebas estandarizadas se requiere obviamente de una educación también estandarizada, cuyos contenidos y procesos de desarrollo del aprendizaje y la enseñanza sean muy similares, aunque se insista en señalar que las pruebas no miden conocimientos específicos, sino competencias, habilidades y destrezas científicas.

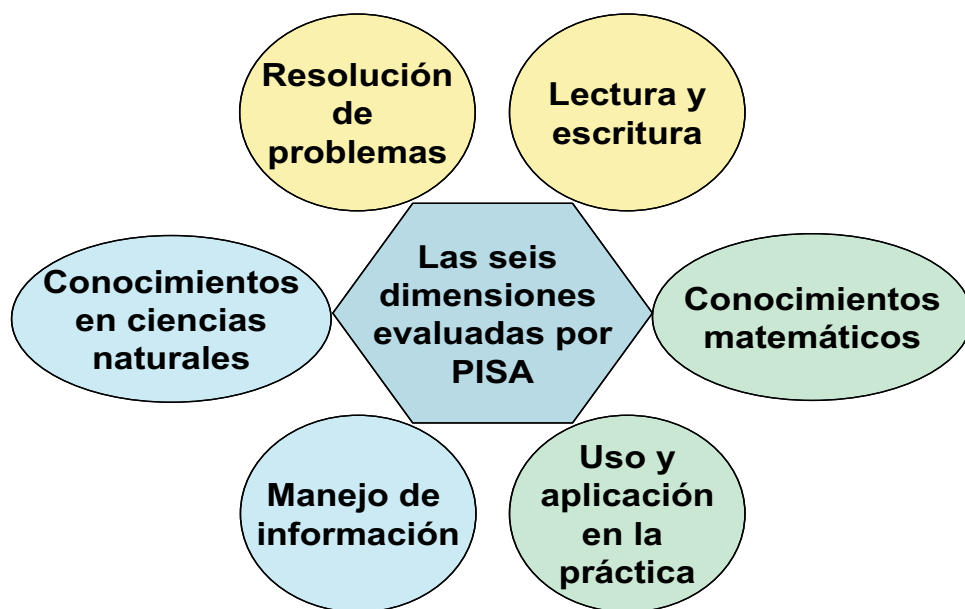


Figura 4

En *cuarto lugar*, los resultados de estos estudios son sometidos, muy probablemente con una doble intención (transparencia y propaganda), a la opinión pública generalizada. De esta manera, mucha gente opina deliberadamente sobre el estudio, los resultados y sus consecuencias, descargando emociones negativas, comentarios y apreciaciones en las estructuras del sistema educativo, con lo cual se evade muy fácilmente todo tipo de responsabilidad. Una de las opiniones fuertes tiene que ver con la posibilidad de verificación de la calidad educativa de un país mediante la aplicación de un sistema externo de seguimiento, evaluación y monitoreo y basado en el levantamiento de datos empíricos.

Un buen sector de funcionarios del Estado, encargados de la implementación de las respectivas políticas educativas considera necesario hacer este tipo de evaluaciones, pero tal vez los más interesados son los empresarios y el sistema económico en general, ya que para sus fines mercantilistas esta es la única manera de pensar en el mejoramiento de la calidad educativa. Para ellos no hacen falta reformas ni cambios estructurales en el sistema educativo, sino mejorar las condiciones consideradas como básicas e influyentes en la buena o mala calidad educativa. Se trata de comparaciones sobre calidad, realizadas fuera de contextos y realidades específicas, se refieren a una calidad centrada en la abstracción de la realidad y de los contextos. De esta manera se piensa que la solución del problema de la calidad educativa se

encuentra en los modelos extranjeros que muestran los mejores resultados, por ello se habló del modelo finlandés como la salvación de la educación en el mundo.

En *quinto lugar*, los estudios comparativos internacionales sobre el desempeño estudiantil y la calidad de la educación, como el que venimos analizando en este trabajo, han mostrado reiterada y cíclicamente la influencia de la situación compleja de los docentes, la estructura y funcionamiento de la escuela, la atención de los niños, jóvenes y adolescentes por parte de la sociedad, el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza dentro del aula, en el sentido más general, pero también aspectos como la atención temprana por parte del Estado, la sociedad y la familia. Lo interesante de estos resultados es el hecho concreto de que esta realidad, demostrada empíricamente, ocurre en prácticamente todos los países donde se ha realizado tales estudios, existiendo algunas diferencias importantes al interior de las regiones o departamentos de cada país. Sin embargo, la atención se centra sólo en este conjunto reducido de componentes influyentes, las cuales responden obviamente al modelo educativo y curricular establecido en el respectivo país, sin tomar en cuenta aquellas prácticas educativas más autónomas e independientes desarrolladas en muchos de los países participantes o sin tomar en cuenta las condiciones socioculturales, políticas y económicas que los caracterizan entre sí.

Esta concepción única, determinada por los países más poderosos en el sentido militar, económico, científico y tecnológico, impide la incorporación de concepciones curriculares descentralizadas, regionales, culturales, contextualizadas y alternativas a los centros de poder nacionales e internacionales. Lamentablemente este modelo unidireccional y unitario se viene imponiendo también en estudios más regionalizados como los que han tenido lugar en América Latina y el Caribe<sup>4</sup>.

---

4 En América Latina y el Caribe también han tenido lugar algunos estudios de carácter regional e internacional sobre la calidad de la educación, desempeño estudiantil y algunos factores asociados. Uno de ellos ha sido el Primer Estudio Regional Comparativo Explicativo (1997), organizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de la UNESCO. En él han participado trece países, los cuales participaron en pruebas de matemáticas, lenguaje y algunos factores asociados. Estos últimos fueron determinados mediante cuestionarios aplicados a niños (tercer y cuarto grado), madres, padres, docentes y directores. Luego tuvo lugar el Segundo Estudio Regional Comparativo Explicativo (SERCE, 2006), el cual intentó evaluar a niños de tercero y sexto grado, participaron 16 países; también analizó los factores sociales y escolares que influyen en el desempeño y rendimiento estudiantil. Además de lenguaje y

En *sexto lugar*, podemos resaltar que desde el comienzo del desarrollo de estos estudios masivos internacionales sobre el desempeño estudiantil y la calidad de la educación se ha generado cierto interés y sensibilización en buena parte de la población por el tema educativo y, en particular, por la calidad educativa. Se ha llegado al extremo de emitir opiniones privadas y públicas sin mayores fundamentos sobre el trabajo docente, los libros de texto, las instituciones escolares y el papel del Estado Educador, convirtiendo el debate en una tribuna de insultos e improperios contra la escuela, la docencia y las concepciones críticas de la educación. Igualmente, se tiende a usar estos resultados con la finalidad de seguir vendiendo el modelo cultural, político, económico, científico y tecnológico del mundo industrializado y altamente tecnificado como el único existente en el pasado, el presente y el futuro.

Aquéllos países que pretenden ser más independientes y soberanos o que desean construir sus propios caminos en el campo educativo, no encajan en el modelo de evaluación de la educación y desempeño estudiantil verticalmente establecido. En otros casos, estos países sencillamente son señalados como países con sistemas educativos muy malos, forajidos, que descuidan la educación o que sencillamente su población padece de niveles intelectuales inferiores a los demás. El discurso predominante de quienes defienden la realización de estos estudios consiste en conformar un instrumentario de evaluación del desempeño estudiantil y algunos factores asociados con la finalidad de garantizar un modelo internacional de aseguramiento de la calidad de la educación. Este modelo, sin embargo, no es producto de la participación de amplios sectores de la población, desde una perspectiva endógena e inductiva, sino que está en las mentes, criterios, intereses y creencias educativas de los sectores internacionales más dominantes.

## **2.2.6. LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN COMO PARTE DE LA FORMACIÓN INTEGRAL DE CADA PERSONA Y DE LA COLECTIVIDAD**

La escuela debe y tiene que mejorar las habilidades, destrezas y potencialidades de cada persona en el campo de las matemáticas, las ciencias naturales y la lectoescritura en todos los ámbitos del sistema educativo; aquí no hay cuestionamientos o dudas. Todos estamos totalmente de acuerdo con esta

---

matemáticas se incorporó, en sexto grado, a las ciencias naturales. En el 2013 se realizó el Tercer Estudio Regional Comparativo Explicativo con la participación de 15 países y con características muy similares a los dos primeros.

exigencia, con esta importante tarea de la educación. Pero ella debe fomentar también las demás habilidades, destrezas y potencialidades, tan importantes como las primeras, las cuales lamentablemente no han sido tomadas en cuenta, hasta el presente, por los estudios internacionales comparativos sobre desempeño estudiantil y calidad de la educación como ha sido, por ejemplo, el caso concreto de PISA. Tales objetivos educativos son, sin lugar a dudas, parte altamente significativa de una sociedad humana, democrática, participativa, inclusiva, protagónica, independiente y soberana.

Se requiere, además, desarrollar habilidades, destrezas y potencialidades en el campo de las lenguas o el multilingüismo, la geografía nacional e internacional y la geopolítica, la interculturalidad, el conocimiento y comprensión crítica de la historia, la relación entre economía y política, la educación medioambiental, la formación técnica, tecnológica y productiva, los funcionamientos legales y jurídicos de nuestras sociedades; en fin, se necesita conformar un amplio espectro de contenidos que comprenda las ciencias naturales, las ciencias fácticas o matemáticas, las ciencias sociales y las ciencias humanas. Por supuesto que se debe tener mucho cuidado en no recargar los planes y programas de estudio con múltiples contenidos, lo cual la escuela difícilmente podría implementar. Su realización concreta en la práctica docente podrá tener lugar mediante la aplicación de la didáctica interdisciplinaria e investigativa, cuya esencia consiste en el desarrollo de los conocidos *Temas Generadores de Aprendizaje y Enseñanza* (TGAE).

La escuela debe brindar a los estudiantes de todos los niveles educativos una formación para la libertad, para la crítica y para alcanzar los grandes valores democráticos que caracterizan a una ciudadanía que practique, respete y cultive los principios comunes consagrados en la respectiva Constitución Política del Estado. Además de alcanzar sólidos conocimientos y saberes vinculados con las disciplinas científicas tradicionales y aquellas otras que constituyen los correspondientes planes y programas de estudio, la educación debe proporcionar las herramientas adecuadas para impulsar la motivación, disposición, la responsabilidad, el trabajo en equipo, cooperativo y colaborativo, el juicio crítico y político, la creatividad y el coraje para enfrentar las adversidades y luchar contra las injusticias; en fin, la escuela debe formar ciudadanía crítica, mediante el proceso de aprendizaje y enseñanza intradisciplinario, interdisciplinario, productivo e investigativo.

Por lo tanto, no sólo es importante trabajar científica, didáctica y pedagógicamente conocimientos detallados intradisciplinarios, sino esencialmente

trascender el mundo de lo puramente cognitivo y memorístico, mediante la formación integral de la persona. La educación debe tener la máxima prioridad en los discursos políticos, educativos y pedagógicos, pero fundamentalmente en las prácticas educativas concretas. Los estudios comparativos sobre el desempeño y calidad de la educación, delimitados al campo de las matemáticas, las ciencias naturales y la comprensión lectora limitan esa formación integral. Es necesario e indispensable ir más allá, a la conformación de una pedagogía y didáctica mucho más profunda, más integradora, inclusiva y transformadora.

En este sentido, debemos tener muy claro que el trabajo iniciado en los años cincuenta por los países miembros de la OCDD para compilar un conjunto de indicadores sobre la calidad de la educación ha estado determinado por los grandes intereses económicos de las naciones altamente industrializadas y tecnificadas, con lo cual pueden garantizar la disponibilidad a mediano y largo plazo de una inmensa masa de trabajadores bien calificados. Esa idea se mantiene hasta nuestros días, tal como lo hemos venido analizando detalladamente en el presente trabajo (OCDD, 1999, 2001, 2004, 2009, 2010, 2011, 2012). No estamos en contra de esta formación del pueblo, puesto que todo sistema sociopolítico y económico requiere de gente bien preparada en todas las ramas del saber; pero creemos que ello constituye sólo una parte de la formación.

El enfoque de la OCDD y, por consiguiente, de los estudios comparativos internacionales fomentados por esta organización sobre desempeño educativo y calidad de la educación están orientados básicamente a la descripción de las características de entrada del modelo preexistente sobre calidad de la educación. Se requiere ver con mayor profundidad los demás elementos, las otras características, tan importantes como las primeras. No podemos reducir el problema de la calidad educativa única y exclusivamente al tema del gasto, al manejo de recursos y a la orientación centrada en la eficiencia y la eficacia. Sí creemos en la posibilidad cierta de conformar un conjunto de criterios caracterizadores de la calidad de la educación, así como la construcción de una buena batería de indicadores, pero tales criterios, categorías e indicadores no pueden limitarse a las exigencias de la industria, la economía y las empresas. Tenemos que ir más allá, pensar en la persona como un sujeto integral, en la colectividad como el conjunto de interacciones socioculturales de muchas personas, de innumerables sujetos. Este es el gran reto, necesitamos una concepción complementaria de la calidad de la

educación y, obviamente, la elaboración de un amplio sistema de categorías y sus indicadores que recojan la máxima cantidad de aspectos influyentes, directa e indirectamente en la calidad de la educación en su sentido más amplio posible.

### 3. ALGUNOS MODELOS EMBLEMÁTICOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

La calidad en términos generales y de la educación, en particular, no puede ser vista, determinada, analizada, pensada ni mucho menos evaluada en abstracto, tal como lo hemos señalado en la primera parte del presente capítulo. Ella se refiere, en la mayoría de los casos, a objetos, sucesos, acciones, hechos, procedimientos, etc. Por lo tanto, se requiere de modelos y métodos para su valoración, para su determinación cualitativa y cuantitativa. Durante los últimos cincuenta años se ha escrito mucho, se han discutido y elaborado diferentes propuestas para responder a la gran interrogante: ¿Cómo evaluar la calidad de la educación? Hoy tenemos, por lo menos teóricamente, un inmenso caudal de modelos que permiten cumplir con este cometido.

Muchos de ellos, por supuesto, han sido elaborados desde las prácticas concretas mediante procesos esencialmente inductivos, otros han surgido a partir de las reflexiones teóricas sobre el deber ser de la evaluación de la calidad educativa, un tercer grupo ha nacido como respuesta a requerimientos de la industria, gobiernos, entidades públicas o privadas, un cuarto grupo responde a propuestas combinadas o modificaciones de modelos preexistentes, mientras que un quinto grupo ha sido elaborado a partir de la concepción de proyectos de investigación empíricos como los descritos en el presente trabajo. Es muy probable que exista la intersección o combinación de dos o más maneras, procedimientos o criterios para la elaboración de un modelo específico. En la *figura 5* se muestra, esquemáticamente, la potencial relación entre las cinco formas, según nuestra apreciación, de conformación de un modelo de evaluación de la calidad de la educación.

En este trabajo no podemos, obviamente, mostrar la gran variedad de modelos elaborados de acuerdo con los cinco criterios de la *figura 5*. Sobre el tema existe una importante y amplia bibliografía. Aquí nos limitaremos sólo a describir un conjunto muy restringido de tales modelos, aquéllos más emblemáticos, que han sido trabajados con mucha frecuencia por teóricos y prácticos de la evaluación educativa, que han sido elaborados para



el desarrollo de grandes proyectos de investigación o que, sencillamente siguen jugando un papel trascendental en este campo, a pesar de haber transcurrido mucho tiempo de su elaboración o aplicación práctica. Las reflexiones teóricas, las circunstancias actuales y nuestra experiencia concreta en el campo de la investigación educativa, muy particularmente en el área de la evaluación de proyectos y programas de investigación de postgrado, nos permite proponer, al finalizar el presente capítulo, un modelo integral e integrador para la evaluación educativa. A continuación, entonces, describiremos y analizaremos, primeramente, los cuatro modelos ampliamente conocidos por investigadores y prácticos de la evaluación educativa y, finalmente, pasaremos a la elaboración de nuestra propuesta concreta.



Figura 5

### 3.1. EL MODELO DE DONALD KIRKPATRICK, BASADO EN EL ENFOQUE DE CUATRO NIVELES

Los cuatro niveles del modelo de Donald Kirkpatrick para la evaluación de programas de intervención e innovación muestran las ideas básicas desarrolladas por él en el marco de su tesis doctoral, cuyo título consiste en “evaluación de un Programa de Relaciones Humanas para la Formación de Supervisores”, la cual fue publicada en 1959 en forma de cuatro artículos en la revista *formación y evaluación*. A pesar que durante los años sesenta el autor sólo hizo mínimos cambios en cuanto a su adaptación y ampliación,

incorporando una pequeña fundamentación teórica, este modelo sigue teniendo un importante renombre tanto en la investigación como en sus usos prácticos.

Este enfoque, igualmente, ha servido como marco de orientación para innumerables estudios y también como una guía para la implementación de numerosas tareas prácticas. Hace ocho años aproximadamente Kirkpatrick publicó, en cooperación con su hijo James Kirkpatrick la tercera edición de su gran obra (*Evaluación de Programas de Capacitación*), sin haberle hecho mayores cambios (Kirkpatrick y Kirkpatrick, 2005 y 2007). Este trabajo, a pesar de que el modelo comprende aproximadamente cien páginas, constituye un documento pionero, escrito en un lenguaje sencillo, claro y, en cierta forma, coloquial. Hoy ha sido incorporado en programas de formación a distancia y formación mediante las nuevas tecnologías de información y comunicación. La mayor parte del libro, constituido por aproximadamente 250 páginas, contiene dieciséis casos de estudio, los cuales explican diferentes formas de implementación del modelo. Es muy probable que la popularidad y el éxito del libro se deba precisamente a la descripción detallada de sus aplicaciones en las prácticas concretas, las cuales contienen, además, algunas orientaciones teóricas transversales.

Este modelo de evaluación se concentra, básicamente, en el campo de la evaluación de la capacitación profesional, lo cual es relativo a lo esencialmente técnico y material, más que al campo de la educación y la formación. Una de las debilidades de este trabajo podría consistir en la ausencia, deliberada o no, de una definición precisa sobre evaluación; sin embargo, Kirkpatrick (1960, 1998a, 1998b y 1999) considera que su enfoque pretende concretar y aclarar, mediante un modelo específico, diferentes perspectivas de evaluación, existentes por supuesto hace más de cinco décadas. Él intentó proporcionar una descripción de evaluación como la integración entre la ciencia y el arte; es decir, el modelo como parte del arte de la evaluación, pero también, con su fundamentación científica. Para él el aspecto científico del modelo tenía que ver con el conocimiento profundo del modelo, su coherencia interna, su organización conceptual y procedimental, sus principios teóricos y técnicos. Como arte, el modelo tiene el privilegio de ser sencillo, funcional y aplicable a realidades concretas que requieren mostrar resultados reales a partir de su desarrollo puramente práctico.

Kirkpatrick considera que su modelo responde a los tres grandes objetivos clásicos de la evaluación, los cuales consisten en: a) la optimización de

programas futuros; b) la creación de principios de decisión; y c) la justificación de la inversión de un departamento de formación de una determinada empresa. Por supuesto que el centro de atención del modelo de Kirkpatrick es y seguirá siendo los cuatro niveles de evaluación en torno a los cuales gira el mismo. A continuación describiremos, a la luz de los trabajos originales de ambos Kirkpatrick, estos cuatro grandes niveles del modelo. Es importante destacar que, aunque el mismo ha sido pensado y elaborado desde una perspectiva empresarial, este modelo ha sido ampliamente usado en el mundo de la educación (Kirkpatrick, 1960, 1998a, 1998b, 1999; Kirkpatrick y Kirkpatrick, 2005, 2007). En la *figura 6* se muestra claramente el modelo original de Kirkpatrick.

1. La *reacción* es el primer nivel del modelo de Kirkpatrick, lo cual tiene que ver con el grado de satisfacción (rechazo o aceptación) de los participantes a la oferta de un determinado programa de formación. Este autor destacó, sin lugar a dudas, la importancia de las reacciones positivas de los sujetos a un proceso de formación específico. De ello depende, obviamente, el futuro de la formación. Por otra parte, una reacción negativa puede reducir considerablemente la motivación para poder aprender y la gran oportunidad de seguir aprendiendo durante toda la vida. Como método, en este primer nivel del modelo, se propone la elaboración de cuestionarios cortos que reflejen o recojan comentarios acerca de los docentes encargados del proceso de formación, la importancia y relevancia del tema objeto de trabajo, así como la recolección de ideas libres o sugerencias de cada uno de los participantes. Las respuestas a estas hojas o instrumentos cuantitativos y/o cualitativos permiten, no sólo la obtención de la opinión de los participantes en cuanto a la importancia de la temática tratada, sino además ayudan a los procesos de retroalimentación, lo cual permitirá mostrar a los participantes la atención e interés a tales inquietudes, así como el conocimiento más profundo de las necesidades, creencias y afirmaciones/negaciones suministradas por ellos.
2. El *aprendizaje* de los participantes en el programa de formación constituye el segundo nivel del modelo de Donald Kirkpatrick. Se trata de ver cómo ha sido el aumento de conocimiento, habilidades, destrezas y competencias de cada sujeto en el campo de formación específica. Se desea verificar el cambio de la configuración y construcción de potencialidades de acuerdo con los objetivos establecidos por el programa de

formación. Para este modelo de evaluación, el aprendizaje pasa a ser un requisito previo para la modificación de la conducta de cada persona, lo cual también debe ser evaluado. Para Kirkpatrick la verificación del cambio de conducta producto del proceso de aprendizaje no es sencillo y se requiere la inversión de mucho tiempo. Las mediciones previas y posteriores a las actividades de aprendizaje están diseñadas, normalmente, de tal manera que ellas puedan recoger los cambios alcanzados, lo cual será verificado mediante el rango de comparación entre un antes y un después. Los cuestionarios normalmente son de carácter psicométrico y estandarizados, con lo cual se podrá medir la capacidad psíquica de la persona después de haber recibido una formación particular. El progreso en el mejoramiento ascendente de las habilidades se podrá obtener mediante pruebas de rendimiento, preferiblemente haciendo uso de un grupo de control, lo que permite obtener resultados más convincentes, según este modelo.

3. Como tercer nivel del modelo se tiene el *comportamiento* de los participantes después de haber recibido el curso de formación. Este comportamiento debe quedar de manifiesto, preferiblemente, mediante la aplicación, en las realidades concretas del trabajo, de lo aprendido. En este nivel el foco de la evaluación está en el cambio de comportamiento del trabajo de cada uno de los participantes. Este cambio es obviamente mucho más difícil de identificar y analizar que las reacciones o el aprendizaje, puesto que se supone la inclusión de estos dos primeros niveles en el tercero. Como requisito previo fundamental para el cambio de comportamiento del sujeto con respecto a su propio trabajo práctico se tiene la capacidad de demostrar que en efecto sí hubo ese cambio de comportamiento a través del proceso de formación. Aquí estaríamos en presencia de la medición comparativa de los comportamientos de entrada y de salida. Aquí surge, inmediatamente, la interrogante en cuanto al tiempo, la frecuencia y el tipo de levantamiento de la información para medir y describir cualitativamente ese cambio de comportamiento. Para la constatación del éxito o fracaso del programa de formación en este tercer nivel también se usan, con mucha frecuencia, las mediciones previas y posteriores, con la ayuda de grupos de control. Como complemento al proceso de verificación del cambio de comportamiento, se puede hacer uso de los procedimientos retrospectivos, elaborando preguntas sobre el pasado y comparando con la situación

concreta actual. Las entrevistas constituyen una herramienta apropiada para evaluar los comportamientos de los sujetos a través de la opinión de algunos de ellos. Aquí tiene lugar un procedimiento cruzado de opiniones sobre terceros.

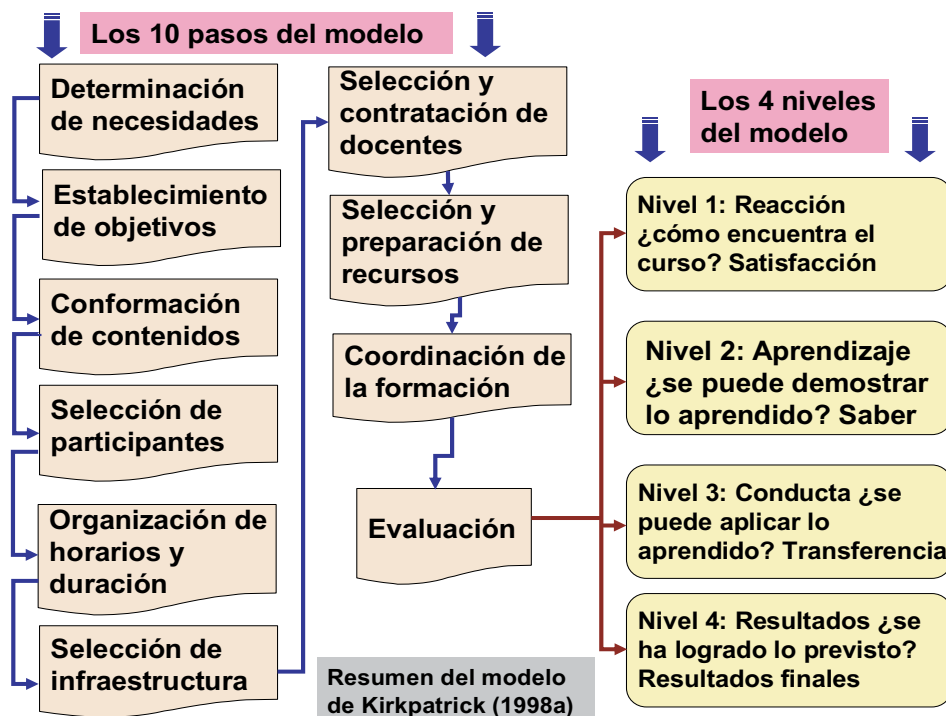


Figura 6

- El sistema de resultados, producto de la implementación del programa de formación, constituye el cuarto nivel del modelo. Debido a que el mismo ha sido pensado, aplicado y desarrollado más en el mundo de la empresa, cuando se habla de resultados del programa, se refieren normalmente las ventas y ganancias obtenidas, la facturación o las nuevas formas de trabajo cooperativo entre los trabajadores. Para Kirkpatrick (1960, 1998a, 1998b, 1999) y Kirkpatrick y Kirkpatrick (2005, 2007) el cuarto nivel del modelo es el más importante, puesto que en esencia el modelo, como muchos otros, se orienta a logros tangibles e intangibles. Ello significa que es el más difícil, ya que la atención estará focalizada en los resultados, olvidándose un poco los tres primeros niveles y, particularmente, los procesos previos para obtener esos resultados. Este nivel mostrará si realmente se cumplió con los objetivos previstos, lo cual constituye la esencia, en última instancia, del programa de formación.

El cuarto nivel también es muy importante, porque él puede garantizar que valió la pena la inversión y que existen retornos concretos, los cuales representan avances crecientes en el sujeto, el colectivo y, por supuesto, en la institución o empresa en términos de la esencial eficacia del modelo. Allí se puede hacer comparaciones entre entradas, salidas, inversiones, gastos, porcentajes de fallas, etc., tomando también en cuenta aquéllos factores influyentes como la satisfacción en el trabajo. La aplicación adecuada de este nivel permite obtener información, inclusive, sobre los efectos inmediatos y posteriores al desarrollo del programa, así como la medición de resultados de manera precisa, puesto que se trata de organizar datos concretos suministrados durante el desarrollo del programa de formación.

A pesar de la enorme popularidad y la permanente aplicación del enfoque de Donald Kirkpatrick, existe un conjunto muy importante de críticas, las cuales no podemos desarrollar en el presente documento. Una de las críticas más fuertes tiene que ver con la suposición del autor en cuanto a que los cuatro niveles obedecen al principio de la causalidad, los cuales responden a una idea lineal y algorítmica de la formación. Esto significa que para la aplicación de este modelo se debe tener presentes los pasos o secuencias, donde cada nivel inferior ejerce una considerable influencia en el siguiente.

Otra de las críticas importantes tiene que ver con el énfasis suministrado por el modelo a los resultados, sin tomar bien en cuenta los procesos, las condiciones, los saberes y conocimientos previos de los sujetos participantes. Una de las observaciones más importantes que podemos hacer al modelo es su incompletitud para ser aplicado hoy en día en la evaluación de procesos de aprendizaje y enseñanza, pero también para la evaluación integral de la calidad de la educación. Pareciera, además, que los resultados de un proceso formativo deben ser traducidos básicamente en términos puramente económicos, olvidándose de un conjunto de factores que no obedecen, por supuesto, a criterios economicistas de la formación (Adams, 2001; Brinkerhoff, 1987).

Por último, la crítica hecha desde un ángulo más pedagógico, consiste en la problemática inherente a la transferencia de modelos esencialmente con orientación empresarial, como el de Kirkpatrick, al mundo de la educación, la pedagogía y la didáctica, aunque debemos recordar que el mismo ha sido creado con la finalidad de evaluar la implementación de un Programa de Relaciones Humanas para la Formación de Supervisores, pero siempre desde la mirada empresarial comercial y economicista.

### 3.2. EL MODELO DE DANIEL STUFFLEBEAM, BASADO EN EL ENFOQUE CIPP

El modelo CIPP ha sido elaborado por Daniel Stufflebeam a mediados de los años sesenta. Las raíces de este modelo las podemos encontrar realmente en el campo de la pedagogía escolar. Stufflebeam (1972a, 1972b) inicia la construcción de su modelo a partir de sus fuertes críticas a los entonces usuales programas de evaluación, los cuales fueron implementados con ayuda de diseños experimentales, pruebas estandarizadas y el foco puesto en mediciones orientadas a objetivos específicos conductuales. Este autor consideraba que las escuelas no podrían, con la ayuda de este tipo de evaluaciones de los proyectos desarrollados, contribuir con los logros pedagógicos de los niños y jóvenes asistentes a los centros educativos. Ello lo dispuso a pensar y diseñar una opción de modelo de evaluación, el cual sí debería apoyar los esfuerzos innovadores orientados al desarrollo del sujeto y de la sociedad. La implementación del modelo tendría como consecuencia inmediata la consideración de decisiones pedagógicas (Stufflebeam, 1969, 1972, 2003). De esta manera nace el ampliamente conocido modelo CIPP, constituido por cuatro grandes componentes, denominados: *Contexto, Entrada, Procesos, Producto*. La idea de la evaluación no se restringe sólo al último componente, el Producto, sino que ella es entendida como un proceso transversal. Es decir, la evaluación debe hacerse a cada uno de los componentes del CIPP. A diferencia de otros modelos, como el de Kirkpatrick, aquí se considera indispensable pensar en la evaluación de cada componente, lo cual será explicado a continuación. En la *figura 7* se puede apreciar la representación gráfica del modelo CIPP.

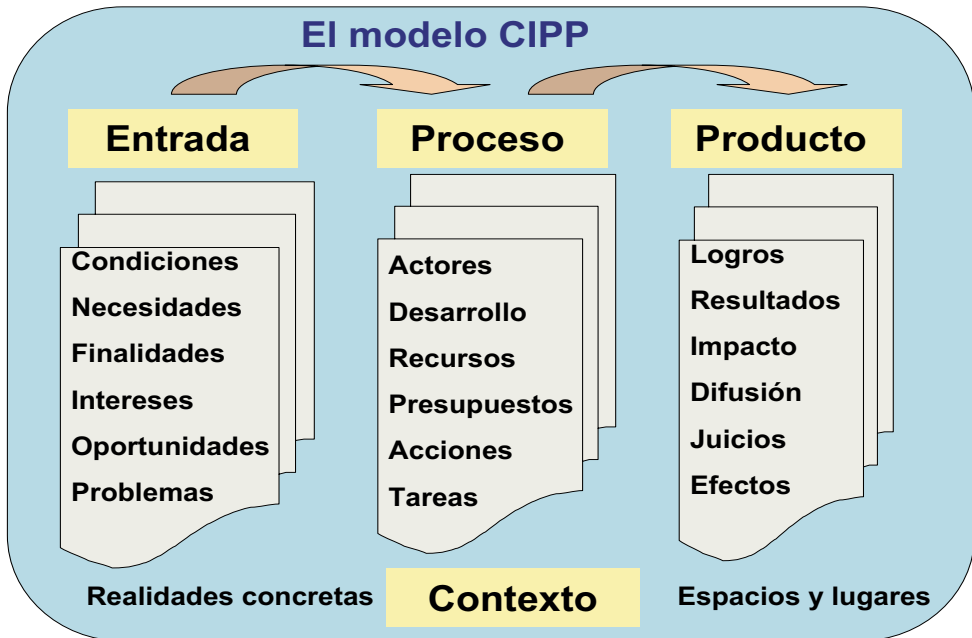


Figura 7

- 1) La evaluación del *Contexto* responde a la pregunta básica: ¿cuáles son las necesidades y condiciones fundamentales? Aquí se trata de establecer con mucha claridad las características esenciales tanto de los espacios, lugares y realidades donde tiene lugar el proceso formativo como de todos los actores-sujetos participantes en él. La evaluación del contexto tomará en cuenta, por lo tanto, los recursos, los medios, los problemas, las potencialidades, etc. de la situación concreta de estudio, lo cual obviamente ayuda a definir y priorizar con precisión las metas del proceso de formación (Martínez Mediano, 1996; Rodgers, 1979; Sanz Oro, 1996; Stufflebeam, y Shinkfield, 1987). Para el modelo CIPP, como también para la gran mayoría de modelos similares, no se puede pensar el desarrollo de una actividad educativa, en cualquier ámbito o modalidad, si no se toma en cuenta el contexto tangible e intangible donde ella ocurre. El contexto está determinado, además de las necesidades, problemas y potencialidades, por un conjunto de elementos influyentes que deben ser identificados, por una parte, pero también delimitados.
- 2) La evaluación de la *Entrada* pretende responder a la interrogante ¿podremos hacerlo? Para este modelo, en todo proceso educativo, en particular, existe un conjunto muy importante de aspectos, sujetos, elementos, informaciones, etc. que conforman las componentes disponibles



para el desarrollo del programa o proceso educativo. Aquí se tomará en cuenta, entre muchos otros, caminos alternativos, múltiples estrategias, planes de realización, recursos, finanzas, etc. Los resultados de la evaluación de entrada en el modelo CIPP pueden ser usados, por ejemplo, para un tipo particular de realización, una estructuración de tareas, espacios y responsabilidades, así como para la asignación de recursos y tareas específicas (Martínez Mediano, 1996; Rodgers, 1979; Sanz Oro, 1996; Stufflebeam, y Shinkfield, 1987). La utilización de los recursos y potencialidades disponibles deben estar en concordancia con las finalidades del plan o programa de formación. La evaluación de *Entrada* nos ayudará, según sus creadores, a tomar en cuenta las necesidades, los intereses y las características contextuales con lo cual se podrán estructurar uno o varios planes de acción formativa. En ese sentido, no se proporcionan elementos concretos para diseñar estrategias que nos permitan alcanzar los objetivos previstos, establecer prioridades en torno a los recursos disponibles y, básicamente, determinar las condiciones y características de los sujetos o actores participantes, así como los recursos materiales requeridos para llevar adelante, hasta su culminación, el respectivo programa de formación.

- 3) La evaluación del *Proceso*, en el modelo CIPP, desea responder la pregunta clave: ¿cómo podemos hacerlo? De esta manera, esta tercera componente del modelo se concentra en determinar, mediante un conjunto complejo de métodos, el valor de la implementación de un determinado programa de formación. Mediante la evaluación del proceso, se logra ayudar a los responsables directos e indirectos en la ejecución concreta del conjunto de actividades previamente planificadas, en la medida en que se dispone de suficiente información sobre el desarrollo de cada una de las acciones programadas. Aquí se puede ver con claridad si las tareas puestas en marcha o proyectadas responden, en la práctica concreta, a los plazos, los planes y los recursos previstos. En la medida que se obtienen resultados, mediante la evaluación directa en los espacios de formación, con la participación de todos los sujetos, se puede ir adaptando el programa a las necesidades, requerimientos e intereses.

La evaluación del Proceso nos ayuda igualmente a verificar transversalmente el desarrollo o implementación concreta del plan de formación. De esta manera, logramos reorientar aquellas tareas que podrían estar generando distorsión o que sencillamente no contribuirían al lo-

gro de las finalidades previamente establecidas. Por supuesto que la evaluación del proceso, a diferencia de tendencias centradas sólo en la evaluación del producto, nos proporcionará buena información sobre las bondades, fortalezas, debilidades o distorsiones del plan programático. Tal como lo señalan diferentes autores (Miller y Grisdale, 1975; Martínez Mediano, 1996; Rodgers, 1979; Sanz Oro, 1996; Stufflebeam, y Shinkfield, 1987), la evaluación del Proceso nos permite la identificación de contradicciones entre lo establecido previamente y lo implementado, pero también entre los impactos del mismo proceso, que se van logrando, y lo que se ha deseado obtener mediante el proceso de realización del programa de formación.

- 4) En el modelo CIPP, la evaluación del *Producto* pretende responder la pregunta básica: ¿ha tenido éxito el programa de formación? Al evaluar el producto obtenido, después del desarrollo de un largo camino de formación, podemos hacer, con base en resultados concretos, un conjunto de juicios de valor, tomando en cuenta aquéllos aspectos positivos y negativos que caracterizan a tales resultados. Por supuesto que quien planifica, desarrolla y evalúa un programa de formación, desea sobremanera que los resultados sean altamente positivos y que los mismos tengan un gran impacto a corto, mediano y largo plazo; sin embargo, no siempre es así. Aún teniendo resultados tangibles e intangibles, ellos podrían no responder a las finalidades previstas.

Cuando hacemos la evaluación de resultados, seguramente tendremos poca oportunidad de modificar, mejorar, alterar, reorientar el programa de formación, puesto que éste ya ha sido finalizado; sin embargo, la información valorativa obtenida nos ayudará en la toma de decisiones con respecto a una nueva implementación del mismo programa, a la conformación de otros similares o a hacer estudios con mayor profundidad sobre las razones por las cuales no se obtuvo el resultado esperado.

Mediante la evaluación del producto podemos interpretar, ver, analizar, juzgar, valorar, etc., a la luz de los logros concretos, si los objetivos que nos hemos trazado al inicio del programa de formación, con las correspondientes modificaciones hechas, producto de las evaluaciones del contexto, la entrada y el proceso, responden a las necesidades, finalidades e intereses explícitos o subyacentes del programa de formación (Miller y Grisdale, 1975; Martínez Mediano, 1996; Rodgers, 1979; Sanz Oro, 1996; Stufflebeam, y Shinkfield, 1987).

Los cuatro tipos de evaluación del modelo CIPP podrían estar agrupados en tres grandes categorías. Por un lado, la evaluación del contexto y la entrada (CI) toman en cuenta los aspectos significativos influyentes directa e indirectamente antes del desarrollo concreto del programa de formación, mientras que la evaluación de proceso se concentra en la realización propiamente dicha del programa y la evaluación del producto pone, evidentemente, su acento en los resultados después de su realización.

Esto no significa que los cuatro tipos de evaluación sean concebidos y aplicados separadamente, por el contrario, ellos responden a una idea básica integradora: inicio, desarrollo e implementación de un programa de formación y finalización con los respectivos resultados previstos. El modelo toma en cuenta tanto la evaluación formativa, vista de manera prospectiva o acompañante, como sumativa, vista retrospectivamente o concebida como cierre, expresada como finalización de las actividades de formación. Las diversas experiencias acumuladas mediante la aplicación de este modelo de evaluación reportan que no necesariamente todas tienen que entrar en acción. Por el contrario, en muchas circunstancias es necesario tomar decisiones con respecto a cuál (o cuáles) de las cuatro es adecuada en un momento determinado.

Es necesario saber, muy sensiblemente, el momento apropiado para iniciar la evaluación, lo cual no está exento de razones puramente pragmáticas. En segundo lugar, es necesario tener en cuenta los objetivos de evaluación perseguidos. Existen varias combinaciones no necesariamente lineales para poder decidirse por cierta cantidad de tipos de evaluación. En tercer lugar, también es importante destacar la cantidad de datos e informaciones que requerimos y disponemos en cada uno de los tipos de evaluación (Stufflebeam, 1969, 1972, 2003).

Daniel Stufflebeam (1969, 1972, 2003) desarrolló una comprensión de la evaluación, en términos generales, muy amplia, democrática y participativa. Para él la evaluación consiste en un proceso exploratorio, democrático, basado en informes más que en exámenes y contextos, para lo cual se debe disponer de suficientes datos e informaciones de carácter más cualitativo que cuantitativo. Este conjunto de informaciones, procedentes de las prácticas concretas educativas, sobre la bondad, la aptitud, la honradez, la importancia y responsabilidad de quienes participan en el proceso educativo, en correspondencia con una situación educativa objetiva y subjetiva, lo cual permitirá guiar los diferentes procesos de acción y decisión, apoyar

un tratamiento responsable, divulgar estrategias efectivas y aumentar la comprensión apropiada de los fenómenos inherentes a tal situación.

Si bien el modelo CIPP ha sido desarrollado originalmente para apoyar decisiones esencialmente pedagógicas, el mismo se convirtió con el tiempo en un recurso metodológico altamente importante para el acompañamiento y constatación del adecuado desarrollo de cualquier programa de formación o acción en el campo de muchas otras disciplinas diferentes a la pedagogía. El modelo CIPP hace énfasis en que los participantes deben identificar, más que aspectos funcionales y medibles, elementos valorativos, más comprensivos y explicativos de la situación real evaluada, donde el sujeto, como individuo, pero también como parte esencial del colectivo, estaría en el centro de la atención evaluativa.

Con respecto a los métodos, técnicas e instrumentos propuestos por el modelo CIPP para llevar adelante el trabajo de evaluación en cada uno de sus cuatro grandes componentes, podemos señalar, siguiendo cuidadosamente las orientaciones del modelo, que se establece una combinación muy importante entre métodos cualitativos y cuantitativos, insistiendo en los primeros, a pesar de que algunos momentos, fenómenos y acciones requieren unos métodos específicos muy diferentes a los usualmente aplicados. El modelo CIPP propone una pluralidad de métodos, los cuales pueden ser combinados entre sí, replicados o modificados de acuerdo con las condiciones y características de la situación educativa objeto de evaluación. El autor menciona, como ejemplo, algunos de los métodos apropiados, tales como cuestionarios, encuestas, búsqueda de documentos diversos, análisis documental, análisis de contenido, análisis del discurso, grupos de discusión, observaciones, entrevistas, análisis fotográfico y fílmico, etc. (Stufflebeam, 1969, 1972, 2003).

Este autor considera que es necesario establecer altos niveles de cercanía entre la aplicación del modelo CIPP en las prácticas educativas concretas y el desarrollo teórico asociado con ellas, como por ejemplo la retroalimentación continua de listas de categorías e indicadores de evaluación, los cuales deben ser validados en múltiples oportunidades hasta lograr su potencial perfeccionamiento.

Si bien el modelo CIPP fue desarrollado hace más de cuarenta años, originalmente en el contexto de las reformas educativas norteamericanas y europeas, su aplicación, difusión mundial y popularidad ha traído como consecuencia, tal como lo señalamos en algunos párrafos precedentes, su uso

generalizado en diversos campos científicos intradisciplinarios e interdisciplinarios. El modelo puede ser usado, por ejemplo, en diversos ámbitos del sistema educativo, hasta en el micronivel del desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza propiamente dichos. En la actualidad existe una gama muy amplia de adaptaciones, modificaciones, combinaciones con otros modelos similares, del modelo CIPP, como el reciente, pero altamente significativo, modelo de evaluación desarrollado por Beywl, Wolfgang y Niestroj, Melanie (2009) con el nombre Programa en forma de árbol, el cual constituye una importante ampliación y complemento del modelo CIPP. En la bibliografía especializada podemos encontrar muchos modelos elaborados para la evaluación de la calidad de la educación basadas en el CIPP, sólo con la incorporación de algunas variantes de acuerdo con criterios de los autores o las características de las investigaciones respectivas.

### **3.3. MODELO EUROPEO DE GESTIÓN DE LA CALIDAD (MEGC) O MODELO DE EXCELENCIA DE LA EUROPEAN FOUNDATION FOR QUALITY MANAGEMENT (EFQM)**

Como resultado del supuesto *boom* de la alta calidad que tuvo lugar en la empresa y en la industria de la tecnología, después de la Segunda Guerra Mundial, en Japón y los Estados Unidos, se fundó formalmente el EFQM el 15 de septiembre de 1988 en Bruselas. Ésta constituyó una iniciativa de catorce grandes empresas europeas (Bosch, BT, Bull, Ciba-Geigy, Dassault, Electrolux, Fiat, KLM, Nestlé, Olivetti, Philips, Renault, Sulzer y Volkswagen). Los gerentes de estas grandes empresas consideraron que era necesario y urgente crear un modelo de evaluación de la calidad del funcionamiento de sus empresas, pero que también pudiese ser aplicado por diferentes actores de los países europeos, lo cual tendrían frutos importantes cuando se materializara definitivamente la Unión Europea, siendo ellos los fundadores reales del EFQM.

Su visión, misión y metas fueron presentadas el 19 de octubre de 1989, oficialmente, ante la comunidad de Naciones Europeas, firmándose un documento de acuerdos específicos por parte de las juntas directivas de las catorce empresas fundadoras y 59 empresas cofundadoras. La misión concreta de la EFQM consistía en apoyar la evaluación de la calidad de las empresas europeas e iniciar un proceso de apoyo a todos los segmentos de la sociedad europea donde existiera necesidad de mejorar la calidad de sus gestiones (Boulter, Bendell, Abas, Dahlggaard, Singhal, 2005; Hendricks y Singhal, 2000).

La red sobre EFQM se ha extendido por todo el planeta, con la incorporación actual de millares de organizaciones que han decidido aplicar este modelo como herramienta metodológica para la evaluación de la calidad de sus empresas y organizaciones, abarcando sectores de toda naturaleza, incluyendo centros educativos y programas de educación. Muchas de las empresas que han aplicado el modelo en sus respectivas gestiones operan también globalmente. Actualmente el 60% de las empresas europeas más grandes, así como más de treinta mil organizaciones medianas y pequeñas, usan este modelo en sus procesos de evaluación de la calidad de su gestión.

En este modelo aparece un conjunto de orientaciones generales y específicas que son ajustadas a las realidades de las empresas, primeramente, y organizaciones con diversas funciones en la sociedad, particularmente en el mundo de la empresa, la economía y la tecnología. En buena parte de los países europeos, pero también en otros países del mundo, este modelo ha sido adaptado al campo de la educación, considerándolo apropiado para la evaluación de la calidad educativa. De esta manera, se considera que la satisfacción de los clientes (diferentes actores sociales que intervienen en la educación, particularmente estudiantes y familiares) de la oferta educativa tanto pública como privada, los responsables directos de la educación, así como el impacto, en sus múltiples manifestaciones, se logra definitivamente a través del liderazgo que ejerzan algunos actores del sistema educativo, como es el caso por ejemplo de quienes administran la educación en los diferentes ámbitos del sistema educativo.

El éxito de cualquier programa educativo, según este modelo, dependerá de la planificación, las estrategias puestas en práctica durante el desarrollo del programa de formación, la gestión y el papel que jugaría el personal implicado en él, la disponibilidad y uso adecuado de los recursos planificados para la realización de todas las actividades previstas y, básicamente, el seguimiento y análisis de los procesos que caracterizan el desarrollo de todas las acciones y tareas educativas, en nuestro caso. Por supuesto que existe una estrecha relación entre el modelo europeo EFQM de medición de la calidad y los estudios internacionales comparativos como TIMSS, PISA, etc. (Kotter, 2004; Künzel, Roggenbrodt y Rütters, 2009). En la *figura 8* podemos ver una simplificación del modelo EFQM, con sus componentes y porcentajes respectivos.

En la *figura 8* se puede observar que cada uno de los componentes que conforman el modelo EFQM tiene un cierto porcentaje, el cual a su vez

obedece a un sistema de puntuación más o menos complejo, determinado por matrices de indicadores de mayor especificidad. Este procedimiento ha sido realizado mediante una gran consulta realizada, para su elaboración definitiva, a un conjunto grande de organizaciones europeas, especialmente empresariales. En vista de que los nueve componentes fundamentales de este modelo empresarial de evaluación de la calidad, especialmente en el caso educativo, tal como se muestra en la *figura 8*, son sugerentes y explícitos, consideramos que no hace falta describirlos con detalle.

Es necesario resaltar categóricamente que este modelo no se corresponde con una educación liberadora, revolucionaria, transformadora, contextualizada y emancipadora; sin embargo, es muy importante tenerlo presente puesto que el mismo puede ser impuesto en nuestros países por aquéllos gobiernos neoliberales, dependientes y sujetos al mandato del mercado y del capital nacional e internacional, quienes con mayor frecuencia se inclinan por privatizar la educación, por un lado, y asumirla como una actividad empresarial, por el otro. Se trata de un modelo de evaluación de la calidad de la educación que nada tiene que ver con los principios sagrados de la educación, la pedagogía, la didáctica y la formación.

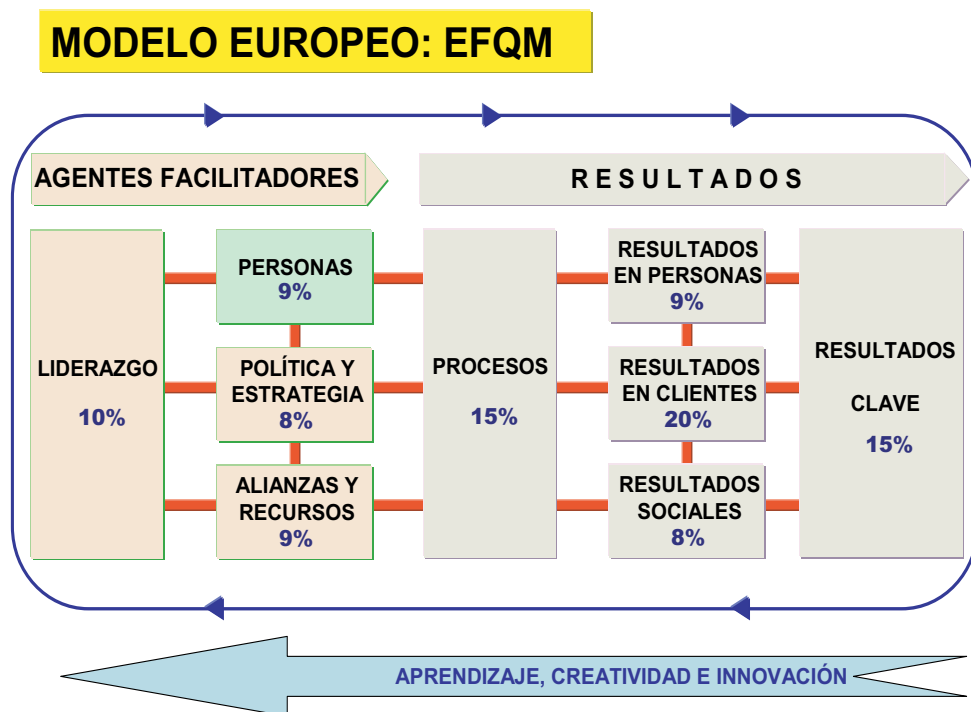


Figura 8

### **3.4. MODELO PISA DE LA OECD PARA LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO**

Para poder comprender cualquier modelo retrospectivo, actual o prospectivo para la evaluación de la calidad de la educación y el desempeño escolar, es necesario e indispensable hacer un recorrido histórico por el desarrollo de este tipo de modelos, tal como lo intentamos hacer en el presente documento, pero también analizar, aunque sea en parte, los aportes de diferentes corrientes que han contribuido con esta finalidad. El desarrollo de la evaluación de la educación y la elaboración de diversos modelos ha tenido lugar tanto en los EE.UU. como en muchos países europeos. No es muy fácil constatar quién ha aportado más a la temática; sin embargo, en ambos casos, especialmente en Norteamérica, debido a la conocida catástrofe educativa de la década de los sesenta, se popularizaron diferentes ideas, comentarios y propuestas sobre la evaluación de la calidad de la educación (Cronbach, 1982; Scriven, 1980; Stake, 1975; Stufflebeam y Shinkfield, 1987). Desde entonces se inició todo un debate nacional e internacional sobre la evaluación de la calidad de la educación y los correspondientes modelos de evaluación. Hoy nos encontramos con una inmensa cantidad de propuestas teóricas, investigaciones y modelos diversos, siendo uno de los más conocidos el que ha venido desarrollando la OECD a través de los diversos estudios internacionales conocidos como PISA. A continuación realizaremos una descripción crítica, aunque resumida de este desarrollo, lo cual nos permitirá la elaboración de un nuevo modelo como opción para la comprensión y evaluación de la calidad de la educación en correspondencia con otra concepción pedagógica, didáctica y curricular.

#### **3.4.1. EL MODELO DE PRODUCTIVIDAD EDUCATIVA DE WALBERG**

Al revisar la bibliografía disponible sobre la temática, podemos encontrar, en diferentes lenguas, una variedad muy grande de este tipo de modelos, lo cual sería muy extenso nombrarlos, describirlos y explicarlos detalladamente. Algunos de ellos son reformulaciones de propuestas ampliamente conocidas, mientras que otros responden a reflexiones teóricas muy originales, tal vez los menos surgen, como lo hemos dicho en párrafos anteriores, de estudios empíricos y/o meta-analíticos. De la misma manera, podemos señalar que los modelos sobre estudios del funcionamiento de la escuela y la calidad de la educación han sido elaborados desde hace más de cuatro dé-



cadás (Bloom y otros, 1981; Carroll, 1981; Creemers, 1994; Dunkin y Biddle, 1974; Scriven, 1980; Walberg, 1981). Cada propuesta de un nuevo modelo está directamente relacionada con el movimiento educativo, pedagógico y didáctico del momento, pero esencialmente con las corrientes teóricas sobre el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza prevalecientes.

Desde hace unas dos décadas, por ejemplo, ha adquirido mucho relieve modelos de evaluación de la calidad de la educación, particularmente del rendimiento estudiantil y factores asociados, que tiene que ver con las teorías constructivistas del aprendizaje y/o la enseñanza orientada al logro de competencias. La mayoría de estos modelos, igualmente, están basados en la trilogía procesos, mediaciones y resultados, muy parecidos a los dos primeros modelos descritos en el presente capítulo. En algunos casos se intenta vincular e integrar algunas corrientes relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza para la elaboración de nuevas propuestas de modelos, unos sólo como parte de estudios teóricos o tesis doctorales. Muchos de estos modelos toman en consideración un número significativo de categorías, las cuales difieren entre sí en correspondencia con el énfasis dado por el o los autores a determinados factores influyentes en la problemática escolar. En algunos casos no sólo se analizan tales categorías de manera individual, sino que se intenta establecer interacciones, relaciones y correlaciones entre ellas, lo cual pretende explicar tales factores de manera integrada e interactuante.

Hace treinta años apareció un importante trabajo, no muy extenso por cierto, de los autores Haertel, Walberg y Weinstein (1983), sobre las características de los ocho modelos más importantes, elaborados hasta entonces, sobre la evaluación escolar. Uno de los criterios básicos de estos autores para la selección y análisis de estos modelos más relevantes, elaborados en el transcurso de las décadas de los sesenta y setenta, han sido sin lugar a dudas las evidencias empíricas vinculadas con la influencia de cada uno de sus componentes en los resultados educativos concretos.

El propósito básico de todos estos modelos consiste en hacer un intento por explicar las diferencias de resultados escolares. Estos modelos tratan de establecer un conjunto de factores influyentes de manera individual, pero básicamente de manera integral y correlacionada, los cuales no sólo son demostrados teóricamente, sino también validados mediante trabajos de campo empíricos, verificándose, además, que muchos de ellos tienen importantes puntos en común (Haertel et al., 1983; Wang, Haertel y Walberg,

1993; Helmke y Weinert, 1997). Algunos de estos modelos han sido tomados como referencias muy significativas para el desarrollo reciente de grandes estudios como es el caso de PISA e IGLU<sup>5</sup> (Baumert et al., 2001 y 2002). Por supuesto que, después de cinco estudios PISA, hoy la OECD cuenta con un modelo, aplicado reiteradamente nacional e internacionalmente, comprobado teórica y empíricamente para el estudio del rendimiento escolar y factores asociados en el campo de las ciencias naturales, las matemáticas y el lenguaje pasivo (PISA, 2001, 2004, 2007, 2010 y 2013). Más adelante nos referiremos brevemente a este modelo estandarizador y homogeneizador de la evaluación escolar, particularmente del desempeño estudiantil y factores asociados en matemáticas, ciencias naturales y lenguaje.

El trabajo de Haertel, Walberg y Weinstein (1983), además de ser una importante investigación sobre la influencia del tamaño de la clase (cantidad de estudiantes por curso), describe y compara diferentes modelos psicológicos, los cuales pueden explicar muchas razones del desempeño de los estudiantes en determinados niveles educativos. Estos modelos han sido analizados a la luz de las siguientes categorías básicas: *capacidad de los estudiantes, motivación, calidad y cantidad de la enseñanza, ambiente social de aprendizaje, ambiente de aprendizaje familiar, influencia de las relaciones interpersonales de los estudiantes, medios masivos de información y comunicación*. A estas siete variables, los autores también toman en cuenta las siguientes tres grandes variables, conocidas ampliamente mediante otras investigaciones (Bloom y otros, 1981 y 1976; Coleman et al., 1966; entre otros): el tiempo dedicado por los estudiantes para aprender, las condiciones sociales y cognitivas de entrada de los participantes y, finalmente, el desarrollo didáctico del proceso de aprendizaje y enseñanza. Por supuesto que en la actualidad se conoce ampliamente la existencia de otras variables influyentes en el desempeño educativo (Weinert y Helmke, 1996; Helmke y Weinert, 1997; Ditton, 2000; Helmke, 2002 y 2003; Baumert et al., 2001 y 2002; etc.), como por ejemplo el hábitat de estudio y trabajo, lo cual no fue tocado en profundidad por las investigaciones consultadas, en su meta-análisis, por Haertel et al., (1983).

Uno de los tres autores de esa importante investigación, basada en el meta-análisis, Herbert Walberg (1984) publica un importante artículo, en el cual desarrolla el concepto de Modelo de Productividad Educativa (ver *figura 9*), cuya concepción consiste en aumentar el aprendizaje en los parti-

5 Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung o la versión en alemán de PIRLS, el Progress in International Reading Literacy Study.

cipantes de un determinado curso, disminuyendo el grado de influencia de algunas variables determinantes de dicho curso. Aunque se ha considerado que esta es una posición mercantilista de la relación desempeño estudiantil e inversión en la formación, consideramos que el Modelo Productividad Educativa aporta algunos elementos importantes para comprender los desarrollos actuales de la evaluación de la calidad de la educación. Por supuesto que más adelante mostraremos un modelo más participativo, comunitario, inclusivo, liberador, democrático y revolucionario para la evaluación de la calidad de la educación, el desempeño y rendimiento estudiantil, el cual obviamente incorporará algunas categorías de los modelos que venimos describiendo en el presente capítulo.

### Modelo de Productividad Educativa (Walberg, 1984)

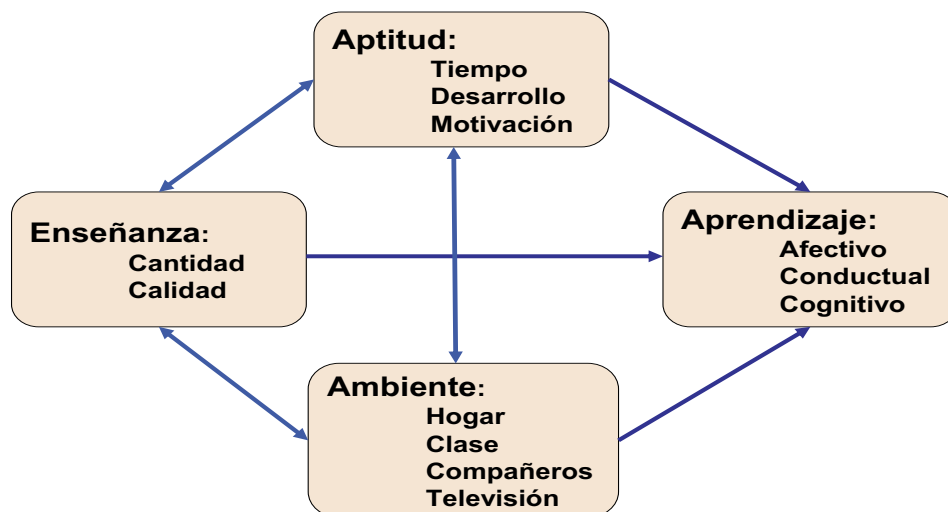


Figura 9

El Modelo de Productividad Educativa, trabajado ampliamente por Walberg (1984) y su equipo de investigación fue producto de la revisión de más de tres mil investigaciones recopiladas a lo largo de la década de los setenta. Este trabajo de meta-análisis concluyó que existen tres grandes categorías y nueve subcategorías (variables en términos de la investigación reseñada) que influyen de diferentes maneras en el desempeño educativo y por lo tanto en la calidad de la educación (en términos de aprendizaje). La primera de ellas está asociada al docente, es decir a la enseñanza (desde el punto de vista tradicional), mientras que la segunda está relacionada única y exclusivamente al estudiante, es decir a la aptitud, quien como aprendiz debe

estar motivado, por un lado, y quien tiene que dedicarle suficiente tiempo al estudio para lograr un mejor aprendizaje. En esta categoría también se incluye la variable desarrollo, la cual corresponde a la relación entre la edad y el nivel de desarrollo, básicamente intelectual, del estudiante.

La tercera y última categoría, conformada por cuatro variables, tiene que ver con el ambiente, tanto el referido al hogar de los estudiantes como al de la clase propiamente dicho. Aquí no se toma en cuenta, como en la actualidad, a ambientes mucho más amplios como el mundo productivo, los Otros Lugares de Aprendizaje y Enseñanza (OLAE), las comunidades donde se encuentran los Centros Educativos Comunitarios y Autónomos (CECA), el Mundo Productivo Convencional (MPC), etc.

Es importante resaltar que para entonces el medio de información y comunicación más predominante era la televisión, hoy nos encontramos, por supuesto, con una variedad de medios de esta naturaleza que influyen considerablemente en la formación general básica y especializada de los niños, adolescentes y jóvenes, lo cual también deberá ser tomado en cuenta en el análisis actual del desempeño de los estudiantes y los factores asociados. Los investigadores lograron mostrar, mediante el análisis de esa gran cantidad de estudios, que la variable interacción entre compañeros dentro y fuera de la escuela también juega un papel importante en el rendimiento estudiantil.

Por supuesto que la crítica más importante consiste, tal como se puede observar en la figura 9, en que el aprendizaje no es una categoría influyente, sino más bien la consecuencia, la finalidad de la enseñanza. Para la pedagogía y la didáctica subyacentes a estos modelos, no hay relación dialéctica entre el aprendizaje y la enseñanza, tal como lo establece claramente Paulo Freire (1974, 1980, 2001, 2009, 2010c) a lo largo de sus reflexiones y estudios pedagógicos. De la misma manera, el aprendizaje es altamente cognitivo, conductual y afectivo, dejando ningún espacio para el aprendizaje productivo, transformador, investigativo y orientado en el trabajo y la praxis. Por supuesto que con el advenimiento popular de las teorías constructivistas, el aprendizaje pasa a ocupar otro espacio en tales correlaciones. En el modelo revolucionario que desarrollaremos más adelante, asumiremos una relación dialéctica muy estrecha entre aprender y enseñar (Freire, (1970, 1975, 1993, 1997a, 1997b, 2001, 2004, 2005, 2008, 2009, 2010a, 2010b, 2010c), pero también consideraremos como principio didáctico básico la teoría de la actividad y la cognición situada (Vygostky, 1973, 1977, 1986, Mora, 2010,

Reverand, 2003, 2004a), así como el aprendizaje basado y orientado en el trabajo y la investigación (Mora, 2005, 2010, 2012a, 2012b), como contraposición a las tendencias conservadoras constructivistas y a la transposición o elementalización didáctica.

Para finalizar esta breve explicación del trabajo de Walberg (1984), señalaremos que el equipo investigador, bajo su coordinación, logró establecer ciertos pesos cuantitativos (valores promedios) a cada una de las variables influyentes, lo cual nos permite ordenarlas de la siguiente manera: 1) El ambiente interno y externo al aula, 2) La capacidad intelectual del estudiante, 3) El desarrollo cognitivo del estudiante, 4) La calidad de la instrucción por parte del docente, 5) La cantidad de tiempo dedicado al estudio por parte del estudiante, 6) Las condiciones y características del hogar del estudiante, 7) La motivación inherente al estudiante, 8) Las interacciones entre los compañeros y 9) La influencia de la televisión. Los estudios actuales han mantenido algunas de estas variables, pero han incorporado otras que no fueron consideradas por los estudios existentes antes de la primera parte de la década de los ochenta. Más adelante veremos, por supuesto, un modelo de esta naturaleza, pero también elaboraremos nuestro propio modelo, el cual responderá a una concepción educativa, pedagógica, didáctica y curricular transformadora, investigativa y contextualizada.

Antes de pasar a la descripción de los modelos de evaluación escolar, rendimiento y desempeño educativo más recientes, señalaremos que después que Walberg (1984) hiciera su estudio de meta-análisis y llegara a la conformación de las nueve variables antes descritas, el equipo de investigadores, constituido por Fraser, Walberg, Welch y Hattie (1987) evaluaron el modelo de Walberg (1984) propiamente dicho, así como la conformación de un peso específico, desde el punto de vista cuantitativo, que permitiera ver jerárquicamente la influencia de los diversos factores en el desempeño educativo, particularmente en el rendimiento estudiantil.

Como resultado de este importante trabajo, los autores construyeron un modelo más amplio, explicativo y complejo, el cual se muestra en la *figura 10*. En él se puede apreciar que los cuatro pilares básicos en torno a los cuales gira la calidad de la educación son: la escuela, los factores sociales, el profesor y la enseñanza. En el centro del modelo se encuentra el elemento Proceso de Aprendizaje, centrado esencialmente en los alumnos, quienes mostrarán un conjunto de resultados mediante sus trabajos, comportamientos, pruebas, etc., expresados a través de diversas formas de evaluación. El

modelo muestra, además, que la enseñanza está centrada en el profesor, el aprendizaje en el alumno, mientras que el proceso de aprendizaje y enseñanza tiene lugar en la escuela, particularmente en el aula, tomándose en cuenta obviamente los factores sociales más directos influyentes en el desempeño, rendimiento y calidad de la educación en términos más amplios. El modelo también le suministra mucha importancia a las estrategias de aprendizaje y a los métodos de enseñanza; estos últimos toman en cuenta los factores sociales.

Las observaciones críticas al modelo siguen siendo similares a las realizadas al modelo de Walberg (1984); sin embargo, este modelo intenta incorporar, por una parte, algunos nuevos elementos como, por ejemplo, los fines y la política atribuidos a la escuela o el énfasis suministrado a las estrategias de aprendizaje y los métodos de enseñanza. Por otra parte, se observa un esfuerzo de los autores por explicitar aún más el modelo y organizarlo de manera más didáctica, pero también de manera que los pilares y variables muestren sus correspondientes interrelaciones. Por último, podemos ver con mayor claridad que este modelo no obedece tanto a las propuestas de Kirkpatrick y Kirkpatrick (2005, 2007) o Stufflebeam y Shinkfield, (1987). Los trabajos de Haertel, Walberg y Weinstein (1983), Wang, Haertel y Walberg (1993), así como el modelo de Fraser, Walberg, Welch y Hattie (1987), mostrado en la *figura 10*, han servido, en cooperación con modelos más recientes, para la conformación del modelo que viene aplicando durante los últimos quince años PISA (2001, 2004, 2007, 2010 y 2013). Ahora pasaremos, entonces, a explicar con cierto detalle el modelo de evaluación escolar desarrollado por Helmke y Weinert (1997).

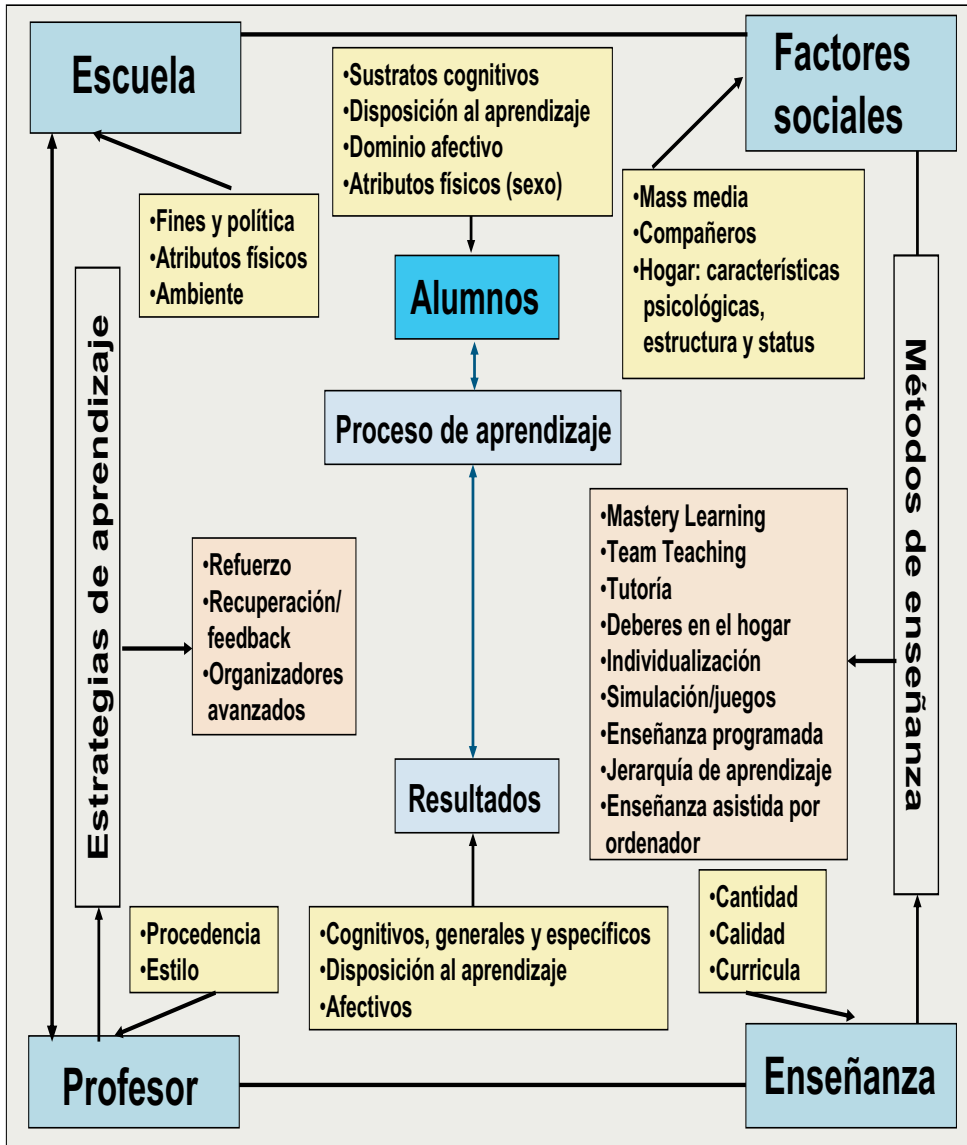


Figura 10

### 3.4.2. EL MODELO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA DE HELMKE Y WEINERT

Ya hemos señalado en algunos párrafos precedentes que los modelos, basados en trabajos de investigación, de Haertel, Walberg y Weinstein (1983), Wang, Haertel y Walberg (1993) y Helmke (1997) han sido, según Baumert et al. (2001, 33), altamente significativos para la concepción del modelo ge-

neral marco de evaluación del desempeño estudiantil y factores asociados de los estudios PISA. Ahora nos corresponde explicar, con cierto detalle, uno de los modelos más citados por trabajos de investigación relacionados con la temática de la calidad de la educación en los últimos quince años; se trata del modelo desarrollado por Helmke y Weinert (1997) a mediados de la década de los noventa. El mismo ha sido reproducido en la *figura 11*, de acuerdo con las representaciones originales de Helmke y Weinert (1997, 86), Altenberger (2004, 59), entre otros.

La investigación que se ha venido desarrollando, desde hace muchos años, tanto en el campo de la pedagogía como en la psicología, trata de explicar los factores que condicionan y determinan, de diferentes maneras, el desempeño y rendimiento educativo en buena parte de los niveles que conforman el sistema de educación de un respectivo país. En consecuencia, hasta el presente se han realizado grandes cantidades de estudios empíricos y de meta-análisis sobre la temática, siguiendo diversos modelos de comprensión y explicación del desempeño estudiantil y los factores asociados a los mismos. En el presente trabajo ya hemos mostrado, con cierto detalle, algunos de ellos.

Algunos modelos intentan explicar este fenómeno educativo, tomando en cuenta algunos factores de manera aislada o sencillamente un conjunto mínimo de ellos. Sin embargo, se ha generalizado cierto consenso, particularmente a raíz de la realización de estudios internacionales mucho más complejos, que es necesario ver tales factores de manera más integrada, múltiple e interactiva, tal como lo demuestran en su trabajo Helmke y Weinert (1997). No podemos ver, señalan muchos estudios empíricos y metaestudios, la problemática educativa desde una sola mirada, desde una característica particular, concebida aisladamente de las demás. De la misma manera, señalan estos dos autores, que los mismos factores influyen unos a otros entre sí, lo cual constituye un desafío para la determinación interactiva de factores asociados a la calidad de la educación.

Los factores condicionantes del desempeño estudiantil pueden ser muchos; sin embargo, existe una amplia coincidencia en cuanto a la existencia de algunos invariantes bien definidos, recurrentes y explicativos influyentes en la calidad educativa. Las investigaciones convergen en señalar que hay cinco grandes categorías. Cada una de estas categorías podría ser subdividida en subcategorías, en correspondencia con el trabajo de investigación, interés explicativo o sencillamente a partir de la realidad concreta



donde ocurren los procesos de aprendizaje y enseñanza. A continuación se hace un resumen de las subcategorías para cada una de las cinco categorías:

- I) *Condiciones relacionadas con los contextos.* Aquí se tiene, por ejemplo, aspectos socioculturales, funcionamiento del sistema educativo, etc.
- II) *Factores propios internos al centro educativo.* En este caso estarían, entre otros, las características organizativas de cada escuela, concepción y planificación pedagógica, diseño y desarrollo curricular del centro educativo, etc.
- III) *Factores inherentes al sujeto o la persona que participa en el proceso formativo.* Esta tercera categoría estaría integrada, según este modelo, por las condiciones de vida, socialización, enculturación, relación con compañeros; la edad, el sexo, aspectos conativos, cognitivos, motivacionales y afectivos, niveles cognitivos, intereses, necesidades, miedo a los exámenes, demostración de capacidades, habilidades y destrezas.
- IV) *Aspectos vinculados con la familia propiamente dicha.* En este caso, los autores del modelo establecen, por ejemplo los siguientes elementos: factores genéticos condicionantes como la inteligencia, variables del estatus social como las características sociodemográficas de la familia, la estimulación de los niños en áreas importantes de estudio y significativas para su formación integral.
- V) *La personalidad del docente,* se ubica como la quinta componente y, según las investigaciones al respecto es la que tiene mayor influencia en los resultados escolares. En esta gran categoría están, entre otras subcategorías, las características del proceso de aprendizaje y enseñanza, lo cual tiene que ver con la gestión de la clase, aspectos didácticos y metodológicos, el estilo de enseñanza, la experiencia del docente, etc. En esta categoría también se incluyen los factores determinantes como el carácter del docente y su relacionamiento con los estudiantes, padres, madres y demás actores del proceso educativo.

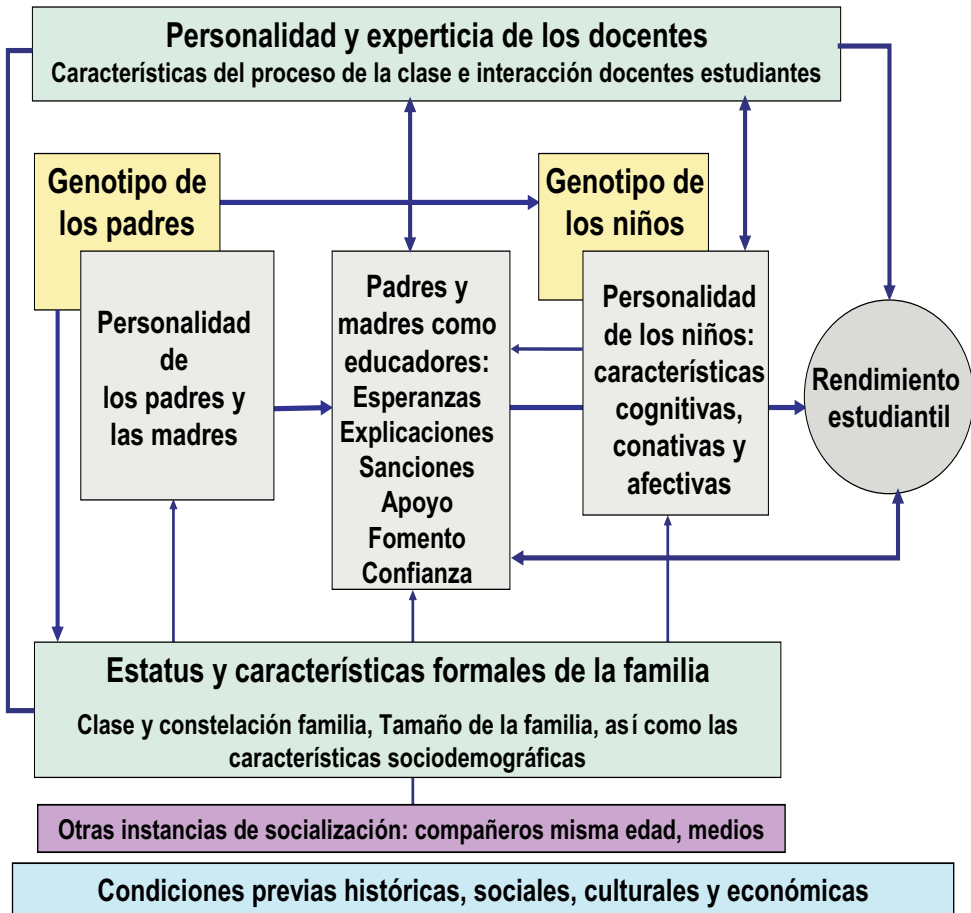


Figura 11

A pesar de que todas las condicionantes del desempeño estudiantil descritas en cada una de las cinco grandes categorías son altamente significativas, es muy importante resaltar que las condiciones familiares también juegan un papel determinante en dicho desempeño, particularmente aquella subcategoría vinculada con el estatus socioeconómico de la familia. Ella influye no sólo en el rendimiento estudiantil, sino que él puede ser decisivo tanto en las decisiones de los niños y adolescentes en cuanto a su futuro proyecto personal como en el mantenimiento continuo dentro del sistema educativo. Ello tiene que ver, fundamentalmente, con su procedencia socioeconómica, lo cual puede ser determinado mediante los ingresos de la familia, lugar donde viven, propiedad de la vivienda, formación académica del padre y de la madre, cantidad de libros disponibles en el hogar, etc. Parece ser que sí existe una correlación positiva entre la formación profesional

del padre y/o de la madre en el desempeño educativo de sus hijos. Además, en algunos países europeos especialmente, según Bos, Voss, Lankes, Schwippert, Thiel y Valtin, 2004), los niños emigrantes o hijos de padres emigrantes tienen mayor dificultad para continuar sus estudios escolares o para hacer una carrera profesional en alguna institución de educación superior, lo cual está relacionado con la lengua, el estatus socioeconómico, la profesión del padre o la madre, etc.

A partir de estas precisiones, resultados de investigaciones teóricas y empíricas, experiencias y experticias producto de nuestra interacción con centros educativos de diversos países, podemos concluir que la determinación de los factores influyentes en el desempeño escolar de los niños, adolescentes y jóvenes es sumamente compleja, problemática y multifactorial. Aunque se requiere prestar suficiente atención a cada una de las cinco grandes categorías y, además, a las correspondientes subcategorías, no podemos medir, cuantificar, evaluar o controlar cada una de ellas para poder saber cómo marcha la calidad de la educación o para hacer las intervenciones respectivas. Tampoco podemos esperar un funcionamiento ideal de todo un sistema educativo y los respectivos subsistemas para intervenir en algunas de las variables que venimos describiendo en el presente trabajo, pero sí es importante saber, a la luz de la investigación empírica, aplicada, práctica y activa que en efecto existen múltiples factores influyentes.

### **3.4.3. EL MODELO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD ESCOLAR DE ANDREAS HELMKE**

Después de los trabajos desarrollados por estos y otros autores sobre el tema de la evaluación de la calidad escolar (Weinert y Helmke, 1987; Weinert y Helmke, 1996; Helmke y Weinert, 1997), particularmente vinculados con el desempeño estudiantil y sus factores asociados, uno de estos autores continuó desarrollando, analizando y probando uno de los modelos más citados y aplicados en la actualidad sobre evaluación de la calidad escolar. Nos referimos a Andreas Helmke (2002, 2003, 2006, 2007, 2009, 2010, 2011, 2012a). En su propuesta sobre calidad escolar, denominada *Modelo Oferta Utilización* explica con mucho detalle y precisión los factores que, según él, influyen directa e indirectamente en la calidad escolar. Él hace un intento significativo por integrar tales factores mediante un modelo amplio, complejo y sistemático, de acuerdo con la concepción predominante de la pedagogía, la didáctica y el currículo.

Ello significa que este modelo muestra, entonces, siguiendo sus aportes de los años noventa, pero también otras propuestas de modelos anteriores o paralelos al suyo (Ditton, 2000, 2007), una concepción educativa prevaleciente en occidente, pero que también se refleja en la periferia internacional (Murillo, 2003, 2007; Piñeros, 2004; Floralba, C. at al., 2006). Él insiste en señalar que toda clase, o proceso de enseñanza, consiste en una *oferta* didáctica que hace un docente, en cualquier ámbito del sistema educativo, a sus estudiantes. La pregunta central, entonces, para la pedagogía y la didáctica consiste en saber si esa oferta es utilizada eficientemente por los receptores del proceso educativo, es decir los estudiantes; ello dependerá, por lo tanto, de una multiplicidad de factores o determinantes (Helmke, 2003, 2006, 2009, 2012b).

En la *figura 12* se muestra el modelo para interpretar, analizar y evaluar la calidad escolar, ampliamente conocido como *Modelo Oferta Utilización*. Los modelos de oferta utilización de este tipo han representado durante las últimas tres décadas la base conceptual para la realización de muchas investigaciones, empíricas, teóricas y meta-analíticas sobre el desempeño educativo en correspondencia con la multiplicidad de factores influyentes en él. La idea básica del modelo consiste en concebir la clase como una oferta. El éxito del resultado del proceso educativo dependerá, en consecuencia, de la utilización que los actores del proceso hagan de dicha oferta. Esto significa que el logro de los objetivos del proceso educativo dependerá más de los estudiantes, considerados en cierta forma como receptores de una oferta didáctica, que de los mismos docentes, quienes deberían ofrecer, brindar y desarrollar una clase didácticamente excelente.

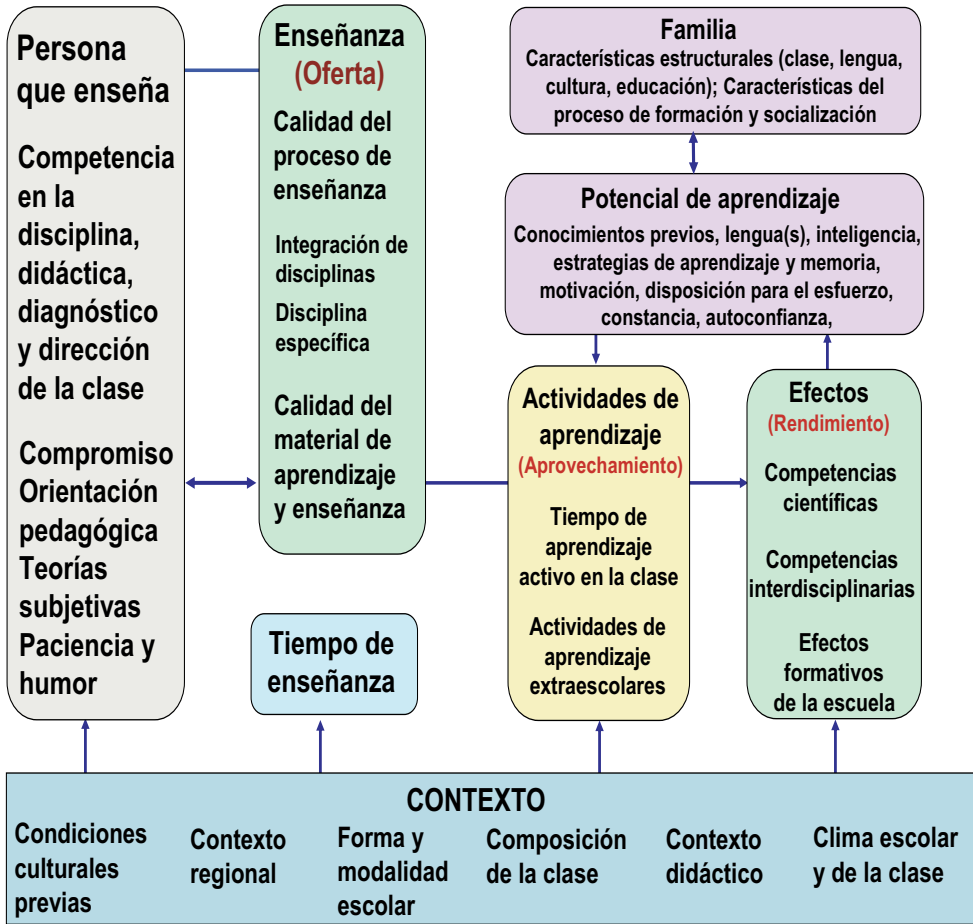


Figura 12

Modelo-Oferta-Aprovechamiento de la eficacia escolar. Elaborado a partir de los autores: Fend, (1981, 1982, 1998), Helmke y Weinert (1997), Helmke (2006)

Sólo la utilización activa y la confrontación de los estudiantes con los contenidos del aprendizaje llevarán a resultados positivos deseados. El modelo establece claramente el principio en cuanto a que esta oferta, utilidad y consecuencia no es lineal ni automática, puesto que entre los extremos del modelo, mostrados en la *figura 12*, existen una cantidad muy grande de múltiples factores influyentes. Ellos median las diferencias, las potencialidades, los procesos, las acciones e interacciones, particularmente de parte de los estudiantes. El modelo toma en consideración, además, las condiciones previas en torno a las cuales tiene lugar el proceso de aprendizaje y enseñanza. El modelo toma en cuenta, por supuesto, las condiciones de aprendizaje individuales de los estudiantes, sus conocimientos previos, sus

capacidades cognitivas básicas, las estrategias de aprendizaje, enseñanza y motivación puestas en práctica, las características familiares fundamentales, la conformación de la clase propiamente dicha en cuanto a tamaño, heterogeneidad y/o homogeneidad, la estructura escolar, las condiciones culturales e históricas presentes directa e indirectamente en el desarrollo del proceso educativo (Helmke, 2003, 2006, 2009, 2012a).

La mayoría de los investigadores coincide, de acuerdo con los resultados de sus propias investigaciones, que no existen aún claras evidencias empíricas para determinar los factores múltiples incidentes en la calidad escolar. Lo que sí podríamos encontrar son explicaciones teóricas y empíricas sobre aquéllos problemas que imposibilitan un buen desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza (Mora, 2005, 2010, 2012a, 2012b). Este concepto sobre calidad de la educación y en particular de la escuela cambia totalmente muchos de los modelos propuestos hasta ahora y que están orientados a resultados, productos, consecuencias, etc.

Consideramos que no existe una buena o mala clase y mucho menos un conjunto de factores, bien delimitados, que determinan el éxito y/o fracaso de la educación. También se ha cristalizado la afirmación en cuanto a que no existe “el método” didáctico que garantice en sí mismo el éxito educativo. Si éste existiera, entonces sencillamente sería aplicado con grandes logros, pero hasta el momento todo el mundo, a pesar de los resultados altamente positivos alcanzados por algunos países en estudios internacionales recientes, critica con mucha fuerza a la escuela, la educación y, en particular, al desempeño y rendimiento educativos. Una de las razones que respalda esta tesis la podemos encontrar, por supuesto, en los mismos estudios recientes, los cuales muestran, por un lado, que hay muchas variables influyentes directa e indirectamente, que no todas las causas son controlables y que las condiciones ideales no son posibles de alcanzar en el mundo de la heterogeneidad sociocultural y humana.

El significado de una buena enseñanza tiende a ser medido, ante todo, por el criterio de ciertos objetivos específicos claramente escogidos de antemano. En la mayoría de los casos no se trata de un aumento paulatino y continuo del desempeño estudiantil tanto en las diversas potencialidades del sujeto, el colectivo y la comunidad de aprendizaje/enseñanza en general, tampoco se refiere a cambios de comportamiento socioculturales, al logro de procesos de enculturación autorregulados, centrados en el fortalecimiento de una ciudadanía crítica, sino más bien de la medición cuantitati-

va y/o cualitativa de ciertas conductas, conocimientos o capacidades, destrezas y habilidades construidas por el sujeto individualmente y de manera parcelada, aislada del mundo del trabajo, la producción, la comunidad y la actividad.

Lo que podría ser válido para comportamientos de las personas con respecto a disciplinas como las matemáticas y las ciencias naturales no es lo mismo para las ciencias sociales, como la historia, la geografía o las lenguas. Algunos investigadores en el campo de la calidad escolar han encontrado, empíricamente, que una buena clase no es reproducible en el mismo nivel de enseñanza, y menos en otros niveles; es decir, lo que ocurre en la primaria no puede ser igual o similar a lo que sucede en educación media. Los factores incidentes en los procesos de aprendizaje y enseñanza, así como en la calidad educativa en términos generales son muy variables, específicos; ellos cambian inclusive producto de la lengua, la cultura, etc. Por supuesto que estos y otros autores han identificado un conjunto importante de tales factores que podríamos denominarlos como invariantes de los procesos educativos, pero ellos están sujetos a altos niveles de subjetividad contextual (Brophy y Good, 1986; Walberg, 1984; Wang, Haertel and Walberg, 1993; Helmke y Weinert, 1997; Brophy, 1999; Ditton, 2000 y 2007; Holtappels, 2003; Klime, 2005; König, 2006; Baumert y Stanat, 2006; Eder, 2006; Helmke y Schrader, 2008; Helmke, 2009).

No podemos negar que la dirección apropiada del proceso de aprendizaje y enseñanza en cuanto a manejo del tiempo, propuesta y desarrollo de actividades, participación, cooperación colaboración, claridad en las instrucciones didácticas, adecuada estructuración secuencial, atención a la diferenciación intelectual, afectiva, social y motriz, así como el trato inteligente de las condiciones básicas previas de cada uno de los participantes juegan un papel fundamental en el éxito o fracaso de la escuela. A ello se suman, obviamente, las condiciones del contexto escolar donde tiene lugar el proceso educativo (Brophy y Good, 1986; Walberg, 1984; Wang, Haertel and Walberg, 1993; Helmke y Weinert, 1997; Brophy, 1999; Ditton, 2000 y 2007; Holtappels, 2003; Klime, 2005; König, 2006; Baumert y Stanat, 2006; Eder, 2006; Helmke y Schrader, 2008; Helmke, 2009). El desarrollo de un conjunto de actividades escolares en un ambiente social problemático o bajo condiciones socioculturales muy difíciles, opuestas y contradictorias, podría tener como resultado un deficiente éxito escolar, en los términos estandarizados y deseados por quienes planifican la

educación de un país, una región, un municipio, una comunidad o un centro educativo.

### **3.4.4. EL MODELO PISA PARA LA EVALUACIÓN ESCOLAR COMO MEDIO DE ESTANDARIZACIÓN Y HOMOGENEIZACIÓN INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN**

Tal como lo hemos señalado en varias oportunidades en el presente trabajo, uno de los estudios internacionales con mayor presencia internacional, cantidad de participantes, mantenimiento en el tiempo y espacio, continuidad aplicativa e investigativa, así como referencia nacional e internacional, es el estudio PISA (PISA Konsortium, 2001). Este estudio, desarrollado cada tres años por parte de la OECD, inicia en 1997 para darle continuidad a otros estudios, tales como el PIRLS y TIMSS, este último también ha tenido permanencia en el tiempo, pero menos publicidad y conocimiento que PISA. El TIMSS está, al igual que el PIRLS, a cargo de la IEA y se realiza cada cuatro años, con la diferencia que trata de un estudio longitudinal, puesto que hace seguimiento a parte de la muestra con la cual ha iniciado. Si bien estos estudios son desarrollados por consocios internacionales<sup>6</sup>, como el caso de PISA (PISA Konsortium, 2001, 2004, 2007, 2010, 2013), en ellos tienen una alta responsabilidad cada uno de los países participantes, a través de sus respectivos gobiernos, puesto que tales estudios son oficiales, los gobiernos cancelan grandes sumas de dinero y, obviamente, influyen potencialmente en algunas de sus políticas educativas.

Aunque no es el propósito del presente trabajo hacer un recuento histórico de estos estudios y mucho menos presentarlos aquí como los adecuados para evaluar la calidad educativa de un país, región, municipio, comunidad o centro educativo, sí consideramos importante conocer y comprender los modelos de evaluación del desempeño estudiantil y los factores asociados

---

6 **PISA**: Program for International Student Assessment / Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos; **TIMSS**: Third International Mathematics and Science Study / Tercer Estudio Internacional en Matemáticas y Ciencias; **PIRLS**: Progress in International Reading Literacy Study / Estudio Internacional del Progreso en Comprensión Lectora.

PISA es elaborado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) y TIMSS y PIRLS por la IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). En estas páginas se encuentra, por ejemplo, importante información sobre estos estudios: <http://www.en-directo.com/mecd/preguntasPISA-TIMSS-PIRLS/>; <http://www.mecd.gob.es/inee/portada.html>; <http://www.fespm.es/>.



al mismo, elaborados para tales estudios. Por supuesto que existen muchas críticas, en la mayoría bien fundamentadas, a tales estudios, como por ejemplo que no recogen realmente lo que ocurre en los diversos ámbitos de los sistemas educativos, falencias importantes en la metodología, estandarización y homogeneización de un concepto de educación único, dominante y colonizador, gran negocio transnacional, etc. (Jahnke y Meyerhöfer, 2006). Muchas de estas y otras críticas las hemos venido esbozando, paralelamente, a lo largo del presente trabajo; sin embargo, este análisis crítico necesario forma parte de una publicación complementaria a este trabajo (Mora, 2014b).

Tomando en consideración el reporte elaborado por Baumert, Stanat y Demmirich (2001, 32 y 33) y los demás trabajos, estudios e investigaciones referenciadas en el presente libro, tales como Haertel, Walberg y Weinstein (1983), Wang, Haertel y Walberg (1993), Helmke y Weinert (1997), etc., pasaremos a describir brevemente el *Modelo Marco General* que ha sido aplicado, desde el primer momento por los investigadores del estudio PISA, a partir de la exigencia establecida por la OECD a finales de la década de los noventa.

Hasta finales de la década de los ochenta, la mayor parte de los estudios sobre calidad de la educación se referían, casi exclusivamente, al funcionamiento de los sistemas educativos, su ampliación, la masificación y cobertura estudiantil, la deserción, la continuidad educativa, comparaciones de tasas de escolarización y graduación, permanencia en el tiempo en el sistema educativo, entre otras categorías de esta naturaleza. A pesar de las propuestas realizadas por muchos de los autores mencionados en este trabajo en cuanto a impulsar otras formas de evaluación y medición de la calidad educativa, no se había realizado, con tanta publicidad y cobertura internacional, estudios como en los últimos veinte años. El PISA es uno de los primeros que coloca como centro de atención el análisis del desempeño estudiantil y principales factores influyentes en correspondencia con el movimiento educativo basado en competencias (Oberliesen y Schulz, 2007; Gimeno Sacristán, 1985), lo cual tuvo su mayor auge en la década de los noventa.

La idea, entonces, consistió originalmente en determinar cómo los estudiantes de quince años de edad desarrollaban y aplicaban las competencias alcanzadas en el proceso de formación escolar. Este estudio establece, por primera vez, las bases teóricas y metodológicas, desde el punto de vista

empírico, para la elaboración, validación e implementación de las respectivas pruebas de evaluación. Este estudio tomó en consideración, con base en elementos más científicos que en otras oportunidades, pero considerando los aportes ya existentes sobre la temática, las condiciones de los contextos familiares e institucionales, condiciones y características del aprendizaje de cada persona en el sentido individual, así como premisas previas en cuanto a las capacidades, habilidades y destrezas de los sujetos para hacer uso de los conocimientos escolares en el desempeño personal. En este sentido, la elaboración del instrumentario, pero también la concepción general y específica del estudio, tenía que hacerse con base en un modelo complejo, completo y funcional a las finalidades previamente establecidas por los organizadores del mismo. Este modelo se encuentra en la *figura 13* y, como se puede apreciar, tiene mucha similitud con los modelos descritos en el acápite anterior, tal como lo han venido trabajando muchos autores desde hace algún tiempo (Brophy y Good, 1986; Walberg, 1984; Wang, Haertel and Walberg, 1993; Helmke y Weinert, 1997; Brophy, 1999; Ditton, 2000 y 2007; Holtappels, 2003; Klime, 2005; König, 2006; Baumert y Stanat, 2006; Eder, 2006; Helmke y Schrader, 2008; Helmke, 2003, 2006, 2009, 2012a).

El campo de levantamiento de la información de este estudio cubre, en buena medida, la procedencia social y cultural de los jóvenes participantes, para lo cual los organizadores e investigadores de PISA han tomando en cuenta los desarrollos y resultados recientes de la investigación socio-cultural. Por primera vez, según Baumert, Stanat y Demmirich (2001, 32 y 33), se toma en consideración los procesos de trabajo cognitivos, afectivos y activos individuales de los participantes. De la misma manera, le proporcionan una atención primordial las condiciones del marco institucional de los centros educativos, así como los espacios y condiciones de socialización y enculturación contextuales de los estudiantes, tomando en cuenta para ello la edad de los jóvenes (quince años) y el medio ambiente sociocultural.

Por supuesto que el estudio toma en cuenta el comportamiento y apoyo de los padres y madres de los estudiantes participantes, siendo éstas las variables importantes de la investigación. Sin embargo, algunos aspectos de los centros educativos no han sido tomados en consideración. Igualmente, hay que resaltar las características muy especiales de la muestra, tales como la implementación de la prueba al azar, la edad de los participantes. De la misma manera, no se ha tomado ninguna clase en su totalidad, sino ciertos integrantes de cada clase. Por último, los contextos de los grupos o clases,

el conocimiento, la acción y el comportamiento de los docentes no han sido tomados en cuenta explícitamente como parte de los factores influyentes en el desempeño y rendimiento estudiantil. Por supuesto que el estudio también ha considerado características centrales de la calidad del desarrollo del proceso de aprendizaje y enseñanza, pero su influencia ha sido determinada a través de la mirada de los estudiantes con respecto a cada disciplina específica, lo cual por las particularidades del levantamiento de la información no se ha pensado en la participación de la totalidad de la clase.

De acuerdo con Baumert, Stanat y Demmirich (2001, 32), en la *figura 13* aparecen las componentes centrales del primer gran estudio internacional PISA. En ella se muestra, con la ayuda del color amarillo, aquellas que fueron tomadas en cuenta en la investigación. Para quienes han desarrollado este importante estudio y quienes lo defienden, el mismo ha pretendido abrir la posibilidad de sostener en el tiempo un modelo teórico de carácter cuantitativo para determinar las correlaciones de las principales variables que influyen en el desempeño y rendimiento estudiantil en sólo algunas disciplinas y/o aspectos colaterales, tal como ha ocurrido en estudios posteriores de esta naturaleza (Konsortium PISA, 2004, 2007, 2010, 2013). La idea de los defensores de PISA consiste en aportar soluciones, a partir de estos trabajos empíricos, para que en el marco de las políticas educativas, los países puedan tener la posibilidad de realizar intervenciones apropiadas en sus sistemas educativos, pero también establecer mecanismos adecuados de mejoramiento educativo. Por ello, se considera que estos estudios constituyen realmente importantes y significativos instrumentos de exploración sobre las realidades educativas, puesto que estos estudios permiten ampliar los saberes y conocimientos en torno al funcionamiento de la escuela, sus actores, factores influyentes y, en general, al campo complejo de la calidad de la educación, particularmente sobre el rendimiento y desempeño estudiantil.

## Condiciones determinantes del rendimiento estudiantil en PISA (Baumert et al. 2001)

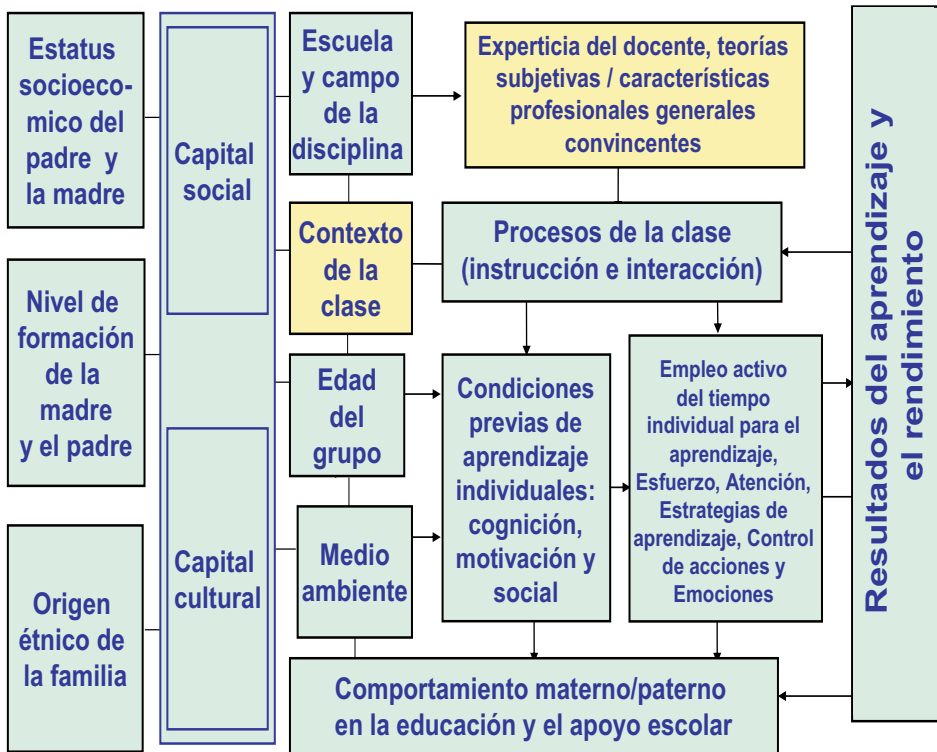


Figura 13

Por supuesto que, desde los primeros resultados de PISA presentados a través de informes parciales y finales tanto en el ámbito nacional de cada país como en el ámbito internacional, ha tenido lugar un sinnúmero de observaciones, críticas, comentarios e, inclusive, fuertes adversarios (Jahnke y Meyerhöfer, 2006). Muchas de estas críticas están muy bien fundamentadas y requieren un espacio aparte, tal como lo hemos trabajado recientemente (Mora, 2014b). Aquí, sin embargo, señalaremos algunas de ellas. Primero que nada, se considera que las pruebas PISA están más inclinadas a exámenes de inteligencia que a la valoración y determinación de competencias, tal como lo indican sus creadores e implementadores (Gottfredson, 2003; Reynolds, 2010).

Según estos autores, tales estudios evalúan muy poco saberes, conocimientos y la aplicación de los mismos en situaciones de la vida cotidiana.

Pareciera que buena parte de las preguntas desarrolladas e implementadas por estos estudios pueden ser respondidas sin necesidad de haber asistido formalmente a los centros educativos o haber cumplido cabalmente con los contenidos establecidos en los planes y programas de estudio. En segundo lugar, se considera que un conjunto de pruebas, constituidas por preguntas sobre matemáticas, ciencias naturales y lenguaje, con el respectivo levantamiento de datos colaterales al desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza, difícilmente podrían mostrar el real funcionamiento de la complejidad de un sistema educativo y, lo más importante, la tarea fundamental de la educación, la cual consiste en la formación integral del sujeto y el colectivo. Ello no puede reducirse a simplificaciones empíricas en matemáticas, ciencias naturales y lenguaje pasivo, aún con la incorporación de algunos cuestionarios para determinar factores asociados al rendimiento estudiantil en estas tres grandes disciplinas y algunas otras referenciales.

Las buenas o malas respuestas a tales preguntas no dicen mucho sobre la escuela, su vida, sus actividades, sus actores, sus acciones, sus fortalezas y debilidades, sus sueños, sus vivencias cotidianas, etc. En tercer lugar, la escuela es reducida simple y llanamente a la maquinización del aprendizaje, a la transmisión de contenidos de estas disciplinas, dejando por fuera la riqueza de la vida intra y extra escolar (Mora, 2010 y 2012a). En cuarto lugar, el tipo de educación que propaga PISA y los demás estudios internacionales similares desarrollados hasta el presente responden a teorías del aprendizaje constructivistas, a la orientación altamente cuestionable de la transposición didáctica, a la elementalización del saber y el conocimiento, pero también a la concepción pedagógica y didáctica puramente intraescolar, olvidando la existencia de Otros Lugares de Aprendizaje y Enseñanza (Mora, 2004a, 2010, 2012a, 2012b).

En quinto lugar, aunque en PISA se diga que el contenido de las pruebas no es el mismo para todos los países o que ellas están ajustadas a los planes y programas de estudio de cada país, lo cierto y taxativo es que en tales estudios internacionales subyace una única concepción curricular, pedagógica y didáctica. Ello conlleva a pensar en la internacionalización de un pensamiento único, homogéneo, estandarizado y dominado por quienes controlan a los países que conforman la OECE. En sexto lugar, la posición ideológica de PISA y sus similares está centrada en la concepción de un mundo orientado al consumo, a los valores éticos del capitalismo internacional, a la imposición de una cultura universal única, sometida a

los mandatos del mercado y del capital internacional, olvidándose de las grandes diferencias socioculturales, políticas, contextuales, históricas, etc. que caracterizan a cada cultura, pueblo y sociedad del mundo.

Ello significa que existe, sin lugar a dudas, una tendencia concreta de colonización educativa, científica y tecnológica, en torno a la cual deberían girar los sistemas educativos de todo el mundo. Al realizar análisis cruzados, profundos y científicamente bien elaborados de tales estudios, podemos encontrar, con suficiente certeza, grandes contradicciones en ellos y, por supuesto, importantes inconsistencias teóricas sobre la escuela, así como significativas falencias metodológicas (Jahnke y Meyerhöfer, 2006; Ferrer, 2006; Koretz, 2008; Ravela et al., 2008).

#### **4. ALGUNOS PRINCIPIOS EN LOS QUE SE BASA LA ORIENTACIÓN INTERNACIONAL ACTUAL SOBRE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN**

Antes de entrar en los detalles correspondientes a la propuesta del modelo crítico, revolucionario y transformador para el estudio, análisis, descripción y evaluación de la calidad de la educación, consideramos muy importante presentar cinco supuestos teórico-prácticos en torno a los cuales se sustenta el actual debate sobre la calidad de la educación, así como los estudios teórico-empíricos sobre el tema, los cuales inciden obviamente en las respectivas políticas de educación en cada uno de nuestros países. A continuación, entonces, mostramos de manera muy breve, puesto que ya hemos hecho referencia a estas temáticas en las páginas anteriores, la caracterización de cada uno de estos cinco grandes pilares o fundamentos básicos para la explicación de la realidad del desempeño, rendimiento y factores asociados al tema de la calidad educativa. La intención del siguiente análisis crítico consiste en dilucidar algunos aspectos inconsistentes y contradictorios con respecto a la educación transformadora.

##### **4.1. PROPAGACIÓN INTERNACIONAL DEL MODELO CIPP**

En apartados anteriores le hemos dedicado un importante espacio al modelo CIPP como sustento teórico-práctico para el desarrollo de modelos más específicos y propuestas concretas para la evaluación de la calidad educativa (Stufflebeam, 1972a, 1972b, 2003). Por lo tanto, no nos detendremos mucho tiempo en su análisis. Primero que nada es importante resaltar que esta concepción teórica modélica subyace directa o indirectamente en bue-

na parte de los modelos que se han venido construyendo a lo largo de las tres últimas décadas. Debemos recordar que este modelo se basa en una visión muy lineal de la evaluación de la calidad educativa, puesto que su estructura es concebida prácticamente en tres momentos secuenciales (Entrada, Proceso y Producto) y un momento aparentemente transversal, pero que en realidad lo podemos ubicar en el momento cuando ocurre el Proceso, se trata del Contexto. En el caso educativo, la entrada normalmente se refiere a los estudiantes, sus condiciones y conocimientos previos y ciertas condiciones básicas iniciales donde ocurren los procesos educativos.

Podríamos decir que en la Entrada se encuentra lo que se conoce como currículo planificado, bien sea por parte de los respectivos ministerios de educación, sus planificadores, expertos en temas curriculares y/o los mismos centros educativos. En segundo lugar, nos encontramos con el Proceso, lo cual obviamente tiene que ver con las características fundamentales donde ocurre la praxis de aprendizaje y enseñanza; es decir, la escuela y el aula. En muy pocos casos se toma en cuenta, por ejemplo, los otros lugares de aprendizaje y enseñanza y, mucho menos, las comunidades y el mundo del trabajo y la producción. El Proceso se concentra esencialmente en la interacción de la triada: docentes-estudiantes-contenidos de las disciplinas específicas, lo cual no significa que desde el punto de vista didáctico no existan métodos diversos para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza. Al proceso lo podríamos identificar, desde la perspectiva de los momentos curriculares, como esencia del currículo implementado. Finalmente, los resultados, logros o consecuencias del desarrollo del quehacer educativo y formativo concreto lo colocaríamos en el campo del currículo logrado.

Lo significativo de esta concepción de evaluación de la calidad consiste en que, en primer lugar, la determinación de la calidad de la educación se concentra básicamente en el cuarto o último momento curricular, el currículo logrado, y en segundo lugar, que los datos e informaciones para dicha determinación sólo son suministrados por un actor del proceso educativo: los estudiantes. Se deja a un lado, obviamente, muchas cosas, como por ejemplo los demás momentos curriculares, pero también como única fuente de información, los estudiantes, quienes la suministran sólo mediante pruebas o cuestionarios. Es decir, la evaluación de la calidad de la educación, como fuente principal, recae única y exclusivamente en las pruebas de noventa minutos respondidas por los estudiantes y, en algunos casos, ciertos

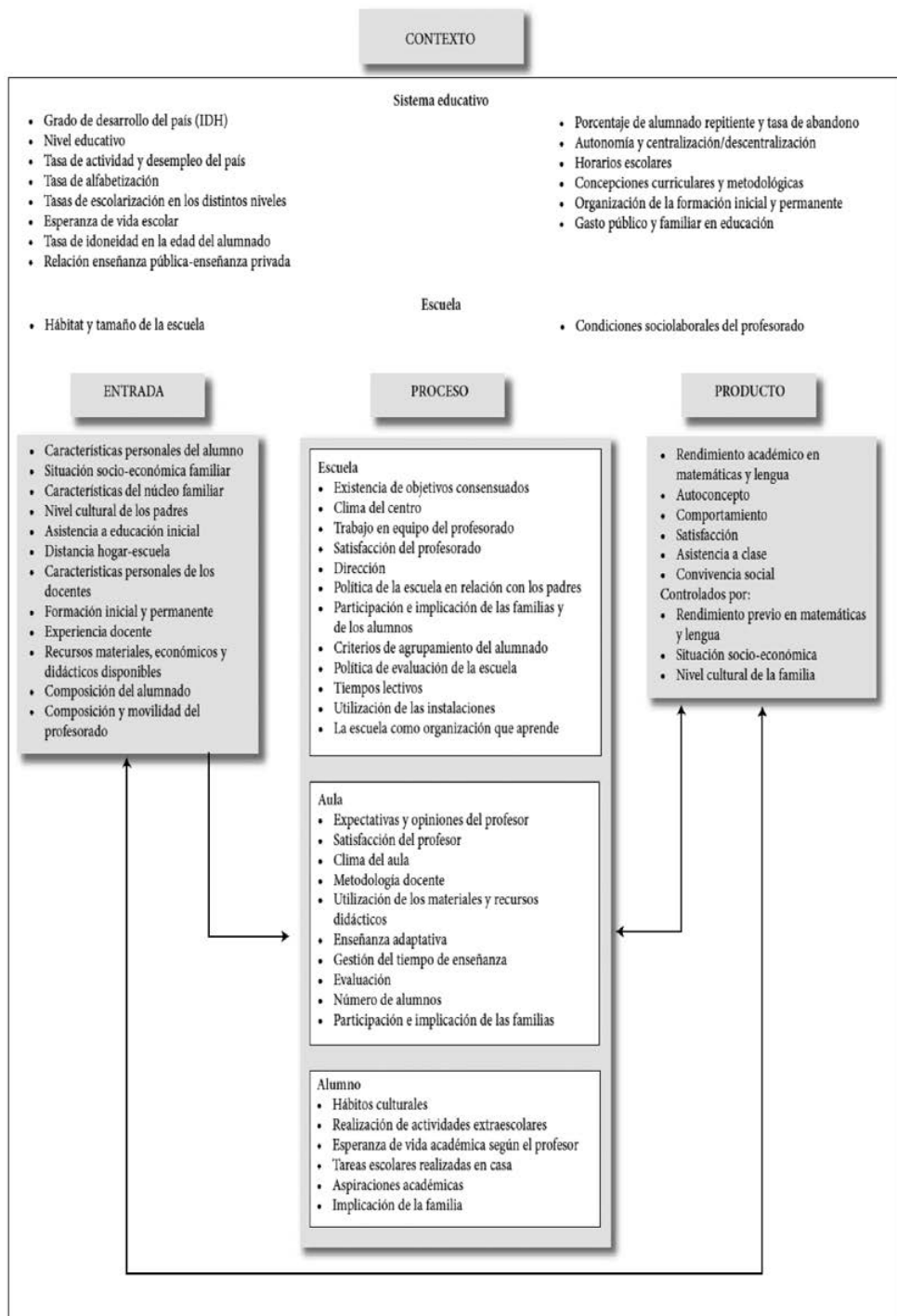
cuestionarios para establecer las correlaciones de los factores influyentes colaterales.

En la *figura 14* se observa el modelo validado por los investigadores/consultores del Convenio Andrés Bello en el informe de 2007 (Murillo, 2007a, 92). Esta investigación sobre eficacia escolar formó parte de un gran proyecto sobre la calidad de la educación desarrollado por el CAB desde julio de 2001 hasta finales de 2007. Durante el trabajo se publicaron cuatro libros altamente significativos para comprender, en cierta forma, las concepciones, metodologías, diseños y resultados de los estudios realizados por los equipos consultores sobre la temática (Murillo, 2003, 2007; Floralba, 2006). La fundamentación teórica de esta gran investigación, realizada durante siete años con importantes publicaciones, estuvo basada en el modelo CIPP, tal como se puede apreciar en la *figura 14*. El equipo investigador tanto del CAB como investigadores/consultores externos a esta institución basaron sus principios teóricos, entre otros, en el trabajo de Scheerens (1990), el cual fue seguido por otros autores (Stringfield y Slavin, 1992; Creemers, 1994; Sammons, Thomas y Mortimore, 1997).

Este modelo también ha sido asumido (como principio fundamental) por quienes consideran que debería existir un modelo iberoamericano sobre eficacia escolar (Murillo, 2007b). Como se puede ver claramente en la *figura 14*, el modelo es muy lineal, jerárquico, orientado al producto, y su principio básico consiste en la aplicación de la estructura CIPP de Stufflebeam (1972a, 1972b, 2003). Por supuesto que hemos encontrado cierta continuidad conceptual, teórica y empírica en trabajos sobre esta temática, basados en los mismos modelos y principios (Ditton, 2000; Reynolds, 2010; Holtappels, Rolff y Klemm, 2006; Richter, 2010; García, 2014). Eso significa que aún no hemos logrado, por lo menos en el ámbito teórico, desprendernos completamente de este modelo, lo cual podría indicar que el mismo sigue jugando un papel muy importante en el campo de la evaluación de la calidad de la educación en muchos sistemas educativos.



## Calidad de la Educación



**Figura 14: Scheerens (1990: 73).**

## 4.2. INTERNACIONALIZACIÓN DE LOS MODELOS DE PRUEBAS ESTANDARIZADAS

En el transcurso del presente trabajo hemos realizado una descripción de algunos modelos predominantes, en los ámbitos nacional e internacional, sobre la evaluación de la calidad de la educación con base en la aplicación de pruebas estandarizadas, aplicada a grandes muestras de estudiantes de determinados cursos, como es el caso de PISA, PIRLS y SERCE, o a determinadas edades como ocurre con los estudios PISA (Jahnke y Meyerhöfer, 2006). La idea básica de estos estudios consiste, tal como lo hemos señalado en párrafos anteriores, en determinar la calidad educativa de un sistema educativo de cualquier país mediante la aplicación de pruebas estandarizadas a una muestra grande de estudiantes, olvidando que dicha calidad está condicionada a un conjunto muy complejo de variables que jamás podrán tomarse en cuenta en tales evaluaciones temporales y altamente delimitadas.

Se supone que el sistema educativo de cualquier país proporciona las condiciones necesarias para que funcione la educación y que el problema de la calidad se reduciría a *la escuela-aula, al desarrollo del proceso de aprendizaje y enseñanza, al papel de los docentes, a las condiciones de entrada, básicamente cognitivas, de los estudiantes, y la influencia de la familia en cuanto a sus condiciones socioculturales y el apoyo que ellas prestan a sus hijos* (Jahnke y Meyerhöfer, 2006). Como consecuencia de todo el proceso educativo se tendría un resultado o un producto, determinado a través de las respuestas a pruebas estandarizadas sobre contenidos propios de ciertas asignaturas con la complementación de algunos cuestionarios para determinar los factores asociados al desempeño y rendimiento estudiantil. Las asignaturas, obviamente, son las matemáticas, las ciencias naturales y el lenguaje, esta última en forma de lectura básicamente; es decir, el uso de la lengua en forma pasiva, pues se limita casi exclusivamente a la comprensión lectora.

En la *figura 15* aparece una simplificación de estos modelos, la cual hemos construido a partir de la variedad de propuestas de modelos diversos desarrollados durante los últimos años, pero que sin duda toma en cuenta, históricamente hablando, los aportes de autores anteriores que hemos descrito en este trabajo (Brophy y Good, 1986; Walberg, 1984; Wang, Haertel and Walberg, 1993; Helmke y Weinert, 1997; Brophy, 1999; Ditton, 2000 y 2007; Holtappels, 2003; Klime, 2005; König, 2006; Baumert y Stanat, 2006; Eder, 2006; Helmke y Schrader, 2008; Helmke, 2003, 2006, 2009, 2012b).

En otros casos, el modelo de seis grandes componentes, tal como se observa en la *figura 15*, ha sido modificado, complementado, transformado o sencillamente ampliado, incorporando otros elementos influyentes, pero que en esencia siguen conteniendo los mismos principios rectores y la misma concepción metodológica para su implementación en estudios sobre calidad de la educación. En el caso del modelo de Baumert et al. (2001) se incorpora un componente adicional denominado “Capital social y Capital Cultural”. Este modelo no deja de ser interesante; sin embargo, el Desarrollo del Proceso Didáctico o de Aprendizaje y Enseñanza no es considerado como el centro de la praxis pedagógica y didáctica, sino que ella es una componente más. El modelo intenta superar la estructura convencional de los cuatro elementos del CIPP.

Reiter et al. (2002) agrega, además del Marco de Condiciones Sistémicas, referido esencialmente a aspectos de carácter social, cultural, económico y normativo, el componente recursos, aunque ubica en su modelo a los docentes como parte de los recursos. Este modelo, constituido por ocho componentes es, seguramente, el más interesante que hemos visto, de acuerdo con la información recolectada, sobre tales concepciones modélicas; sin embargo, el mismo responde a principios similares de los demás e, igualmente hace énfasis en los aspectos cognitivos, la relación instrucción-interacción didáctica, el lugar de aprendizaje centrado en la escuela-aula y el papel protagónico de los docentes y la familia.

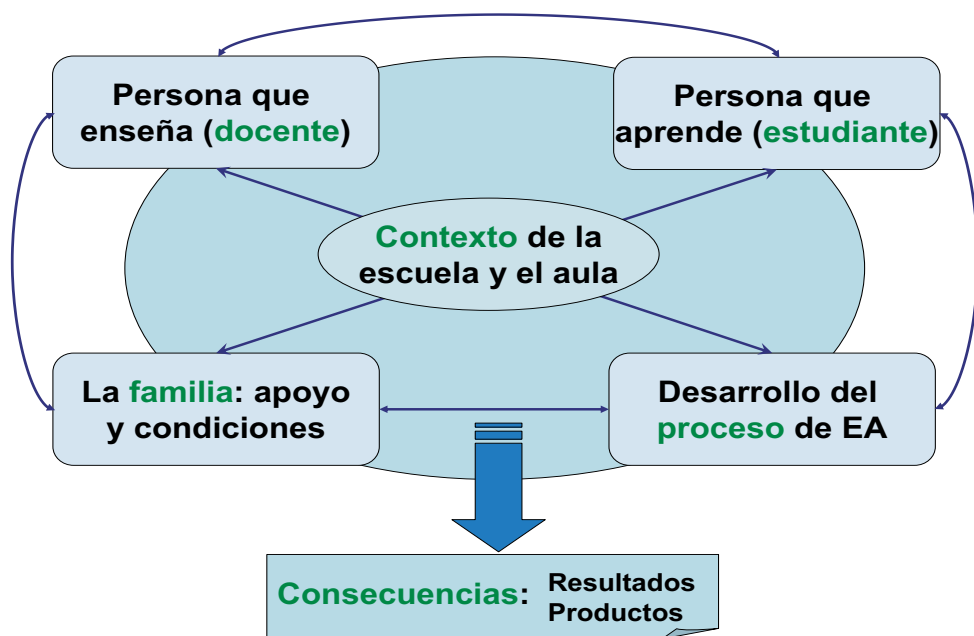


Figura 15

La estructura del modelo de Helmke y Schrade (2008), tal como lo hemos explicado en este trabajo, varía en cierta forma, pero se sigue manteniendo la misma concepción educativa, pedagógica, curricular y didáctica. Por último, Sembill (2008) desarrolla un modelo muy interesante, adaptado de los modelos elaborados por Helmke y Weinert (1997) y Baumert, Stanat y Demmrich (2000). La estructura de este modelo está compuesta también por ocho elementos curriculares; sin embargo, el autor deja implícita la existencia de los recursos e incorpora la categoría del papel que juega el apoyo del Estado y la Economía a la educación. Como se puede apreciar, no hay un modelo único, existiendo invariantes convergentes en muchos de ellos, pero también inclusiones o exclusiones en otros, donde tales variables, según los autores, no son altamente significativas.

En consecuencia, no todos los modelos son convergentes en cuanto a los potenciales factores influyentes en la calidad de la educación; algunos quitan componentes, mientras que otros agregan diferentes factores, cada caso basado en reflexiones teóricas, meta-análisis y/o estudios empíricos, tales como los señalados en este libro. *Por ello, una de las tareas de este trabajo consiste en la construcción de un modelo inclusivo, que incorpore la mayor cantidad de aspectos, factores, elementos y condicionantes de la calidad de la educación, el desempeño y rendimiento estudiantil.*

Sin querer menospreciar el trabajo que vienen desarrollando muchos investigadores y estudiosos sobre la calidad de la educación, por una parte, y de los grandes estudios internacionales comparativos sobre desempeño y rendimiento escolar, este modelo responde a una concepción muy limitada de los procesos de aprendizaje y enseñanza, las condiciones en torno a las cuales ocurren esos procesos, la concepción del docente como enseñante y la del estudiante como aprendiz, lo cual no toma en cuenta obviamente los planteamientos de la pedagogía y didáctica críticas y revolucionarias, pero tampoco las ideas de la educación liberadora de Paulo Freire (2001, 2004, 2009, 2010a, 2010b, 2010c, 2005, 2008).

Mucho menos se toma en cuenta otros planteamientos educativos más profundos, como ocurre con la transformación educativa que tiene lugar en el Estado Plurinacional de Bolivia, con la educación sociocomunitaria y productiva o la educación en contexto tal como han sido concebidos los libros de texto en la República Bolivariana de Venezuela. Estos cambios educativos y nuevas concepciones pedagógicas y didácticas requieren, sin duda, otros modelos para la valoración y evaluación de la calidad educa-

tiva, puesto que las pruebas estandarizadas jamás pueden ser el único ni el adecuado procedimiento para determinar la calidad de la educación, ya que ellas dejan por fuera un conjunto muy amplio de factores extraescolares y curriculares altamente influyentes y significativos (Koretz, 2008).

Otra crítica muy importante a tales estudios estandarizados, coincide con nuestros planteamientos, en cuanto a que ellos no establecen con claridad el logro de capacidades, habilidades y destrezas sociocomunitarias y productivas, por lo menos en el orden de la actividad práctica. La concepción del proceso de aprendizaje y enseñanza de estos modelos se contraponen a importantes avances de la teoría de la actividad, la investigación y la relación entre saber-trabajo lo cual, sin lugar a dudas, han venido respaldando los cambios educativos propuestos por la educación revolucionaria, crítica, liberadora y transformadora (Mora, 2004b, 2005, 2010, 2012a, 2012b).

### **4.3. ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD Y MEJORAMIENTO ESCOLAR**

El aseguramiento de la calidad y el mejoramiento escolar están directamente relacionados con los modelos para la evaluación de la calidad de la educación o son una consecuencia directa de los debates en torno a tales modelos, especialmente de aquéllos que tuvieron lugar en los años sesenta y setenta. Esto significa que la discusión actual sobre el aseguramiento de la calidad y el mejoramiento escolar no es nada nueva, sino que recientemente ha resurgido a raíz precisamente del debate en torno al tema de la calidad de la educación (Fullan, 1982; Fend, 1982; Liket, 1993; Rolff, 1995; Posch y Altrichter, 1997; Weibel, 1997; Helmke, Hornstein y Terhart, 2000; Baumert, 2001b).

El aseguramiento de la calidad y el mejoramiento escolar se constituye, entonces, en el tercer principio en los que se basa la orientación internacional actual sobre evaluación de la calidad de la educación. Esta tendencia se ha propagado, muy aceleradamente, especialmente en los países europeos, lo cual viene estrechamente unido al fomento de los estudios internacionales comparativos sobre desempeño/rendimiento estudiantil y algunos de los factores asociados. Como instrumentos adecuados, supuestamente novedosos, para el aseguramiento de la calidad y el mejoramiento escolar se propone la evaluación interna/externa y el desarrollo de los programas escolares descentralizados. En segundo lugar, se trata de implementar en la escuela concepciones de las nuevas políticas de gestión pública, las cuales comenzaron a extenderse globalmente durante los primeros años de la década de los ochenta.

Esta tendencia proponía tres grandes líneas de desarrollo: el debate en torno a la calidad de la gestión pública, particularmente de la calidad escolar y la autonomía de la escuela; las reformas en el campo de la administración pública; y, por último, el supuesto mal manejo del presupuesto por parte de los gobiernos. Esto trajo como consecuencia el desarrollo de conceptos como el enfoque que determina la gestión de calidad en la Unión Europea, denominado EFQM, a la cual ya hemos hecho referencia en este trabajo. Todas estas tendencias, propias de la gestión administrativa pública y privada, han tenido hasta hoy una alta resonancia en el campo educativo (Fullan, 1982; Fend, 1982; Liket, 1993; Rolff, 1995; Posch y Altrichter, 1997; Weibel, 1997; Helmke, Hornstein y Terhart, 2000; Baumert, 2001a).

Algunos de los argumentos esgrimidos para apoyar el desarrollo de los grandes proyectos estatales y privados en torno al aseguramiento de la calidad de la educación y mejoramiento de la escuela consisten en los siguientes:

- a) Las sociedades democráticas, desde la concepción de la democracia representativa occidental, requieren un mayor control, una supuesta solución a sus problemáticas y exigencias, pero un mejor funcionamiento de sus sistemas educativos estatales, con lo cual puedan garantizar, no sólo una respuesta a sus ciudadanos contribuyentes, sino al fortalecimiento de sus Estados de bienestar social, para lo cual la educación, la ciencia, la investigación y la tecnología juegan un papel fundamental.
- b) En el campo de la investigación en las ciencias de la educación, en términos más generales, se ha constituido una gama muy importante de instrumentos de evaluación y métodos de investigación diversos, cuya aplicación en la práctica educativa es altamente significativa e importante para comprender y desarrollar políticas orientadas a la calidad de la educación y al mejoramiento de la escuela.
- c) La realidad económica y financiera de muchos países conlleva a la exigencia de una educación que responda eficiente y funcionalmente, pero también de manera duradera, a los objetivos de la sociedad de mercado, la producción, la industrialización y tecnificación de todo el aparato socioeconómico y político de cada Estado, requiriendo en consecuencia una población joven altamente formada en los diversos campos de la economía, la ciencia, la tecnología, la industria, los servicios y el comercio en general.
- d) De acuerdo con los cambios socioculturales, cada vez más acelerados y exigentes, las escuelas en particular, y el sistema educativo en tér-

minos más generales, deberían desarrollar programas curriculares que respondan ante esta realidad concreta y sustantiva. Los proyectos de escuela, plasmados en los respectivos currícula centralizados y descentralizados, tienen que ajustarse al mundo del trabajo y la producción, suministrando profesionales con altos niveles de formación en cuanto a saberes, conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas y competencias. La escuela se convierte, entonces, en el lugar apropiado para la funcionalidad del aparato productivo de cada país.

La discusión en torno a estas orientaciones básicas sobre la calidad en su significado más amplio, no tendría mucho sentido si dejamos a un lado la relación estrecha existente entre la educación, sea ésta buena, regular o mala, y la sociedad, la economía, la cultura y la política. Sin la presencia del Estado, como principal responsable de la educación de un país, sería muy difícil pensar el rumbo que tomaría la educación en cuanto a su papel protagónico dentro del mundo socioproductivo de cada país. Por otra parte, tampoco tendría sentido desarrollar un conjunto de estrategias e instrumentos para el aseguramiento de la calidad de la educación y el mejoramiento de la escuela, puesto que todo ello quedaría en el mundo de la abstracción tecnocrática, lo cual pasaría sencillamente a los anaqueles de las bibliotecas, tal como ocurre con ciertas concepciones educativas y formativas.

El debate reiterado en cuanto a las exigencias permanentes hechas a la sociedad, en general, y la educación, en particular, sobre la necesidad de alcanzar una educación de calidad y el mejoramiento de la escuela para que responda a las exigencias actuales del mercado, la socialización y la enculturación, tiene lugar en espacios políticos de mayor envergadura. Por esta razón, los políticos y administradores del Estado suelen proponer respuestas a las problemáticas relacionadas con el supuesto aseguramiento de la calidad de la educación y el mejoramiento de la escuela. Ello trae como consecuencia que las ciencias de la educación, la pedagogía, la didáctica y los currícula entren en una espiral de angustia, contradicciones y propuestas, en muchos casos discontinuas en el tiempo, dejando a un lado el desarrollo de su naturaleza científica específica, aunque evidentemente también tienen que responder a tales necesidades y exigencias de carácter más pragmático (De Jong y Prins, 1995; Straumann, 2001; Jürgens, Niederdrenk y Pahde, 2002; Barber, 2004; Fend, 2008; Espínola y Claro 2010; Berkemeyer y Müller, 2010).

Las exigencias realizadas por la sociedad a los Estados para que asuman definitiva y responsablemente el cumplimiento de sus compromisos

con la educación, están acompañadas por las exigencias de una educación y formación de calidad, su aseguramiento y mejoramiento de la escuela; esto significa un verdadero desarrollo sistemático, tomando en cuenta una permanente protección y atención a los centros educativos. La mayor parte de los estudios internacionales, descritos en el presente trabajo, coinciden completamente en la necesidad de atender a la educación desde la perspectiva de los cambios sociales y económicos locales y globales actuales. De esta manera se piensa que la calidad es una tarea común de los gobiernos, pero también de toda la sociedad. Ello está unido, tal como se muestra en la *figura 16*, al desarrollo de todo el personal institucional como organización, ejecución de la clase propiamente dicha y gestión de la calidad. Estos componentes son los que garantizarían, según las tendencias sobre aseguramiento de la calidad y mejoramiento de la escuela, una excelente calidad educativa.

La intención claramente establecida por estas tendencias desarrolladoras de la educación consiste en el fortalecimiento de la escuela mediante un proceso de diálogo tanto al interior de los mismos centros educativos como en el ámbito sociopolítico. Este diálogo tiene que estar basado en preguntas concretas sobre el desarrollo de la calidad institucional, contribuyendo a la intercomunicación un conjunto de acciones realistas para proteger, por un lado, los logros obtenidos en cada centro escolar, pero también para atender las diferentes necesidades que surgirán en la medida que avanzan los procesos de desarrollo institucional, tal como lo señalan muchos de los autores consultados sobre la temática (De Jong y Prins, 1995; Straumann, 2001; Jürgens, Niederdrenk y Pahde, 2002; Barber, 2004; Fend, 2008; Espínola y Claro 2010; Berkemeyer und Müller, 2010).

Por ello, las metas fundamentales consisten en el fortalecimiento de cada una de las escuelas, tomando en cuenta sus programas propios de desarrollo escolar, así como el desarrollo de la calidad y su aseguramiento en correspondencia con el trabajo realizado por todos los actores que participan en el proceso educativo complejo. Ambos aspectos están uno con el otro estrechamente unidos, compartiendo el objetivo común de lograr que la institución escolar se convierta claramente en un centro de acción y reflexión educativa, pedagógica y didáctica. En este sentido, cada escuela tendría la alta responsabilidad de mostrar públicamente los resultados de su trabajo, para lo cual participarían los estudiantes, la totalidad del personal de la institución, las familias, la comunidad y la sociedad en general.



La propuesta generalizada de teóricos y prácticos de la educación coincide en indicar que los cuatro grandes componentes (desarrollo personal, desarrollo de la clase, desarrollo de la organización y gestión de la calidad) mostrados en la *figura 16* deben ser tratados simultánea e interactivamente con lo cual se podría garantizar/asegurar apropiadamente la calidad de la educación en el respectivo nivel donde se encuentra la unidad educativa respectiva. Este principio estaría concretamente centralizado en el aseguramiento de la calidad de los trabajos realizados por los estudiantes con el apoyo de los docentes, pero también con la ayuda activa de las familias y la comunidad. Ello nos lleva, sin lugar a dudas, a pensar las estrategias adecuadas que ofrecería la institución escolar para que los niños, adolescentes y jóvenes aprendan de la mejor manera, lo cual va unido también a los contenidos curriculares considerados como importantes por el sistema educativo, en su sentido más amplio, y los centros educativos en el marco del currículo descentralizado. Como se puede ver, para la mayor parte de los autores que se han ocupado del tema en los últimos años, el proceso de aprendizaje y enseñanza pasa a jugar, al igual que los docentes, un lugar preponderante en la realización del programa escolar, el desempeño estudiantil, el logro de los objetivos curriculares pretendidos y, obviamente, el mejoramiento de la escuela en su totalidad (Hopkins, 2008; Casassus, 2010; Rolff, 2010; Feldhoff, 2011; Tillmann, 2011; Dederling, 2012; Mourshed, Chijioke y Barber, 2012).

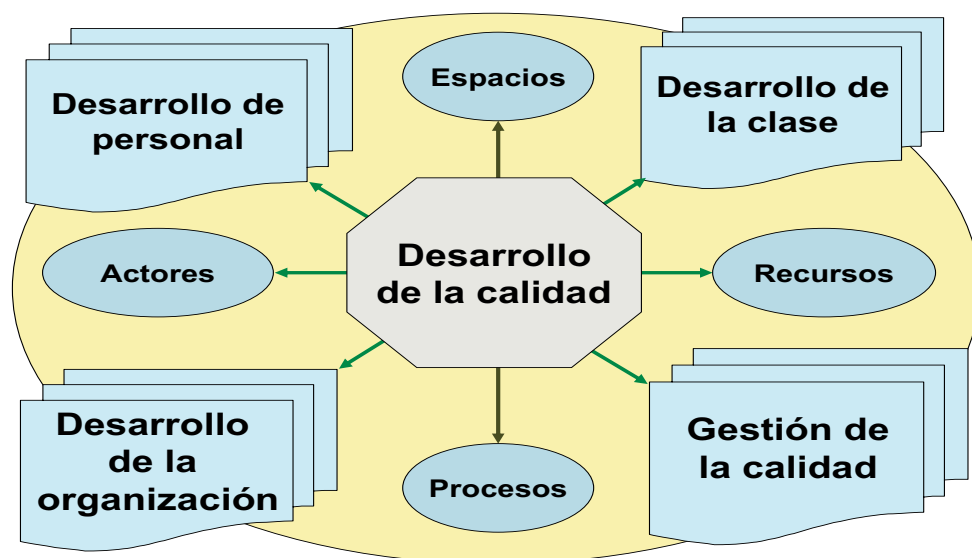


Figura 16

La mayor parte de los autores consultados consideran que la configuración de las medidas que deberían ser tomadas en cuenta para poder garantizar el desarrollo de la escuela y el aseguramiento de la calidad escolar dependerán, de acuerdo con las formas y modalidades escolares, de los lugares y contextos específicos donde existe el centro educativo, la integración de la comunidad intraescolar con la comunidad extraescolar, el compromiso con la escuela de parte de todos los actores sociales que están vinculados directa e indirectamente con ella, el profesorado, el personal directivo y el personal administrativo institucional.

Las exigencias establecidas por la gran mayoría de la población de un país, sus empresarios y políticos con respecto al desarrollo de la calidad y su aseguramiento en el marco del desarrollo escolar, tomando en cuenta los elementos mostrados en la *figura 16*, afecta de igual manera a una institución escolar que esté en una urbanización o barrio de un alto poder socioeconómico como a un centro educativo ubicado en las periferias urbanas más pobres de las grandes ciudades. En este último caso las relaciones de esa escuela en particular con las problemáticas sociales, económicas y culturales del barrio son más estrechas, ellas influyen más directamente en la vida escolar de dicha institución, mientras que en el primer caso el centro educativo está más apartado de la realidad y los contextos específicos donde tiene lugar el proceso educativo. Aquí se convierte la escuela en el centro de atención comunitaria.

Éste debería ser el papel real y concreto de un centro educativo comunitario; interactúan con el contexto, la realidad y las problemáticas específicas de tales comunidades donde viven, conviven, sueñan y sufren quienes asisten a la escuela. A pesar de ello, los autores que trabajan con la idea del desarrollo de la calidad y el aseguramiento de la calidad consideran que la configuración de los aspectos básicos de apoyo y atención educativo tienen que ser igualmente diferenciados, obedeciendo a las condiciones, recursos, características concretas, intereses y necesidades de las respectivas instituciones (Hopkins, 2008; Casassus, 2010; Rolff, 2010; Feldhoff, 2011; Tillmann, 2011; Dederling, 2012; Mourshed, Chijioke y Barber, 2012).

De la misma manera, se considera que las personas que trabajan directamente en las escuelas constituyen el factor más importante para alcanzar los objetivos de la calidad escolar, su desarrollo y aseguramiento. Es necesario, por lo tanto, impulsar trabajos de investigación con la finalidad de conocer con mayor profundidad aquéllos centros educativos donde se ha

logrado establecer niveles altos de desarrollo y aseguramiento de la calidad escolar. Se piensa que aquellas escuelas que mantienen un trabajo continuo, permanente e integral para su mejoramiento son las que han enfrentado sus problemáticas con la participación de todos sus actores internos, relacionamiento con las comunidades y, sobre todo, fomento de innovaciones transformadoras en cuanto a los diversos componentes curriculares descentralizados.

Es necesario rescatar todas aquellas experiencias positivas, mostrarlas a la opinión pública nacional e internacional, hacer modificaciones y adaptarlas a otros centros educativos donde sea necesario y urgente impulsar cambios significativos en su vida escolar e institucional. Esta es una gran responsabilidad de todos quienes están involucrados con la educación impartida por la respectiva unidad escolar. Aquí no deberían intervenir sólo los estudiantes, docentes, personal directivo, padres y madres de los niños, adolescentes y jóvenes que asisten a esa escuela en particular, sino también otros actores fundamentales de la comunidad (Schönig, 2000; Stern, Mahlmann y Vaccaro, 2004; Holtappels, 2005; Rahm, 2005; Esslinger-Hinz, 2006; McMeekin, 2006; Hamilton, Stecher y Yuan, 2008).

Se requiere mucho esfuerzo, compromiso, fuerzas creadoras, motivación, esperanzas y responsabilidad para que la escuela salga adelante; sin embargo, la solución a la problemática de la calidad escolar y su aseguramiento no debe recaer sólo y únicamente en los actores directos del centro educativo, antes mencionados, sino que la responsabilidad también tiene que asumirla definitivamente el Estado Educador.

El desarrollo de la calidad y el aseguramiento de la calidad, concretamente en el campo de la educación, constituyen elementos inseparables del desarrollo escolar continuo y sistemático que debería ocurrir en todo centro educativo, independientemente de su modalidad, característica y ubicación espacial. Este complejo proceso necesita de la planificación, organización, implementación y evaluación, guiadas por los principales actores que hacen vida en la respectiva unidad educativa, con el acompañamiento permanente de los responsables directos de la educación; es decir, del gobierno central, regional y de los municipios y las comunidades. Tampoco puede ser un proceso temporal, aislado o motivado por alguna circunstancia particular del centro educativo, sino que el mismo debe obedecer, sin lugar a dudas, a un pensamiento autocrítico permanente de la institución escolar.

El proceso de evaluación de la calidad con miras al desarrollo escolar y al aseguramiento de la calidad educativa no sólo debe ser diagnóstica, sino esencialmente transformadora. De nada sirve realizar grandes esfuerzos para impulsar la evaluación interna, la evaluación externa, detectar las problemáticas fundamentales de los centros educativos que impiden el desarrollo de su calidad, si no se superan tales dificultades, aplicando medidas innovadoras y transformadoras. De esta manera, podríamos señalar que la determinación de los factores que detienen el crecimiento cualitativo de las instituciones debe conllevar inexorablemente al desarrollo concreto de la calidad.

Por ello, el desarrollo de la calidad y el aseguramiento de la calidad no pueden reducirse a actividades parciales que tendrán lugar durante ciertos momentos o que obedecen a algunas obligaciones que deberá cumplir la dirección del centro educativo. Más que eso, tienen que obedecer a un proceso continuo, permanente, participativo y transformador, basado en metodologías altamente colaborativas, cooperativas y participativas, donde los métodos de investigación naturalista/interpretativa, pero también la investigación acción participativa, estarían en el centro de los diseños y actividades investigativas. Aquí se piensa, en consecuencia, en los métodos no lineales, propios del positivismo, tales como los métodos recursivos, cíclicos, en forma de espiral, repetitivos o diagramas de flujo. Si una determinada fase del proceso de evaluación externa y/o autoevaluación tuvo como resultado que es necesario revisar, por ejemplo, los objetivos, las concepciones estratégicas de aprendizaje/enseñanza, las actividades específicas, entonces se iniciaría la siguiente fase con la modificación de estos elementos a la luz de los datos e informaciones encontrados en la fase anterior (Schönig, 2000; Stern, Mahlmann y Vaccaro, 2004; Holtappels, 2005; Rahm, 2005; Esslinger-Hinz, 2006; McMeekin, 2006; Hamilton, Stecher y Yuan, 2008).

Para culminar, y siguiendo el trabajo de Terhart (2000, 820), podemos señalar que la gran diversidad de herramientas propuestas, durante tantos años, para construir conceptos, estrategias y procedimientos concretos que garanticen el aseguramiento de la calidad en el campo educativo, provienen sin lugar a dudas del mundo de la economía y la administración privada. Dichos instrumentos conceptuales y metodológicos han sido transferidos, en unos casos, de manera muy directa y, en otros casos, adaptados al lenguaje propio de la pedagogía.

En el campo educativo se ha incorporado a partir de la empresa privada, básicamente, algunos términos, decisiones y consideraciones como las

siguientes: desarrollo y organización del personal, comparaciones internas de resultados, ventajas comparativas, clientes, mejoramiento de las organizaciones, satisfacción de los clientes, competencias, estrategias orientadas a metas, masificación de la conciencia sobre calidad del producto, identificación de los puntos centrales de problemas específicos, círculos y circuitos de calidad, descentralización de competencias de acción y decisión, determinación de comportamientos emocionales del personal de la empresa, el suministro de estímulos materiales o simbólicos a ciertos trabajadores por su comportamiento o rendimiento, eliminación paulatina de actividades superfluas, ceremonias, precisión e institucionalización de procesos burocráticos como listas de espera, verificación sistemática de actividades, etc. distribución rigurosa de tareas que garanticen la producción individual y colectiva de quienes laboran en la organización, contratación de empresas externas, consultores o servicios extraordinarios bajo la premisa de la relación servicio-coste, etc. etc. etc. En la *figura 17* se muestra un método interesante para la gestión de la calidad de los centros educativos como espacios de vida, trabajo, producción, socialización, enculturación y transformación sociocognitiva del sujeto y transformación del mundo sionatural.



Figura 17

Estas terminologías, conceptualizaciones, consideraciones y orientaciones, cada vez más frecuentes en el campo de la educación, la pedagogía y el currículo no contribuyen realmente al logro de una educación liberadora, investigativa, transformadora y emancipadora; pero tampoco ayudan al desarrollo de la calidad de la educación, el aseguramiento de la calidad y el desarrollo escolar, puesto que se parte de la premisa en cuanto a que una institución educativa y formativa debería funcionar como una empresa donde se produce tuercas, zapatos o máquinas desde una perspectiva industrial, mecánica, tecnificada, comercial mercantilista y competitiva.

La escuela sí puede mejorar su calidad, desarrollarse en términos pedagógicos, curriculares y didácticos, asegurar una cultura del vivir bien dentro y fuera de la institución, y sobre todo crear un concepto propio y autónomo sobre desarrollo de su calidad en términos éticos, democráticos, participativos, cooperativos, colaborativos y, esencialmente, políticos. Este modelo tendría lugar desde una conceptualización totalmente opuesta a la que tiene lugar en el mundo de las empresas.

#### **4.4. ORIENTACIÓN DE LA CALIDAD CENTRADA EN EL TRIÁNGULO DIDÁCTICO**

Tal vez el modelo didáctico más popular, conocido y difundido internacionalmente consiste en el denominado *triángulo didáctico*. Esta propuesta didáctica reduce la complejidad del desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza a tres categorías básicas: el maestro/profesor, el alumno y el contenido de aprendizaje/enseñanza, considerando además que ellas constituyen los factores fundamentales de la conformación de la práctica pedagógica y didáctica. En la *figura 18* podemos ver una representación gráfica (geométrica) de estas tres componentes didácticas básicas. La concepción educativa, pedagógica, curricular y didáctica, pero también su desarrollo práctico, muestra claramente que la categoría maestro/profesor o docente se constituye, muy probablemente, en la categoría más importante; no sólo porque en la mayoría de las representaciones gráficas se ubica en la parte superior del triángulo, sino porque el docente es quien posee todo el poder, simbólico, real y concreto, sobre el proceso práctico educativo (Flehsig, 1983, 1996; Peterßen, 2001; Jank y Meyer, 2002).

La idea del triángulo didáctico no es nada nueva, su concepción la podemos encontrar en tiempos remotos, desde que se inicia la relación entre un enseñante y un aprendiz en torno a un cierto objeto de enseñanza, hoy

denominado tema o contenido curricular. Desde esta perspectiva, podríamos decir que tal relación pedagógica y didáctica no tiene un único origen histórico, pero si podríamos señalar que se constituye en un invariante sociocultural presente en cada cultura de todos los tiempos, puesto que siempre ha existido una (o más) persona(s) que enseña(n) algo a otra(s) en un contexto determinado. Sin embargo, desde el punto de vista más formal, e indagando en la historia de la pedagogía y la didáctica, podemos encontrar que es Juan Amós Comenius (2000/1679) quien, por primera vez, mostró formalmente la existencia de esta relación triádica, la cual se ha mantenido en el tiempo hasta nuestros días.



Figura 18

Para Comenius el ser humano concibe y tiene acceso al mundo conforme a tres grandes componentes: el pensamiento, la lengua y la acción. Las disciplinas correspondientes serían, entonces, la lógica, la gramática y la pragmática, las cuales no deben comprenderse como compartimentos estancos, sino que están estrechamente relacionados mediante la dialéctica. En la medida que la pragmática es incorporada como doctrina del hacer y el saber en la enseñanza, entonces el trivium tradicional (gramática, retórica y dialéctica), fue desechado paulatinamente. Comenius entendía al ser humano como persona en acción, de tal manera que el mundo de las cosas, el pensamiento y el lenguaje no fueran entendidas como constructos separados, sino estrechamente ligados, interactuantes y mutuamente influyentes

(Comenius, 2000/1679, Arning, 2007). Posteriormente, este postulado ha sido transformado, por muchos otros filósofos de la pedagogía, en el popular triángulo del pensamiento, cuyas aristas tienen como significado: *saber/conocer, pensar y comunicar* (ver, por ejemplo, las figuras 19, 20 y 21).

Desde hace mucho tiempo se considera que la didáctica se ocupa, básicamente como disciplina científica y como práctica pedagógica, del proceso de interacción entre el enseñar y aprender. El término didáctica, entonces, toma en cuenta no sólo la enseñanza, sino también el aprendizaje que tienen lugar dentro y fuera de las instituciones escolares, pero esencialmente en el aula. Por esta razón se convierte el triángulo didáctico en la estructura fundamental y predominante de la praxis didáctica.

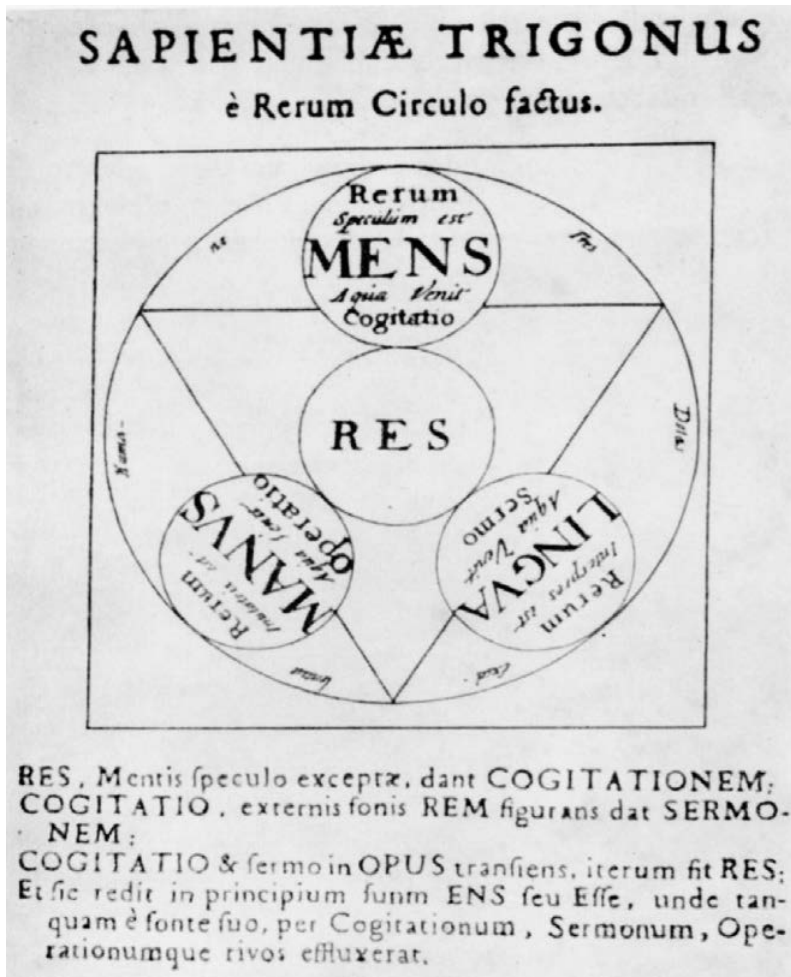


Figura 19: Stalla, 2012, 20



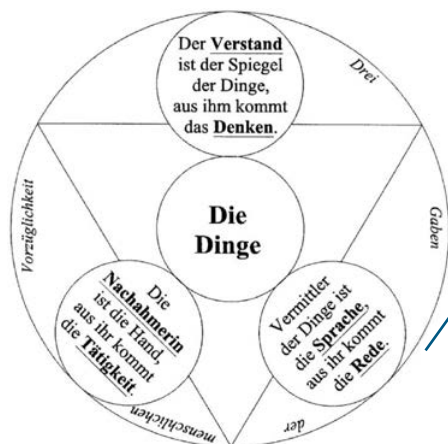


Figura 20: Stalla, 2012, 21



Figura 21. Ver, por ejemplo: <http://dictionary.sensagent.com/Wortbildung/de-de/>.

Este doble significado no es reciente, sino que ella lo ha mantenido desde la antigüedad hasta nuestros días. Todos sabemos que cualquier tipo de didáctica, general, especial, interdisciplinaria, universitaria, etc., persigue básicamente dos objetivos fundamentales; por un lado, describe, analiza y desarrolla la práctica del proceso de aprendizaje y enseñanza, como disciplina científica, mientras que, por el otro, proporciona un conjunto de orientaciones sobre organización, planificación, etc. de dicho proceso con la finalidad de mejorar la práctica pedagógica y lograr los objetivos de la educación y la formación (Klafki, 1976, 1994; Klingberg, 1986, Peterßen, 2001; Jank y Meyer, 2002; Baumgartner, 2012).

En este sentido, la didáctica en términos generales se ocupará de todas las cuestiones relacionadas con lo que ocurre antes, durante y después del proceso de aprendizaje y enseñanza, pero aún sigue teniendo, en muchos círculos pedagógicos, la connotación de que ella sólo se ocupa de estudiar los mecanismos de transferencia unidireccional de contenidos específicos de una determinada disciplina científica por parte de los docentes a los estudiantes, para lo cual el triángulo didáctico, independientemente de la variedad de métodos y estrategias didácticas desarrolladas en los últimos años para el trabajo pedagógico en aula, sigue jugando un papel fundamental (Cohn, 1997; Ibáñez, 2006; Gruschka, 2009; Baumgartner, 2012).

Buena parte de las investigaciones relacionadas con la profesión docente se limitan, en la mayoría de los casos, a intentar comprender las concepciones y representaciones sociales de los docentes, por un lado, y su actuación en la praxis didáctica. Estos estudios se mueven, normalmente, en el campo

de las interacciones pedagógicas, curriculares y didácticas que tienen lugar desde la relación sesgada de los docentes con sus estudiantes en torno a un objeto de enseñanza, para los docentes, y aprendizaje para los estudiantes; es decir, en torno de las tres grandes componentes del triángulo didáctico.

Este tipo de didáctica ya fue criticada fuertemente por Bernfeld (1925, 1967) hace casi nueve décadas, quien consideraba que esa didáctica no era más que parte de la ideología de los sectores burgueses dominantes. Él consideraba, al igual que muchos otros autores (Huber, 1950, 1951; Freire, 1970, 1975; Klingberg, 1986; Cohn, 1997; Gruschka, 2002, 2009), que la educación, la formación y la escuela no pueden reducirse a situaciones de enseñanza dentro del aula, determinadas y dominadas por una única persona, el maestro o profesor.

Estos y otros autores consideran que, en efecto, los procesos de socialización y enculturación, así como la escuela y otras instituciones, educan y forman permanentemente más allá de la presencia del docente, quien sigue ejerciendo un poder real y simbólico en las relaciones e interacciones didácticas. Además, Bernfeld (1925) ha sido uno de los primeros en considerar la existencia de un currículo oculto que escapa del control mismo del docente, puesto que dicho currículo tiene lugar en el mundo de las complejas relaciones en las cuales participan los estudiantes dentro y fuera de los centros educativos (Apple, 1997b; Huerta, et al. 1988; Torres, 1991, 2001).

Bernfeld (1925, 1967), como uno de los iniciadores de la educación y pedagogía críticas, consideraba, desde sus primeros escritos, que el éxito de la educación y la formación en general no depende necesaria y únicamente del maestro/profesor, aunque éste juega un papel muy importante en el proceso de aprendizaje y enseñanza, sino esencialmente de las condiciones materiales reales, así como del desarrollo histórico del sistema educativo. Bernfeld (1925, 1967), quien mantuvo su posición crítica, revolucionaria y comunista hasta bien entrada la década de los años sesenta cuando muere exilado en los Estados Unidos, hizo permanentemente críticas bien fundamentadas a las reformas pedagógicas burguesas, las cuales sólo tenían como objetivo legitimar el sistema capitalista internacional.

La mayoría de los autores que hemos consultado sobre la problemática didáctica en relación con el denominado triángulo didáctico, consideran que esta orientación pedagógica y didáctica recibe muchas críticas, no sólo porque ya se ha hecho muy obsoleto con respecto a los avances que han tenido las ciencias pedagógicas y didácticas durante la segunda mitad del

siglo pasado y lo que va del presente. Más adelante, cuando tratemos brevemente la propuesta didáctica de Lothar Klingberg (1986), veremos que existen otras categorías curriculares y didácticas como los métodos, los recursos, los objetivos, etc. que influyen, por lo menos en el desarrollo del proceso de aprendizaje y enseñanza al interior de las aulas de clases (Peterßen, 2001).

También hay otras propuestas didácticas sumamente significativas, las cuales coinciden con nuestra propuesta pedagógica y didáctica (Mora, 2010, 2012a, 2012b). Sin embargo, esta última requiere obviamente de un modelo alternativo para tratar el tema de la calidad de la educación, el desempeño estudiantil, sus factores asociados y el aseguramiento de la calidad educativa. Uno de estos autores es Flechsig (1983), quien considera que la concepción curricular y didáctica apropiada es aquella que incorpora como categorías también importantes para el éxito de la práctica educativa las actividades productivas de aprendizaje y enseñanza, el papel de los demás actores que participan en la acción didáctica, los contextos de aprendizaje y enseñanza y el medio ambiente externo al aula y los centros educativos propiamente dichos.

En los años sesenta, básicamente, se puso en cuestionamiento el denominado triángulo didáctico, no tanto por su trivialidad y popularidad en el mundo de las prácticas escolares, sino por su esencia conceptual pedagógica, ya que los docentes constituyen el componente curricular fundamental sobre quienes recae la tarea de ser simples preparadores y transmisores de contenidos unidireccionalmente a los estudiantes. Realmente el famoso triángulo didáctico se reduce a uno de sus vértices, el peso se concentra entonces en el docente, no como educador y formador, ética y políticamente hablando, sino más bien como instructor puramente tecnócrata del proceso educativo (Schiefele y Winteler, 1988).

De la misma manera, Huber (1950, 1951) también crítica fuertemente este modelo didáctico, señalando cómo esta forma de desarrollar el proceso de aprendizaje y enseñanza limita y reduce, no sólo la relación de los estudiantes con procesos productivos, sino esencialmente la formación general básica de los niños, adolescentes y jóvenes, puesto que tal formación debe estar, en cierta medida, vinculada con el mundo del trabajo, la acción extraescolar y la producción. Una de las críticas más importantes consiste en señalar que la práctica educativa sólo se centra en la enseñanza, descuidando el aprendizaje y, además, olvidando que se trata de un proceso complejo.

Las flechas de la *figura 21*, donde aparece el triángulo didáctico muestran claramente que el maestro/profesor prepara el contenido y se encarga de transmitirlo a los estudiantes, quienes a su vez sólo se ocupan de adquirir, a través del discurso del docente, tales contenidos.

La supuesta interacción entre los actores del proceso sólo se reduce a sus relaciones en torno a los contenidos de enseñanza. El proceso de aprendizaje y enseñanza, cuando lo hay, es concebido como un vector, el cual tiene como punto de partida el maestro/profesor, cargado de contenidos y teniendo como meta la memoria de los estudiantes. La didáctica, por lo tanto, se reduce a la preparación del contenido específico disciplinario y su respectiva transmisión a los estudiantes, quienes después demostrarán que en efecto sí lo han recibido o adquirido correctamente.

Algunos autores han señalado que este tipo de didáctica obedece a un conjunto de principios educativos, pedagógicos y curriculares coincidentes con la educación bancaria, castradora, conformista, reproductora de las desigualdades socioeconómicas, lo cual es políticamente incompatible con procesos de emancipación y transformación. En cada clase existe un tema, por lo general descontextualizado e independiente de los demás temas, centrado sólo en el contenido aséptico del mundo sociocultural. Ellos no tienen nada que ver con saberes y conocimientos significativos para la sociedad, el contexto y los propios estudiantes, es ajeno a sus mundos, necesidades e intereses, presentados como novedades científicas para los estudiantes, sin tomar en cuenta sus propios saberes, conocimientos y potencialidades previas. Los contenidos están establecidos en los libros de texto o simplemente son ofrecidos por los docentes, sin que exista posibilidad alguna de deliberación, debate y discusión. Como el centro del aprendizaje es la adquisición del contenido, entonces no interesan formas de interacción, trabajo, producción, reflexión y crítica como la participación, la cooperación y la colaboración.

Las pretensiones y exigencias pedagógicas se limitan a la reproducción del contenido específico dado por el docente, pero no a su comprensión, en términos de Perkins (1997, 2003). No existen, por supuesto, relaciones reflexivas y críticas entre dos puntos del triángulo, puesto que la atención está en el docente que domina y transpone el contenido a los estudiantes pasivos durante toda la praxis didáctica. Es muy probable que los estudiantes se concentren en sus temas de aprendizaje, de manera muy individual, con las indicaciones y ayudas de los docentes, lo cual es considerado como

el trabajo pedagógico y didáctico del docente, pero realmente las clases dentro de esta concepción sólo quedan reducidas, en un alto porcentaje, al papel activo del docente y pasivo de los estudiantes (Freire, 1970, 1975, 2001, 2009, 2010b, 2008, 2005).

Como se puede ver, entonces, es un modelo muy estático, pasivo, totalmente ciego a la claridad de las problemáticas contextuales y reales del mundo sacionatural. De allí que la práctica educativa deja de ser una actividad productiva, basada en el trabajo y la crítica, para convertirse en una actividad aislada en medio de cuatro paredes, donde no se toma en cuenta lo que podría estar ocurriendo fuera de ellas. Engeström, Miettinen y Punamäki (1999) y en particular Engeström (1987), por ejemplo, han criticado con dureza, valentía y argumentos este tipo de didáctica, este triángulo didáctico. Ellos se basan esencialmente en la teoría de la actividad. Él ha propuesto, además de la existencia de esas tres componentes triangulares que es necesario incorporar otros lugares de estudio, como las comunidades y la sociedad en general, abriendo las puertas de las aulas a otros mundos de interacción sociocultural.

En los años setenta, Lothar Klingberg (1985, 132-133) formuló severas críticas a la didáctica basada en el triángulo didáctico; sin embargo, estas críticas no fueron oídas por muchos docentes del momento y, peor aún, por la gran mayoría de los docentes de nuestros países. Él decía, por ejemplo, que la didáctica burguesa es la responsable directa del desarrollo e imposición del denominado triángulo didáctico, considerándolo como la propuesta didáctica menos indicada para el desarrollo de los procesos críticos de aprendizaje y enseñanza y mucho menos como el modelo adecuado para el estudio dialéctico de la praxis educativa en la educación politécnica socialista.

Como respuesta a éste y otros modelos didácticos Klingberg (1985) desarrolla su propio modelo, el cual jugó un papel muy importante, al igual que los modelos de las escuelas de Berlín, Hamburgo, Jena, etc. (Mora, 2005), en el desarrollo de la educación socialista de la República Democrática Alemana y que tuvo influencia en otros países socialistas como por ejemplo en Cuba. Aquí sólo nos referiremos, muy escuetamente, a este modelo, ya que el mismo nos ha servido para la elaboración de una propuesta pedagógica/didáctica crítica y revolucionaria (Mora, 2010, 2012a, 2012b) para la cual se requiere, además, la construcción de un modelo sobre la calidad escolar.

Los países que formaron parte de la alternativa socialista internacional, concretamente el bloque soviético y, muy particularmente la República De-

mocrática Alemana, crearon su propia concepción educativa, pedagógica, curricular y didáctica, la cual tenía inexorablemente la tarea de construir la nueva sociedad, la sociedad socialista. Este modelo de educación tiene muchas aristas y componentes, siendo una de ellas la educación politécnica orientada y centrada en el trabajo, la producción y la formación política (Mora, 2012a). Aquí, sin embargo, no nos referiremos a todas estas componentes, sino únicamente, y de manera muy breve, a la didáctica desarrollada por Lothar Klingberg (1985) como máximo exponente de este modelo didáctico.

En la *figura 22* podemos apreciar que el modelo didáctico de este autor, pero también del colectivo socialista de la RDA, considera tres aspectos fundamentales. A diferencia del triángulo didáctico, agrega un cuarto componente con iguales condiciones que los otros tres, el método; establece una concepción de relaciones múltiples que superan la unidireccionalidad, haciendo énfasis en la *relación fundamental 1*, la cual tiene lugar entre el aprendizaje y la enseñanza, y la *relación fundamental 2*, entre el contenido y el método; en tercer lugar, cuando habla de aprendizaje se refiere a un constructo complejo, aquí incluye al individuo y al colectivo, ocurriendo lo mismo con el término enseñanza; y en cuarto lugar, supera muchas de las contradicciones propias del triángulo didáctico como, por ejemplo, la transmisión de conocimientos disciplinarios por parte de los docentes a los estudiantes, la pasividad y memorización del proceso, la inexistencia dialéctica entre aprender y enseñar, etc.

Lothar Klingberg (1972, 1985, 1986) se preguntó si existe en el ámbito de la clase, en cierto modo, un núcleo en el cual podrían ser desarrolladas todas las relaciones y estructuras didácticas que tendrían lugar en el proceso de aprendizaje y enseñanza. La respuesta encontrada por él fue positiva. Esa relación bidireccional es aquella que tiene lugar entre el aprendizaje y la enseñanza propiamente dichos, constituyéndose de esta manera una relación didáctica básica. Dicha relación de interdependencia, manifestada en cada clase, no se da, obviamente, en abstracto, sino que la misma está determinada por los dos actores fundamentales del proceso educativo: el docente y los estudiantes. Esta relación puede y tiene lugar de múltiples maneras, individual y/o colectivo. Ahora bien, tal interdependencia obedece a una concepción estructural pedagógica y didáctica, según Klingberg (1972, 1985, 1986), puesto que toda acción discursiva educativa no debería manifestarse a partir de interacciones espontáneas o improvisadas, ellas obedecen a un

proceso de planificación y organización riguroso, el cual podría empezar, según Basil Bernstein (1990, 1997, 1998), en un nivel puramente abstracto, aunque también podría presentarse inductivamente a partir del trabajo y/o la observación de las prácticas y realidades concretas. Para esta concepción didáctica la relación bidireccional entre docentes y estudiantes se pone de manifiesto mediante dos componentes, el contenido temático y el método con el cual tanto el docente como el estudiante trabajan dicho contenido. A diferencia del triángulo didáctico donde no hay método, sino algunas supuestas técnicas implícitas, como la acción unidireccional realizada única y exclusivamente por el docente sobre el contenido temático.

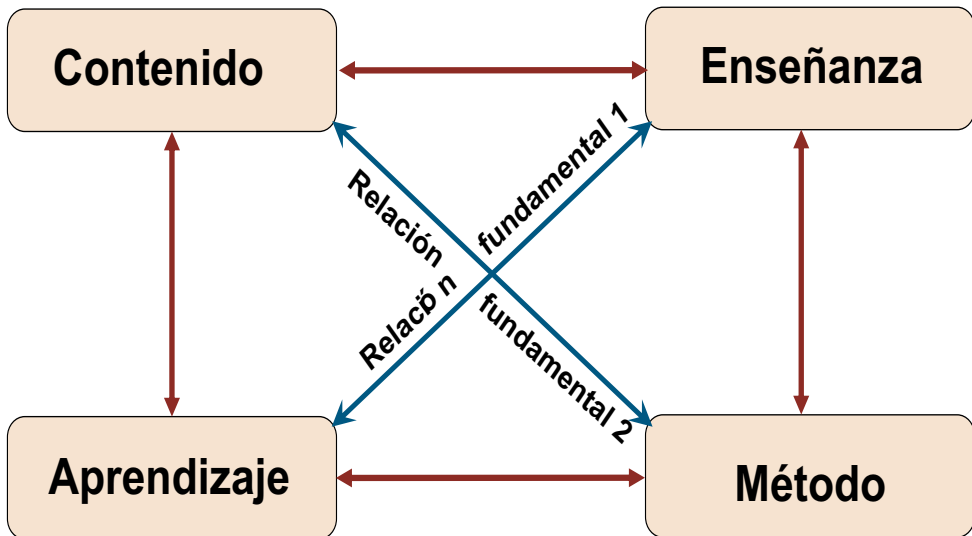


Figura 22

En el caso del modelo de Klingberg (1972, 1985), la relación fundamental dos, entre contenido y método, es la que permite mediar la relación fundamental uno, entre docentes y estudiantes. Los contenidos de aprendizaje/enseñanza serán puestos en movimiento por los métodos didácticos, estableciendo una didáctica dinámica, discursiva y dialógica, a diferencia de la orientación estática que caracteriza al triángulo didáctico. El método no sólo está referido al usado por el docente, sino al método del estudiante, quien se apropia del método del docente y/o recrea su propio método de aprendizaje. Por ello se le denomina concepción didáctica dialéctica (Jank y Meyer, 2002). Cada momento del proceso de aprendizaje y enseñanza está determinado por la existencia de un objeto de trabajo didáctico, por las instrucciones y ayudas metódicas que proporciona el docente como principal

mediador del proceso didáctico. Los métodos garantizan un proceso dinámico entre los contenidos establecidos en los planes y programas de estudio y las subjetividades temporales que tendrán lugar durante todo el proceso de aprendizaje y enseñanza hasta alcanzar definitivamente la comprensión de tales objetos conceptuales por parte de los estudiantes. El trabajo realizado por los actores principales del proceso educativo requiere, en la mayoría de los casos, la mediación e intervención del docente como principal responsable, en el sentido ético y conceptual, de toda actividad didáctica.

Uno de los aspectos que llamó mucho la atención a investigadores y prácticos de la pedagogía sobre el modelo didáctico primario o inicial de Lothar Klingberg (1972) consistió en que el mismo no tenía explícitamente establecida la dimensión *objetivos* del proceso de aprendizaje y enseñanza, a pesar de que se consideraba para el momento, en el ámbito de la discusión didáctica nacional e internacional, que la clase sin objetivos previstos no podría ser ni siquiera imaginada. Aún no quedan muy claras las razones por las cuales este autor, quien insistió tanto en el proceso bidireccional y las relaciones dialécticas entre actores de la praxis educativa, por un lado, y el método/contenido, por el otro, no integró de manera explícita la categoría objetivos en su importante modelo didáctico. Sin embargo, muchos años después, Lothar Klingberg (1986) reelabora su modelo, incorporando no sólo la dimensión objetivos del proceso didáctico, sino medios y/o recursos, pasando el modelo a contener seis dimensiones, tal como se muestra en la *figura 23*.

Es muy importante señalar que en los países socialistas los procesos didácticos estaban concebidos desde una orientación por objetivos (Jank y Meyer, 2002), similarmente a lo que ha ocurrido con la concepción pedagógica y didáctica de los países capitalistas (Gimeno Sacristán, 1997). Estos objetivos también estaban estructurados de acuerdo a la relación objetivos y horas dedicadas a su logro mediante la aplicación del modelo didáctico. Por supuesto que en ambos casos, la razón básica de la existencia de tales objetivos es de carácter político (Carnoy, 1990; Labarca, Vasconi, Finkel y Recca, 1977; Gutiérrez, 1984; Baudelot y Establet, 1984). El aspecto primario, con mucha razón, del quehacer educativo, pedagógico y didáctico consistía en fortalecer la sociedad socialista, mientras que en el mundo occidental era y sigue siendo fortalecer la sociedad capitalista. La idea básica tenía que ser orientar la personalidad de los niños, los adolescentes y jóvenes hacia la construcción del comunismo, para lo cual la educación juega un papel altamente significativo.



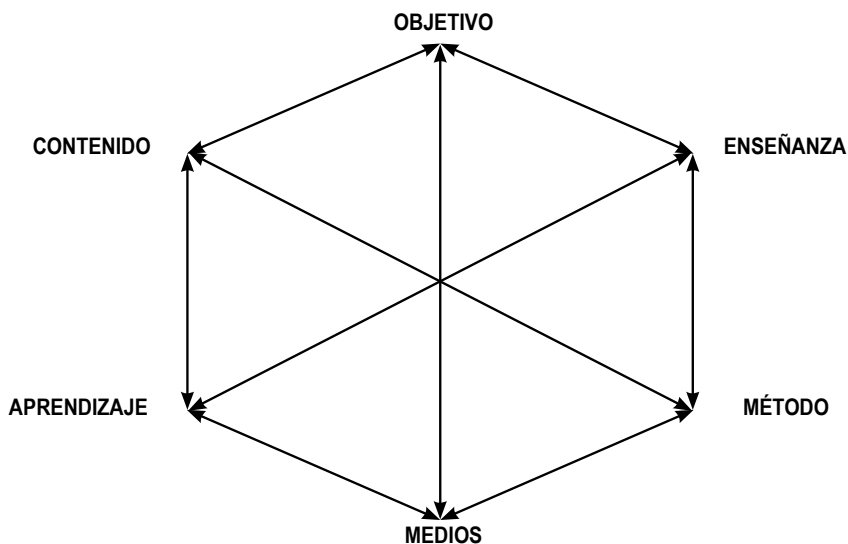


Figura 23

De esta manera se podría responder a muchas interrogantes relacionadas con las contradicciones propias del sistema capitalista y las luchas de clases, pero también conocer los procesos de producción y sus múltiples relaciones. Por ello, la importancia que se le dio a la educación politécnica y a la formación política para la construcción del socialismo, en su primera fase, y el comunismo posteriormente; para esta importante finalidad tenían que contribuir las ciencias sociales, humanas, culturales y, muy particularmente, las ciencias de la educación. De manera muy especial, la pedagogía y didáctica tenían la alta responsabilidad de ayudar considerablemente al logro de tales objetivos, pero siempre desde una concepción científica, más que artística.

Para el modelo didáctico de Lothar Klingberg (1972, 1985, 1986), el horizonte de los objetivos que se deseaban alcanzar mediante la educación estaba determinado en los planes y programas educativos socialistas, ya que se trataba de una concepción científica de la didáctica y por lo tanto los procesos de aprendizaje y enseñanza no deberían, con mucha razón, estar sometidos a la improvisación y circunstancias coyunturales del mismo proceso pedagógico. En los países socialistas, la educación estaba, está y debería estar en manos del Estado Docente, tal como lo hemos venido indicando en el presente trabajo, puesto que de esta manera se logrará la construcción del socialismo. En los países capitalistas la educación se le escapa de las manos al Estado y pasa a ser controlada por el mercado, el supuesto pluralismo

socioeconómico y la maquinaria de la empresa privada, en coordinación con la iglesia “educadora”. Por ello, todo Estado socialista o que procure la construcción del socialismo, primeramente, y el comunismo en fases superiores de las relaciones de poder, trabajo y producción, tiene que establecer claramente estos anhelos como objetivos fundamentales de la educación en toda su normativa jurídica/legal relacionada con la educación.

Para finalizar esta breve descripción del modelo de Klingberg (1972, 1985, 1986), mejorado en su segunda propuesta de 1986, este autor considera, al igual que los objetivos del proceso didáctico, que los medios y recursos materiales, en la mayoría de los casos, son indispensables para el éxito del proceso educativo. Para él, en su momento, pero muy actual en el contexto educativo de nuestros países, no puede existir una buena educación sin garantizar toda clase recursos financieros, tales como infraestructura y espacios de recreación, por ejemplo, pero esencialmente didácticos como los libros de texto, laboratorios, medios electrónicos y computacionales, entre muchos otros. Los medios constituyen para Lothar Klingberg (1986) un complemento muy importante del método, lo cual amplía considerablemente el conjunto de relaciones didácticas, según su segundo modelo, mostrado en la *figura 23*. Por ejemplo, el modelo indica que los medios están relacionados con los objetivos, así como éstos se relacionan directamente con los métodos; de esta manera se constituye un complejo campo de relaciones didácticas bidireccionales. En el segundo modelo de Lothar Klingberg (1986) se puede apreciar también, según el autor, nueve tipos de relaciones didácticas bidireccionales, aunque desde nuestra perspectiva podrían ser fácilmente trece tipos de relaciones (*figura 23*), si tomamos en cuenta las relaciones establecidas por el autor en su primer modelo. Para él la relación objetivos-medios/recursos didácticos es fundamental, puesto que ella concreta y materializa la relación docente estudiantes, contenidos y métodos.

Por supuesto que los dos modelos de Lothar Klingberg, al igual que muchos de los modelos didácticos existentes (Arnold y Pätzold, 2004; Jank y Meyer, 2002, entre otros), responden a una concepción pedagógica y didáctica diferente a las propuestas de muchos otros pedagogos, también revolucionarios, socialistas o comunistas, tales como Paulo Freire (1974, 2008, 2004, 2005, 2010a, 2010b; Freinet, 1974, 1980). Todos los modelos didácticos antes descritos tienen algunas particularidades comunes que analiza constructivamente la pedagogía y didáctica críticas, también con profundas raíces marxistas.

Muchos de estos aspectos problemáticos los hemos venido analizando a lo largo del presente trabajo; sin embargo, es importante resaltar nuevamente los siguientes:

- La práctica pedagógica está centrada casi exclusivamente en el aula.
- Los actores del proceso educativo son, en la mayoría de los casos, el docente (en singular) y los estudiantes, también considerados como individualidades.
- Se sigue manteniendo el concepto de que el docente es quien domina el contenido de enseñanza y el estudiante quien lo adquiere o lo construye (para los constructivistas, por ejemplo) mediante la ayuda del primero.
- Las comunidades participan muy poco, aunque ellas son también actores fundamentales en el proceso de aprendizaje y enseñanza.
- En el desarrollo educativo práctico hay escasa orientación al mundo del trabajo y la producción, a pesar de que la educación socialista sí tuvo esta praxis en muchos momentos de su historia pedagógica.
- No se ha trabajado lo suficiente con la concepción educativa socio-comunitaria y productiva, en torno a la cual debería girar el proceso didáctico.
- La elaboración de las propuestas pedagógicas y didácticas no están focalizadas, en buena medida, en las problemáticas contextuales, sino esencialmente en la producción y reproducción del “saber sabio” mediante procesos de transposición didáctica, reflejados en los modelos antes expuestos.
- No han sido tomadas en cuenta, por estos modelos, propuestas revolucionarias y altamente progresistas en el campo de la didáctica, especialmente con aportes de la pedagogía y didáctica soviética de inicios de la revolución bolchevique, como por ejemplo la enseñanza por complejos, dominios de aprendizaje y enseñanza, temas generadores, interdisciplinariedad, etc., con la salvedad del modelo socialista alemán, el cual en cierta forma ha tenido esta orientación en algunas de sus prácticas.
- Estos modelos insisten en la mediación metódica y conceptual por parte del docente en todas las fases del proceso de aprendizaje y enseñanza, dejando poca libertad de acción y pensamiento a los

estudiantes, quienes deberían ser el centro de la praxis educativa con Temas Generadores de trabajo y producción didáctica.

- Se pone de manifiesto una escasa orientación del proceso didáctico hacia el aprender y enseñar produciendo, investigando, indagando, transformando y reflexionado continua y permanentemente.
- Se sigue considerando al estudiante como objeto y/o sujeto del aprendizaje y de las relaciones sociales en la clase al interior de las aulas, pero jamás como actor central que enseña en la medida que aprende, tal como lo podemos ver desde una perspectiva altamente dialéctica del aprender y enseñar.
- En estos modelos, en la mayoría de los casos, existe un poder real y simbólico en los docentes, quienes evitan el espacio y el tiempo para la deliberación, el debate, la contrastación de ideas, puntos de vista, etc., lo cual impide la deliberación sociopolítica y revolucionaria como parte de la formación integral de todos los actores que participan en los procesos pedagógicos y didácticos.
- El objetivo final de la enseñanza es el aprendizaje, el cual tendrá que demostrarse al final de todo el proceso mediante ciertas formas de evaluación, quedando establecido que la orientación de la calidad se focaliza en productos finales al concluir la actividad pedagógica.
- El aprendizaje depende mucho, además del docente, de los métodos y las técnicas prefijadas, más que de la combinación de estrategias complejas de aprendizaje y enseñanza.
- Se mantiene la continuidad de la contradicción central del desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza, la cual consiste en la direccionalidad por parte del docente como figura central del proceso, con ciertas formas de participación de los estudiantes, pero siempre en niveles jerárquicos diferenciados.

En fin, podríamos continuar elaborando un catálogo de observaciones críticas a los modelos dominantes actuales para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza; sin embargo, necesitamos dedicarnos a la tarea básica del presente trabajo, la cual consiste en discutir el tema de la calidad de la educación, el desempeño estudiantil, tomando en cuenta los principales factores asociados, así como la construcción de una propuesta para tal fin desde la perspectiva sociocrítica, revolucionaria, política, inves-

tigativa, transformadora y emancipadora de la praxis pedagógica y didáctica. Ella debe responder, tal como lo hemos querido dejar muy en claro en las páginas precedentes, a un modelo pedagógico y didáctico transformador.

Más adelante, pasaremos entonces a desarrollar la propuesta para el estudio, determinación y aseguramiento de la calidad de la educación, en términos generales y específicos, en correspondencia con un nuevo modelo de praxis pedagógica y didáctica, el cual hemos trabajado ampliamente durante la última década y explicado detalladamente en Mora (2004a, 2010, 2012a, 2012b). Por el momento, dedicaremos algunas páginas a describir la concepción curricular en torno a la cual se ha venido discutiendo y analizando la temática de la calidad de la educación, el desempeño estudiantil, los factores asociados a la misma y el aseguramiento de la calidad educativa en general.

#### **4.5 LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN ASUMIDA DESDE LA CONCEPCIÓN DE LOS MOMENTOS CONVENCIONALES DE ESTRUCTURACIÓN DEL DESARROLLO CURRICULAR**

Con la finalidad de cerrar la descripción, por demás breve, de los cinco aspectos fundamentales en torno a los cuales se concibe, en buena medida, la calidad de la educación y su evaluación, nos dedicaremos en este apartado a analizar, también de manera sucinta, la conformación de modelos de calidad de acuerdo con la teoría curricular basada en los denominados momentos, fases o secuencia curricular. Para ello, tomaremos en cuenta un conjunto de autores que han trabajado con cierta profundidad esta importante temática, especialmente durante los últimos treinta años (Brophy, 1982; Gimeno Sacristán, 1985, 1998, 1988; Torres, 1991; Robiteille al et., 1993; Mora, 2010). De la misma manera, y con la finalidad de ilustrar claramente cada una de las propuestas que hemos seleccionado para su respectiva descripción, elaboraremos o modificaremos, en cada caso, las respectivas representaciones gráficas, tal como lo hemos venido haciendo a lo largo del presente libro.

Jere Brophy (1982, 1983, 2002) considera que la concepción curricular de un determinado país obedece a una estructura de por lo menos siete grandes componentes. Estas componentes curriculares permiten estudiar, por una parte, al conjunto de actores y procesos que intervienen en la práctica educativa y por la otra, establecer el grado de modificación, ampliación o reducción curricular realizada por quienes intervienen en el complejo pro-

ceso educativo. Las componentes curriculares señaladas por este autor son las siguientes: i) La concepción curricular considerada inicialmente por el sistema educativo como parte de la política de un Estado en materia de educación; ii) Las adaptaciones curriculares realizadas en el ámbito local mediante los procesos de descentralización curricular; iii) La discusión y consideración del curriculum al interior de una escuela en particular, el cual está sujeto a la intervención, especialmente, de los directores o equipo directivo institucional, de los docentes y demás actores involucrados en la práctica educativa concreta; iv) Los cambios curriculares llevados a cabo por parte de los maestros y/o profesores dentro del aula propiamente dicha antes del desarrollo de la acción de enseñanza; v) La implementación efectiva por parte del maestro y/o profesor con sus estudiantes a lo largo del período escolar; vi) Las modificaciones que sufre la estructura curricular, sus contenidos y demás componentes curriculares, como el uso de los recursos didácticos, durante el desarrollo del proceso de aprendizaje y enseñanza; vii) El currículo reflejado en el rendimiento concreto de los estudiantes, expresado por ellos en los diferentes tipos de pruebas de rendimiento escolar.

Como se puede observar en la *figura 24*, estas fases en torno a las cuales se va poniendo en práctica, modificando, cambiando y evaluando el currículo, desde la elaboración de las líneas curriculares básicas por parte del Estado, a través de su ministerio de educación, hasta su evaluación concreta mediante pruebas basadas puramente en contenidos disciplinarios, en este caso concreto, muestran claramente que en la concepción e implementación curricular interviene un número importante de actores, tienen lugar múltiples modificaciones y, lo más significativo aún, ocurre un proceso de reestructuración curricular que se le escapa de las manos al Estado Educador, en caso de que no existan una adecuada supervisión y seguimiento curricular por parte del mismo, lo cual sería ampliamente posible mediante toda su compleja estructura educativa. Estas siete fases o momentos curriculares han sido modificados, ampliados o, simplemente, transformados por otros autores (Gimeno, 1988; Robiteille al et., 1993, por ejemplo), pero también han sido tomados en consideración para diseñar y estudiar la calidad de la educación, desde una perspectiva comparativa, en el ámbito internacional, tal como ha ocurrido durante las últimas dos décadas.

La segunda estructura curricular a la cual haremos referencia, en el presente trabajo, considera el análisis profundo y detallado que realiza José Gimeno Sacristán (1988, 119 y ss.) en su libro denominado "El curriculum:

una reflexión sobre la práctica". Este importante autor le dedica los siete últimos capítulos (73% aproximadamente) de su libro para explicar con mucho detalle cada una de las seis grandes fases o momentos curriculares. Esto significa que el tema, por lo menos para él, es altamente significativo y relevante en el ámbito de la discusión y la práctica curricular concreta. Este autor no sólo se detiene en cada uno de los capítulos del libro a describir y explicar minuciosamente la caracterización de cada uno de los seis momentos curriculares, sino que además va ofreciendo un conjunto de indicaciones sumamente importantes para comprender cabalmente la concepción, estructuración y desarrollo del currículo en un determinado sistema educativo. Por supuesto que sería sumamente complicado hacer un resumen de este extenso e importante trabajo sobre los seis momentos curriculares, por lo que a continuación sólo nos remitiremos a la reproducción del esquema elaborado por Gimeno (1988, 124) y a un resumen, muy breve, de las seis fases curriculares, resumidas también por él, en el cuarto capítulo de su libro, cuyo título consiste en "el curriculum como concurrencia de prácticas".



Figura 24

En la *figura 25* se muestra los seis niveles del currículo concebidos, a partir de un conjunto de reflexiones teóricas y prácticas, por parte de Gimeno (1988, 119-126), las cuales pasaremos a describir a continuación, haciendo un resumen de lo expuesto por el autor. Por supuesto que recomendamos

la lectura crítica y analítica de este importante trabajo, puesto que de esta manera se puede entender con mucha precisión y amplitud la problemática curricular que caracteriza a la complejidad de los respectivos sistemas educativos, todo lo cual tiene consecuencias directas en las prácticas educativas concretas en los aspectos pedagógicos y didácticos, pero también y fundamentalmente en el estudio de la calidad de la educación, el desempeño estudiantil y el conjunto complejo de factores asociados a dicha calidad. Es decir:

- a) Para este autor, el primer nivel curricular consiste en el curriculum prescrito. Él tiene que ver propiamente con las Políticas Educativas de Estado, lo cual resume en buena medida los intereses, necesidades, orientaciones y finalidades de cada país en cuanto a la educación. Los elementos prescritos obedecen, obviamente, al tipo de sociedad que se desea construir para sus ciudadanos, lo cual está claramente establecido en la normativa legal y jurídica de dicho Estado. En toda la documentación producida por el Estado, con la intervención de los diversos gobiernos, funcionarios, personal técnico y administrativo, se establecen unos lineamientos curriculares mínimos y muy generales que determinan, en última instancia, la concepción, el diseño y la materialización de las políticas educativas durante ciertos períodos de tiempo. Estos mínimos curriculares constituyen un conjunto de indicadores curriculares referenciales que deben mantenerse a lo largo de la estructuración curricular.
- b) La segunda fase curricular, para Gimeno (1988, 124) consiste en el curriculum que recibe el maestro/profesor de parte del Estado Educador. Después que han sido elaboradas las líneas mínimas curriculares, éstas son presentadas al cuerpo docente en forma de documentos más o menos generales, denominados en muchos casos como planes y programas de enseñanza. Este conjunto variado de medios elaborado por las diversas instancias de los respectivos ministerios de educación, en muchos casos mediante un cuerpo colegiado de planificadores curriculares, amplía en cierta forma los mínimos curriculares del currículum prescrito. Se supone que tales planes y programas reúnen las características fundamentales para su implementación en las aulas de clase, lo cual ayudaría considerablemente a los docentes en el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza en las prácticas educativas concretas. La concreción del curriculum presentado a los maestros/profe-



sores y escuelas por parte de la respectiva dirección curricular ministerial puede quedar de manifiesto a través de muchos recursos, medios y orientaciones que conformarían los planes y programas, tales como libros de texto, libros complementarios, recursos didácticos e insumos para laboratorios, guías de orientaciones en cada disciplina, etc.

- c) Después que los docentes reciben, de parte de los planificadores curriculares, sus compendios programáticos, centrados en orientaciones e indicaciones conceptuales y didácticas, intervienen los maestros/profesores para su adaptación y preparación. Gimeno (1988) denomina a esta fase “curriculum moldeado por los profesores”. Por supuesto que los docentes, en la gran mayoría de los casos, no aplican directa y automáticamente las instrucciones curriculares provenientes de los planificadores, sino que éstas son reducidas, ampliadas, complementadas o, sencillamente, ignoradas por ellos. En muchos casos los libros de texto se convierten realmente en la guía básica de los docentes para desarrollar sus respectivos procesos de aprendizaje y enseñanza dentro de las aulas, sin que existan mayores modificaciones por parte de los docentes en esta fase de moldeado curricular. Lo importante de esta tercera fase consiste en que los docentes, individual o colectivamente, realizan las transformaciones al curriculum presentado, en la fase anterior, de acuerdo con su formación, experiencia y principios pedagógicos y didácticos, los cuales podrían, inclusive, ser de carácter político e ideológico. En este último caso, podría suceder que algunos lineamientos curriculares prescritos y presentados por las dos instancias superiores sean suprimidos o ignorados por los docentes en correspondencia con sus intereses u orientaciones sociopolíticas. Se puede considerar, por lo tanto, que los maestros/profesores tienen un peso muy grande y decisivo en la adaptación (moldeado) del curriculum planificado (presentado), lo cual incide considerablemente en la calidad de la educación con respecto a lo deseado por parte del Estado Educador y los planificadores curriculares ministeriales.
- d) La cuarta fase, nivel o momento curricular tiene que ver con el “curriculum en acción”. Aquí entra a jugar, nuevamente, un papel muy importante el maestro/profesor, puesto que se trata de poner en práctica con otros actores del proceso educativo, los estudiantes, el diseño “final” del curriculum, modificado o adaptado en la tercera fase curricular. Aquí sí tiene lugar la verdadera práctica educativa, ya que los

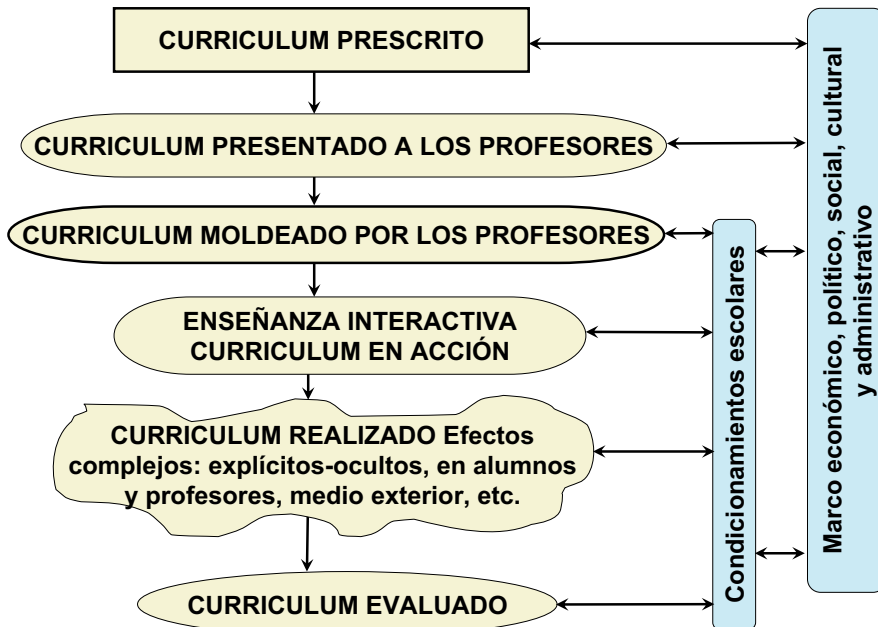
docentes desarrollan los procesos pedagógicos y didácticos de acuerdo con el conjunto de elementos curriculares establecidos en la tercera fase curricular. Aquí ocurren momentos de implementación curricular altamente complejos y sumamente significativos para alcanzar los objetivos establecidos, de manera muy vertical, en las tres fases anteriores. El desarrollo de los respectivos procesos de aprendizaje y enseñanza permite ajustar paulatinamente cada uno de los cambios realizados en las fases curriculares anteriores a esta cuarta fase. En este momento curricular las planificaciones anteriores se convierten en la razón real de la práctica pedagógica, entrando a jugar un papel muy importante los métodos de aprendizaje y enseñanza. Aquí entran en acción curricular todos los componentes curriculares descritos en los modelos didácticos analizados en los apartados anteriores del presente trabajo, especialmente las relaciones fundamentales 1 y 2 del modelo didáctico de Lothar Klingberg (1986). La calidad del proceso educativo dependerá, según Gimeno (1988, 125), sin duda, de la acción curricular, puesto que es en este importante cuarto momento cuando se logrará algún nivel de comprensión en términos de David Perkins (1995, 2003). En la práctica pedagógica y didáctica es cuando nos damos cuenta realmente si es posible implementar razonable y coherentemente un conjunto de principios, ideas, inquietudes, sugerencias, lineamientos y exigencias curriculares elaboradas en las tres fases anteriores a la acción curricular propiamente dicha.

- e) Aunque pareciera muy similar esta quinta fase a la anterior, Gimeno (1988, 124) indica que en efecto sí existe una fase inmediatamente posterior a la anterior, la cual denomina "currículum realizado". Para él, el sentido de la diferenciación de esta fase con respecto a la anterior tiene que ver con el conjunto de efectos, deseados o no, explícitos u ocultos, que tienen lugar durante la acción curricular real y efectiva. Los efectos, según él, pueden ser de diferente connotación, tales como cognitivos, conductuales, éticos, afectivos, sociopolíticos, culturales, conceptuales, metódicos, etc. Estos efectos, producto de la realización curricular, influyen considerablemente en la calidad de la educación, siempre que ésta no sólo sea considerada como el simple rendimiento estudiantil. Las consideraciones que realiza este autor, con respecto a esta fase en particular, son muy importantes para el desarrollo de nuestra concepción sobre la calidad de la educación y el establecimiento del desempe-

ño estudiantil, con sus correspondientes factores influyentes asociados, puesto que las consecuencias inmediatas y posteriores del curriculum realizado son muy amplias y significativas para cada sujeto que participa en el quehacer educativo concreto, lo cual supera la visión altamente restringida propia de la medición de la calidad en términos puramente formales, selectivos, cuantificables, demostrables y fácticos, tal como ocurre con frecuencia cuando se intenta medir la calidad de la educación en un determinado país, bien sea por su propia iniciativa o bien sea por presiones de las políticas educativas internacionales, determinadas en última instancia por los poderes económicos transnacionales.

- f) Como sexta y última componente, Gimeno (1988, 124) nos señala la existencia de la fase denominada “curriculum evaluado”. Esta es seguramente la fase más popular en el mundo de la concepción curricular. No sólo el Estado Educador, los planificadores curriculares y los maestros/profesores están interesados e inquietos por saber qué está logrando la institución escolar, a través de las diversas fases curriculares, al final del proceso educativo. Estos logros están determinados única y exclusivamente en lo que muestran, como resultados del proceso educativo, las pruebas de rendimiento que los estudiantes tienen que responder al finalizar un tema de estudio, un período o año escolar, o sencillamente cuando se les ocurre a los maestros/profesores u otras instancias realizar determinadas pruebas con fines muy específicos y particulares. Esta fase pretende contrastar lo deseado con lo logrado, lo planificado y diseñado, implementado y realizado durante el desarrollo de las diversas fases anteriores y lo que saben o no saben los estudiantes. El curriculum evaluado obedece a criterios que escapan de los mismos estudiantes, puesto que en la elaboración de dichos criterios no intervienen los estudiantes, sino los maestros/profesores y demás planificadores o diseñadores curriculares. Se pretende, mediante el curriculum evaluado, no sólo determinar el alcance de la práctica educativa, sino además mostrar otras variables que estarían influyendo en la acción y realización curricular dentro del aula por parte del actor principal del proceso de aprendizaje y enseñanza, el docente. El peso suministrado al curriculum evaluado, desde el punto de vista del conocimiento de la calidad de la educación, es muy grande, puesto que los estudiantes mostrarán, sólo mediante respuestas basadas en contenidos específicos de las disciplinas trabajadas en aula, si realmente

ha sido efectivo el desarrollo del proceso educativo, básicamente en la cuarta fase curricular. Aquí también están en juego muchos otros aspectos éticos, políticos e ideológicos, ya que el currículum evaluado determinará exclusiones e inclusiones, segregaciones y discriminaciones de los estudiantes, dependiendo del logro alcanzado en las pruebas realizadas por la estructura compleja del sistema educativo. La calidad de la educación, el desempeño estudiantil, los factores asociados al mismo y el funcionamiento de la educación en un determinado país queda reducido simple y llanamente a los resultados, generalmente cuantitativos, de una montaña de pruebas o exámenes aplicados a los estudiantes al finalizar todo un largo proceso curricular, lo cual quedará de manifiesto a través del currículum evaluado, especialmente dentro de las aulas de clase.



**La objetivación del currículum en el proceso de su desarrollo**

Figura 25 (Gimeno Sacristán, 1988, 124)

Por su parte, Jurjo Torres (1991, 205) modifica, en cierta forma, y complementa el modelo curricular propuesto por Gimeno (1988). Si bien este autor no hace extenso su análisis, puesto que se trata de unas pocas páginas al final de su libro "el currículum oculto", sí desarrolla unos aportes importantes en cuanto a la estructuración de las seis fases descritas anteriormente en

relación con la realidad educativa española, para lo cual toma en cuenta la organización sociopolítica y jurídica de ese país con respecto a las denominadas autonomías. En la gráfica que presenta en su libro Torres (1991, 206) incorpora algunos elementos sustantivos importantes en correspondencia con la existencia e influencia de actores socioeducativos, tales como las comunidades autónomas, los Movimientos de Renovación Pedagógica, los Centros de Profesores, los Servicios Municipales de Educación, los Sindicatos de enseñanza, etc., los cuales como instituciones participan activamente en, por lo menos, una de las fases complementarias de este autor, conocida como “curriculum interpretado por intermediarios”.

El modelo de Jurjo Torres (1991) es sumamente interesante puesto que, además de contener las fases señaladas por Gimeno (1988), incorpora otras fases y dos formas de jerarquización curricular. La primera está constituida por los siguientes ocho momentos curriculares: i) Gobierno del Estado, ii) Curriculum ideal-oficial, iii) Curriculum oficial legislado, iv) Curriculum interpretado por los intermediarios, v) Curriculum planificado por el centro escolar, vi) Curriculum planificado por el profesorado y alumnado, vii) Curriculum en “acción” (desarrollado), viii) Curriculum evaluado. Esto significa que la fase denominada por Gimeno (1988) como curriculum prescrito se convierte en dos fases: Gobierno del Estado y Curriculum-Oficial, siendo esta última el conjunto de intenciones curriculares desde una perspectiva teórica. Él señala que existe una fase conocida como curriculum oficial legislado, lo cual significa que el Estado, a través del parlamento, le dará carácter de Ley nacional al curriculum.

Otro aspecto importante de esta propuesta curricular consiste en dos intervenciones de planificación: a) el curriculum planificado por el centro escolar y b) el curriculum planificado por el profesorado y alumnado. Estas dos fases podrían estar incluidas en la tercera fase de Gimeno (1988, 124), “el curriculum moldeado por los profesores”. La concepción curricular de Torres (1991, 206) contiene, en la fase “curriculum evaluado” una aclaración muy importante, la cual consiste en que se debería evaluar, además de los “conocimientos, destrezas, procedimientos y valores adquiridos”, los saberes explícitos y ocultos, así como aquéllos que se ponen de manifiesto a corto y largo plazo.

Para finalizar esta apretada descripción del modelo curricular de Torres (1991), es muy importante indicar que su segunda forma de jerarquización curricular contiene diez fases, puesto que a las ocho anteriores le incorpora

dos fases, producto del camino seguido a través de las comunidades autónomas, quienes intervienen en los procesos de legislación curricular, la cual está en la tercera fase de este autor. Estas dos fases de la segunda forma son las siguientes: i) Curriculum ideal-oficial de las comunidades autónomas, y ii) Curriculum legislado por comunidades autónomas. Esta estructuración curricular tiene cierto parecido a otras propuestas donde existen concepciones curriculares descentralizadas producto de autonomías nacionales, alta independencia de los municipios, Estados Federados o estados Plurinacionales, por ejemplo.

Es muy importante señalar, además, que Torres (1991, 205) les da mucha importancia a los materiales curriculares o recursos curriculares, particularmente a los “libros de texto” como una forma de traducción del curriculum legislado al culminar la fase de curriculum interpretado por intermediarios, donde las editoriales, por ejemplo, intervienen con mucho interés comercial, imponiendo inclusive ciertos criterios pedagógicos y didácticos, los cuales quedan plasmados en tales libros y son desarrollados posteriormente en los centros educativos sin mucho análisis crítico e ideológico.

Por último, es importante señalar que Gimeno (1992, 161) reorganiza su propuesta curricular, desarrollada en forma jerárquica cuatro años antes, presentándola como un proceso cíclico constituido por cinco fases en vez de seis: a) El curriculum prescrito y regulado, b) El curriculum diseñado para profesores y alumnos, c) El curriculum organizado en el contexto de un centro, d) El curriculum en acción, y e) El curriculum evaluado. Esta última estructuración curricular, conformada por cinco momentos curriculares, es sumamente importante para posteriores estructuraciones y análisis curriculares, especialmente cuando se trata de la elaboración de estudios internacionales comparativos.

Por su parte, Gairín (1996, 207) nos muestra una estructura curricular compuesta por cinco ámbitos bien diferenciados: a) C. prescrito, b) C. programado, c) C. enseñado, d) C. aprendido y e) C. utilizado. Aunque él no describe detalladamente estos cinco momentos curriculares, sí explica nueve aspectos muy importantes que tienen que ver con las estructuras curriculares, especialmente cuando se trata de reformas educativas (Pedró y Puig (1999). Gairín (1996, 206) también representa gráficamente los “aspectos en el estudio del curriculum”, considerando la existencia de tres niveles: i) dimensiones curriculares: organizativo, didáctico y orientación; ii) perspectivas curriculares: implícito, explícito y ausente; y iii) tipología curricular:

abierto y cerrado. Este autor usa el término *ausente* para hablar del currículo *nulo*, mientras que para él el currículo *implícito* corresponde a lo que otros/as autores/as llaman currículo *oculto*. Perrenoud (2004, 199 y ss.) prefiere usar el término de curriculum real para referirse al currículo explícito<sup>7</sup>.

En el libro “Hacia una educación revolucionaria. Propuestas sociocríticas a problemas didácticos, pedagógicos y curriculares” (Mora, 2010), se dedica un capítulo completo a la discusión curricular, cuyo título consiste en “Concepción crítica del curriculum. Ideas para la transformación, diseño y desarrollo curricular en tiempos de cambios sociopolíticos”. En este documento se ha descrito los “cuatro grandes momentos del desarrollo y realización curricular desde una perspectiva convencional” (Mora, 2010). El modelo curricular descrito en él responde al diseño elaborado por TIMSS (Baumert y Lehmann, 1997; Baumert, Bos y Watermann, 1998) para el desarrollo de los respectivos estudios internacionales comparativos.

Con la finalidad de poder complementar y culminar este apartado, referido a los momentos o fases curriculares convencionales, hemos decidido referenciar esta pequeña, pero significativa, descripción de Mora (2005, 2010, 221-224), incluyendo la representación grafica respectiva (figura 26). Los momentos curriculares, trabajados por Mora (2010), toma en cuenta seis aspectos curriculares en los siguientes cuatro ámbitos fundamentales: i) el currículo pretendido o los deseos de la sociedad; ii) el currículo planificado, el cual tiene lugar en el sistema educativo, iii) el currículo implementado en los centros educativos, el cual podemos dividir en dos: organizado y en acción; iv) el currículo logrado por parte de los estudiantes, éste también puede ser dividido en dos: c. comprendido y c. utilizado. A continuación, y con la ayuda de la *figura 26*, describiremos cada uno de estos seis ámbitos curriculares, tomando en cuenta los cuatro momentos curriculares básicos:

- 1). El *curriculum pretendido*; denominado también currículo oficial, puesto que responde normalmente a los intereses y criterios de los respectivos gobiernos; en algunos casos siguen políticas de Estado, coherentes en el tiempo, y en correspondencia con el modelo político, económico y social establecido a lo largo del momento histórico; mientras que en otros casos, es modificado con frecuencia en la medida que ocurren también cambios de los gobiernos. A veces se considera que este momento curricular refle-

---

<sup>7</sup> Queda pendiente discutir todo el tema vinculado con los momentos curriculares, haciendo especial énfasis en las ideas sobre currículo oculto, explícito, real, implícito, ausente, etc.

ja los intereses y las necesidades de la sociedad; sin embargo, los actores o grupos de poder que conforman esa sociedad abstracta participan muy poco en los lineamientos curriculares generales. Se supone, en todo caso, que el Estado debe responder a las necesidades e intereses de las mayorías, en especial de los sectores débiles y excluidos, quienes no disponen del poder económico. Un Estado socialista tiene que comprometerse y responsabilizarse por la educación del pueblo, de toda la gente humilde, pobre y humillada durante muchos siglos. En este sentido, el conjunto de documentos oficiales debe estar enfocado, esencialmente, hacia estos sectores de la población; es decir, hacia las mayorías. Por lo tanto, los lineamientos básicos y generales de la educación, como primera componente curricular, establecen obviamente una visión de sociedad y hombre/mujer para esa sociedad.

- 2). El *currículo potencial o planificado*, está presente o determinado en el conjunto de documentos teóricos e indicadores para el desarrollo de actividades concretas dentro y fuera de los centros educativos. Este momento curricular debe responder en la mayoría de los casos al primer momento curricular, lo cual no significa una correspondencia estrictamente isomorfa. Este currículo potencial se refleja, en la mayoría de los casos, en los materiales de estudio, libros de texto, medios y recursos de aprendizaje y enseñanza, etc. Lamentablemente está sujeto a los criterios de los planificadores curriculares y las condiciones impuestas por las fuerzas que operan en los sistemas educativos
- 3). El *currículo impartido* corresponde al tercer momento curricular, es aquel que los docentes, estudiantes y demás actores del quehacer práctico educativo desarrollan dentro y fuera de los centros educativos. Este momento curricular puede sufrir transformaciones importantes a partir de la participación, en caso de ser permitido, de las comunidades extraescolares, especialmente aquellas vinculadas a los núcleos, distritos y centros educativos. Este momento curricular lo podemos dividir en dos submomentos: el currículo *organizado*, básicamente por el docente o equipo docente, y el currículo en *acción*, el cual consiste en la implementación propiamente dicha de esa organización<sup>8</sup>.
- 4). El *currículo aprendido* sería el cuarto momento curricular y se refiere, en un sentido muy simplista, a los aprendizajes alcanzados por los es-

---

8 Ver sobre la organización y el planeamiento curricular a Sperb (1973).



tudiantes a lo largo del desarrollo del tercer momento curricular. Por supuesto que aquí existe una importante controversia sobre el perfil alcanzado por quienes culminan un determinado grado, curso o año escolar. Cuáles son los logros alcanzados, cómo medirlos, caracterizarlos y definirlos, son cuestiones que generan permanentemente discusiones importantes en el mundo de la pedagogía y la didáctica. Los resultados logrados por los sujetos que participan en el proceso de aprendizaje y enseñanza pueden dividirse, así mismo, en aquéllos realmente comprendidos, en el sentido de Perkins (1995 y 1997), y los que simplemente son utilizados de manera automática y mecánica en situaciones no complejas y muy similares a las presentes en la práctica durante el proceso educativo.

## MOMENTOS CONVENCIONALES DEL CURRÍCULO

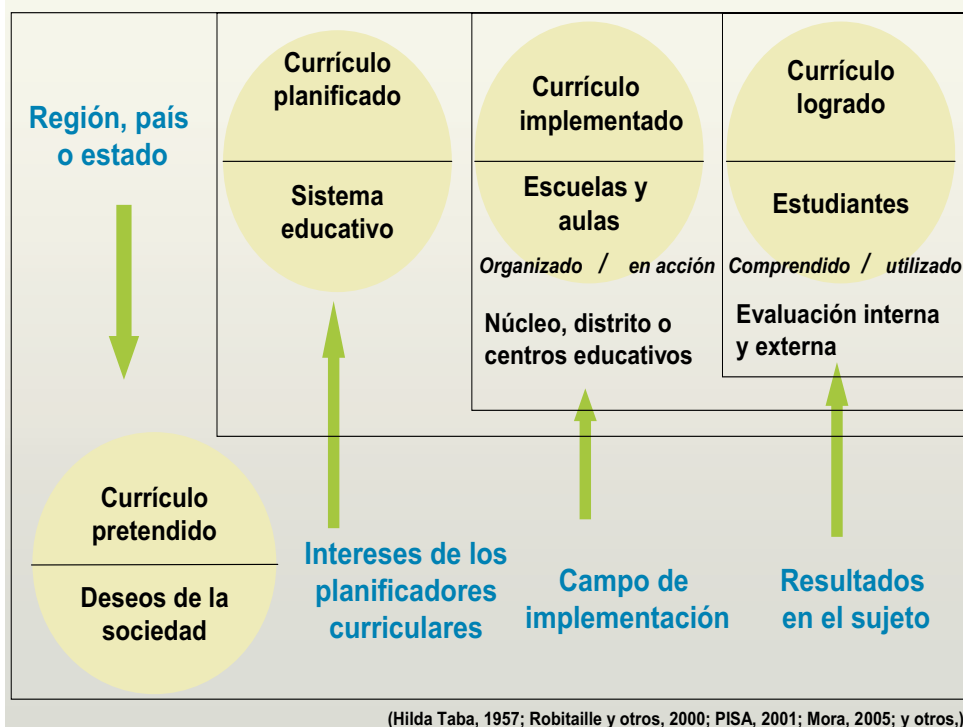


Figura 26

A manera de resumen, en este apartado hemos discutido un conjunto importante de concepciones y modelos curriculares que tratan de describir la estructura curricular de un determinado país, el cual parte desde las ne-

cesidades e intereses de los respectivos gobiernos como representantes legítimos de los correspondientes Estados, al cual se ha denominado comúnmente como *currículum prescrito*, determinado, regulado o pretendido. Todos los modelos curriculares consultados en el presente trabajo coinciden en cuanto a la existencia de una fase o momento curricular culminante, denominado *currículum evaluado*, logrado, aprendido/utilizado o alcanzado, el cual se centra esencialmente en la reproducción del saber por parte de los estudiantes.

Por supuesto que estos modelos obedecen también a la concepción pedagógica y didáctica, estudiada anteriormente, cuya estructuración consiste simplemente en hacer uso del modelo: entrada o insumos de partida (estudiantes), el proceso (normalmente la implementación del denominado triángulo didáctico), el contexto (esencialmente la escuela y el aula) y el producto o resultados (el nivel de conocimientos). Con base en la combinación de estos modelos pedagógicos, didácticos y curriculares (por ejemplo, *el modelo CIPP*, *el Triángulo Didáctico* y *el currículum de cuatro momentos o fases*) se ha construido no sólo una teoría de la calidad de la educación muy trivial e impositiva, sino básicamente una compleja estructura de medición de la calidad de la educación, el desempeño estudiantil, su rendimiento y la potencial explicación de los principales factores influyentes o determinantes.

Este proceso de evaluación de la calidad de la educación se centra fundamentalmente en la última fase de la estructura curricular convencional descrita en este trabajo en atención a la mayoría de los autores consultados. Por supuesto que en esta amplia y compleja red de propuestas, convergentes en la mayoría de los casos, no puede entrar otra opción pedagógica, didáctica y curricular diferente a la convencional o impuesta por el desarrollo histórico de la educación burguesa, orientada al mantenimiento de las relaciones dominantes de vida, producción, reproducción, explotación, segregación, exclusión y discriminación socioeconómica y cultural de nuestros pueblos. Para poder pensar en otro tipo de escuela, en otra concepción de calidad y, por ende, en otra sociedad se requiere, sin lugar a dudas, de otra educación, de otra pedagogía, de otra didáctica y de otra estructuración curricular.

La elaboración de estos nuevos constructos y paradigmas no es nada sencilla, particularmente cuando nos encontramos atados a ciertas estructuras mentales, sociales culturales, económicas, científicas, políticas, tecnológicas y educativas. A pesar de ello, sí existen muchas iniciativas altamente significativas que hemos venido estudiando desde hace algún tiempo (Mora,

2010, 2012a, 2012b), siempre en correspondencia con aportes muy importantes de muchos autores trabajados en éste y otros documentos, lo cual sería muy extenso mencionarlos en este apartado, pero que representa, en el ámbito internacional, una opción crítica y revolucionaria a la problemática educativa, pedagógica, didáctica y curricular. A continuación pasaremos entonces, con la ayuda de las orientaciones críticas y transformadoras de la educación y la sociedad, a proponer un modelo para la comprensión de la calidad de la educación, el cual debe tomar en cuenta la estructuración curricular, la pedagogía y la didáctica emancipadoras, investigativas, participativas, politécnicas y revolucionarias. En vista de su complejidad, sólo nos atrevemos a hacer algunas propuestas, basadas en reflexiones teóricas, pero también a partir de experiencias prácticas educativas, como lo que ocurre en la República Bolivariana de Venezuela y en el Estado Plurinacional de Bolivia, por mencionar sólo dos ejemplos.

Consideramos que los importantes cambios revolucionarios propuestos, en el campo de la educación, en muchas partes del mundo requieren la conformación de modelos pedagógicos, didácticos y curriculares también alternativos a los convencionales. Algunos de estos modelos ya han sido propuestos y existen en la bibliografía educativa internacional. Otros están en proceso de construcción, validación e implementación como políticas educativas de Estado o como iniciativas educativas exitosas, las cuales podríamos denominar buenas prácticas. Estos modelos contrarios a los convencionalismos educativos requieren, además e inexorablemente, de una concepción diferente sobre la calidad de la educación, en términos teóricos, pero también aplicable en el quehacer educativo concreto.

Tal como lo hemos visto en las páginas precedentes la pedagogía, la didáctica y el curriculum determinan, en última instancia, a la calidad de la educación, así como al modelo de su determinación. Ello significa que estos tres componentes, tal como se muestra en la *figura 27*, determinarán tanto la conceptualización de la calidad de la educación como el modelo explicativo, descriptivo y analítico de dicha calidad. Y al ver esta relación desde una perspectiva dialéctica, entonces concluiremos que la idealización de la calidad de la educación determinará, en el sentido contrario, la concepción pedagógica, didáctica y curricular. El modelo de comprensión y establecimiento de la respectiva calidad educativa, en proceso de construcción, dependerá de lo que consideramos sobre pedagogía, didáctica curriculum y calidad educativa.

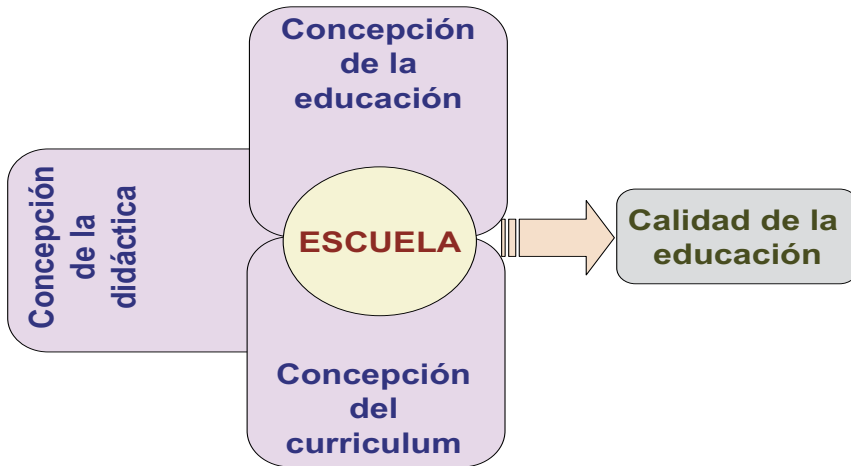


Figura 27

El modelo presentado en la última parte del presente libro, aunque también posee aspectos valorativos e ideológicos, puesto que no se trata simplemente de un constructo puramente técnico, constituye la herramienta básica para estudiar esa calidad idealizada, determinada por la máxima cantidad de componentes influyentes. Un modelo de evaluación de la calidad de la educación centrada sólo en los resultados finales medibles del proceso educativo, tal como los descritos en apartados anteriores, responde simplemente a una determinada concepción educativa, pedagógica, curricular y didáctica bancaria, reproductora, impositiva, memorística y conservadora, tal como lo han señalado muchos autores de la pedagogía crítica y revolucionaria.<sup>9</sup>

## 5. PRINCIPIOS CURRICULARES, PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS NECESARIOS PARA EL NUEVO MODELO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

El modelo que proponemos para comprender, analizar y evaluar la calidad de la educación de acuerdo con la perspectiva crítica, investigativa, eman-

<sup>9</sup> Algunos autores de la pedagogía crítica y revolucionaria: Apple, 1997b, 1997c, 1986, 1997a; Freinet, 1974, 1980; Freire, 2001, 2004, 2009, 2010a, 2010b, 2010c, 2005, 2008; Giroux, 1990, 1996, 1997, 2001, 2003; Carr y Kemmis, 1988; Grundy, 1998; Kemmis, 2008; Mora, 1998, 2005, 2009, 2010; Mora y Oberliesen, 2004; Moya Romero, 2005, 2006; McLaren, 1994, 1997, 2001, 2003, 2007; Gramsci, 1993; Barreiro, 1999; Carnoy, 1977; Carr y Kemmis, 1998; Freire, 1970, 1975, 1993, 1997a, 1997b; Gadotti y Torres, 1999; Gentili, 1990, 1994; Giroux, 1990; Habermas, 1989; Puiggrós, 1980; Torres, 1995; Iovanovich, 2001, entre muchos otros.

cipadora, revolucionaria y transformadora de la educación, la pedagogía, la didáctica y el curriculum es producto de un largo proceso de reflexión teórico-práctico en torno a la temática en el ámbito nacional e internacional. Al respecto hemos estudiado, con mucho detenimiento, el desarrollo histórico del debate sobre la calidad de la educación, el desempeño estudiantil y la variedad de factores influyentes o asociados a la problemática de la calidad educativa. En las páginas anteriores se han mostrado algunos de estos aspectos, pero que también han sido discutidos en otras oportunidades. Igualmente, se ha abordado en varias ocasiones el tema de la pedagogía, didáctica crítica, emancipadora, revolucionaria y transformadora (Mora, 2004b, 2005, 2010, 2012a, 2012b), lo cual nos proporciona elementos muy importantes para la construcción del modelo alternativo sobre la calidad de la educación, el desempeño estudiantil y la diversidad de aspectos que determinan dicha calidad. En todo el análisis histórico realizado en el presente trabajo en torno al tema de la calidad de la educación, en términos generales y específicos, podemos corroborar la existencia de diversos estudios, por una parte, y orientaciones epistemológicas, por la otra, sobre las maneras de interpretar analíticamente tanto el concepto como los procedimientos relativos a la calidad de la educación, el desempeño estudiantil, para algunos, y rendimiento para otros, así como los modelos propuestos para explicar esta problemática socioeducativa.

Un segundo aspecto sumamente interesante consiste en que se ha determinado, también con base en esta gran cantidad de escritos, reportes de estudios, reflexiones e investigaciones, que el problema de la calidad de la educación no puede ser explicado, y ni siquiera analizado, sólo desde la mirada parcial de ciertos indicadores por muy rigurosos que sean los estudios estadísticos basados en muestras altamente estratificadas. Esta es una de las principales observaciones realizadas a los estudios comparativos internacionales. Hoy tenemos amplias informaciones en cuanto a que en efecto sí existen múltiples variables y factores influyentes, en algunos casos poco advertidos por investigadores y teóricos de la problemática relacionada con la calidad de la educación.

En la actualidad, nos encontramos ante la presencia del desarrollo de la investigación en el campo de la calidad de la educación, el desempeño estudiantil y los factores asociados que superan los marcos puramente personales e individualizados, pasando a estudios más participativos, cooperativos, colaborativos nacionales e internacionales, donde intervie-

nen diseños de investigación mucho más complejos. Sin embargo, siguen predominando los modelos elaborados por investigadores, principalmente en el ámbito internacional, basados en estudios particulares o proyectos específicos de investigación sobre la calidad de la educación. Es necesario conjugar, en esta cruzada por el desarrollo y el aseguramiento de la calidad de la educación, los diversos aportes logrados hasta el presente, aunque los mismos requieran profundas críticas, tal como se ha venido realizando en el presente trabajo.

Antes de pasar a detallar y analizar el nuevo modelo que deseamos proponer para la comprensión de la calidad de la educación, dedicaremos unas páginas al tema vinculado con el concepto pedagógico, didáctico y curricular basado en una concepción emancipadora, revolucionaria, transformadora, investigativa, crítica y sociocomunitaria de la educación. Con la finalidad de mostrar gráficamente dichas relaciones, haremos uso de algunas ilustraciones elaboradas para su presentación en diversos espacios de discusión sobre el tema de la educación y su calidad desde una perspectiva contraria a la educación reproductora de las estructuras de desigualdad, discriminación y opresión.

### **5.1. EL ANÁLISIS DEL SISTEMA DEDUCTIVO DESDE LA INTERACCIÓN DE CINCO NIVELES DE ESTRUCTURACIÓN Y FUNCIONAMIENTO**

Una posibilidad de sistematización de los diferentes niveles o sistemas de estructuración de la educación/formación en un país tiene que ver con la propuesta de Bronfenbrenner (1981, 1986), trabajada ampliamente por Kell, (2006), quien ha pensado que un gran sistema educativo de un país puede subdividirse en cuatro subsistemas educativos relacionados entre sí con las interacciones de los sujetos, las instituciones y las estructuras complejas educativas que tienen lugar en una determinada sociedad. Esta conformación estructural se ha afianzado durante los últimos años en el campo del análisis teórico/práctico sobre el funcionamiento de los grandes sistemas educativos. Se considera la existencia de un micro, meso, exo y macro-nivel o macrosistema educativos, con sus respectivas caracterizaciones e interrelaciones.

Aunque los cuatro niveles o sistemas están directamente vinculados entre sí, ellos tienen sus propias características y particularidades que nos permiten explicar muy bien el funcionamiento educativo, la calidad de la educación y, muy especialmente, el desempeño estudiantil y los correspon-

dientes factores asociados. Brofenbrenner (1981, 37) se preguntó, hace más de treinta años, si uno podría imaginarse un subsistema, sistema o nivel donde se pudiese analizar con mucho detalle las interrelaciones y los respectivos procesos interactivos, fundamentalmente vinculados a la educación, tales como la vida de un conjunto de sujetos con una finalidad común, como por ejemplo, las relaciones entre la familia, el aula de clases, los laboratorios y talleres escolares, los participantes, los medios y recursos de aprendizaje y enseñanza, etc. Este conjunto de componentes los ubicó en el mundo del microsistema o *micronivel*.

El *exonivel* como nivel que expresa la complejidad social focalizada y el *macronivel* como complejidad estructural superior están afectados directa e indirectamente por los no menos importantes *mesonivel* y *micronivel*, moviéndose el tercero en el campo de la escuela propiamente dicho y el cuarto en el campo del aula. Así, por ejemplo, las decisiones que tengan lugar en los dos primeros niveles, tales como leyes, reglamentos, planificaciones, desarrollo curricular descentralizado, etc. tiene efectos directos en la vida concreta de los centros educativos, en el aula y en el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza. Hay aspectos de la gestión educativa que no son desarrollados o decididos en el tercer y cuarto niveles de esta estructuración, sino que responden a las tareas específicas de los dos primeros. Entre tales aspectos de gestión macroestructural podrían estar la realización e implementación de estándares curriculares, conformación de políticas educativas específicas, seguimiento y supervisión escolar nacional o departamental, etc.

De la misma manera, existe un conjunto de competencias muy importantes que escapan de los dos primeros niveles, pero que sí tienen que ser asumidos y analizados en los ámbitos del tercer y cuarto niveles. Entre ellos, podríamos mencionar, por ejemplo, la influencia de la familia, la conformación del equipo directivo, las relaciones internas institucionales, la participación comunitaria, el desarrollo del proceso de aprendizaje y enseñanza propiamente dicho, etc. Aunque hay otros autores quienes consideran que existe un quinto nivel, al cual denominan “nivel del sujeto” o “sujetonivel”, en este trabajo agregamos un sexto nivel, que complementaría al anterior, al cual denominaremos “colectivo nivel” o “nivel del colectivo”, completando el grupo de seis niveles, tal como se muestra más adelante, en la *figura 28*. A continuación describiremos brevemente cada uno de ellos:

- a) El *nivel del sujeto*. Si bien, habría quienes consideran que el sujeto no podría considerarse en términos socioculturales como un subsistema educativo/formativo, en este trabajo pensamos que en efecto sí lo es. Un sujeto puede ser asumido como un sistema o nivel particular de la macroestructura educativa, puesto que él en sí mismo es una especie, biológicamente hablando, altamente compleja, obedece a interrelaciones múltiples en cuanto a su funcionamiento físico, psíquico, cognoscitivo, etc. Pero, tal vez lo más significativo, todo sujeto es un ser de relaciones e interacciones; constituye un ente influyente, mediante sus interacciones con los demás, en otros comportamientos, en otros sujetos y realidades concretas, simbólicas o abstractas.
- b) Estas influencias son, inclusive, explícitas e implícitas. Cada sujeto permea, a su vez, aspectos de los demás sujetos, generándose una simbiosis inconsciente, en la mayoría de los casos, producto de la internalización y externalización de costumbres, conductas, creencias, motivos, razones, argumentos, explicaciones, creencias, miedos, etc. Por último, todo sujeto puede considerarse como un sistema en sí mismo porque él permanentemente aprende/enseña simultáneamente, se socializa y enculturaliza sin formar parte explícita de un grupo o colectividad determinada. b) El *nivel del colectivo*. Tal como lo hemos señalado anteriormente, algunos autores han incorporado a los cuatro niveles desarrollados por Bronfenbrenner (1981, 1986) un quinto nivel, denominado *nivel del sujeto*, olvidando la importancia que tienen las colectividades en los procesos interactivos, especialmente de carácter educativo y formativo. Este nivel se diferencia sustancialmente del micronivel, puesto que las colectividades no necesariamente deben reunir ciertas características comunes en cuanto a organización y metas, sino que su constitución obedece más bien a intereses y necesidades heterogéneas, edades diferentes, procedencias también diferentes y, lo más importante, formas de organización altamente libres, sin tareas o actividades específicas forzosas, preceptivas o imperativas. El nivel del colectivo en el campo educativo/formativo obedece a altos grados de voluntariedad, a diferencia de las formas de organización y funcionamiento del micronivel. Un aspecto muy importante caracterizador consiste en la espontaneidad de su acción, convocatoria y realización de sus respectivas actividades, lo cual no ocurre con el micronivel. Por último, también podemos diferenciar este nivel por sus interacciones puramente sociales-temporales, puesto que no requiere necesariamente de



los espacios y las continuidades estrictamente delimitadas y limitadas. Aquí consideramos que un colectivo puede estar constituido por dos o más sujetos, quienes obviamente, al igual que en el micronivel, pueden pertenecer a otras colectividades y/o a otros microniveles de manera simultánea. En este sentido, debemos tener presente que los integrantes del nivel del colectivo alcanzan altos grados de formación cooperativa y colaborativa a diferencia de las individualidades o los conjuntos de sujetos integrantes del micronivel.

- c) El *micronivel*. Éste se mueve en el mundo del aula y/o la clase propiamente dicha, pero también podría referirse a un núcleo familiar o a un grupo de amigos que conforman una estructura funcional monolítica. Puede ser que un sólo sujeto miembro del grupo pertenezca a diferentes microniveles, tal como ocurre con un estudiante que participa en diferentes cursos. También puede suceder con un trabajador de una empresa o institución, o un integrante familiar quien además forma parte de otra familia o de un grupo de amigos escaladores. Podemos decir que el docente pertenece al micronivel clase o curso, pero también pertenece al micronivel docentes de matemáticas o ciencias naturales, mientras que el estudiante no forma parte de ese grupo de docentes, pero sí del curso o de un grupo del equipo de pelota donde participa sólo un subconjunto de la clase o integrantes de otros cursos. Lo interesante es que en el micronivel tienen lugar diversas formas de interacción caracterizadas por finalidades comunes y determinadas por ciertos criterios de organización también comunes. Tal como podemos ver, un actor es miembro o integrante de diversos microsistemas, aunque sean de naturaleza diferente. El micronivel, en correspondencia con estos ejemplos y el modelo de Bronfenbrenner (1981, 1986) considera el conjunto de acciones, actividades e interacciones que desarrolla un grupo compacto de sujetos en el marco de una finalidad común.
- d) El *mesonivel*. El sujeto, la colectividad y el microsistema están, sin lugar a dudas, integrados a un nivel superior, en el que concurren más que sujetos aislados ciertas instituciones. Aquí se entiende el mesosistema o el mesonivel como los ámbitos sociales, espaciales, temporales y organizativos donde ocurre la vida de las personas. Allí se encuentran, más que sujetos pertenecientes a microsistemas diversos, ciertos microsistemas con sus respectivas características no necesariamente comunes u homogéneas. La orientación de la educación y la formación están con-

centradas en los CECA y los OLAE, incluyendo las familias y las comunidades extraescolares e intraescolares. Podríamos decir que se trata de relaciones e interconexiones que tienen lugar entre cursos, instituciones, formas educativas alternas, redes de interacciones múltiples, etc. En el campo de la educación se entiende que los centros educativos forman un mesosistema, integrado por muchos microsistemas, pero también un conjunto de centros educativos sujetos a ciertas condiciones y caracterizaciones socio-organizativas podrían estar en la frontera del mesosistema y el exosistema, el cual describiremos brevemente a continuación.

- e) El *exonivel*. Es aquel nivel en el cual una persona, como sujeto o como pequeño colectivo, no participa directamente, sino que forma parte de la totalidad de la sociedad, los grandes grupos sociales, las comunidades, los departamentos, municipios, redes de instituciones, como centros educativos, núcleos escolares, etc. A pesar de que se trata más de organizaciones e instituciones, todas las personas integrantes de ellas son las que posibilitan su propia existencia. Sin personas las instituciones serían simples estructuras muertas, sin mayor significado social. En el campo de la educación, estamos hablando de redes educativas constituidas por partes de la sociedad y del Estado Educador, donde evidentemente se toman consideraciones significativas para el funcionamiento educativo. En el exonivel también tienen lugar decisiones de carácter jurídico y legal, normativo, pero localizado y focalizado en ámbitos estrictamente restringidos, que no afectan a la totalidad del propio sistema educativo. Estas leyes, reglamentos, resoluciones, etc. son muy importantes para los núcleos escolares, las escuelas y el personal que trabaja en ellas, puesto que resuelven problemas de gestión y burocráticos sin la necesidad de esperar decisiones provenientes del nivel central. Así, existe una cantidad de leyes que se refieren a la organización escolar, la participación comunitaria, las relaciones con el mundo de la producción, los planes y programas descentralizados, regionalizados, comunitarios autónomos, etc., lo cual repercute necesariamente en el buen funcionamiento de los centros, educativos, la calidad de la educación, su aseguramiento y desarrollo en el tiempo de manera prolongada. El exonivel se constituye en un enlace sumamente importante entre el micro-, el meso-, y el macronivel educativo de todo sistema global de educación de un país. Si se logra delinear una concepción y estructuración sobre la educación/formación en el exonivel, ya estamos

alcanzando mucho éxito en la calidad de la educación en el ámbito del macronivel educativo; es decir, en el ámbito nacional. Los estudios comparativos, por ejemplo, que tienen lugar en muchos países, dependen en buena medida del funcionamiento de la estructura del exosistema o exonivel.

- f) El *macronivel*. Este nivel, al igual que el micronivel, es el más popular, tal vez por la importancia funcional que ellos tienen o porque la mayor parte del discurso educativo está reflejado en estos dos niveles extremos para quienes consideran que sólo existen cuatro. Gran cantidad de observaciones, críticas, propuestas educativas, estudios comparativos, etc. tienen lugar en estos dos ámbitos; en un caso para determinar el papel que juega la sociedad y el Estado en cuanto al funcionamiento del sistema educativo propiamente dicho, mientras que el otro para conocer el funcionamiento del antes criticado triángulo didáctico. El macronivel se ubica en el mundo de la totalidad de la sociedad de un determinado país, teniendo inclusive relaciones con otras sociedades de otros países. El ente encargado de su funcionamiento, sea bien o mal, es el Estado Educador, independiente de las tendencias privatizadoras y la influencia real de la denominada sociedad educadora en la educación de ciertos países. En el macronivel se diseñan las políticas educativas de Estado más generales, de mayor complejidad, las cuales afectan directa e indirectamente a toda la estructura educativa de la Nación. En el macronivel se pone de manifiesto un conjunto muy importante de valores sociopolíticos y culturales que deberían ser respetados, cultivados y acompañados por todas las instituciones y ciudadanos del país. Se trata de necesidades e intereses compartidos, con sus correspondientes diferencias, pero que al fin y al cabo constituyen la esencia de la interrelación e interacción sociopolítica. En el macronivel se discuten los deseos de la sociedad en cuanto al tipo de educación deseada, anhelada y legislada para la totalidad del pueblo del país respectivo. Aquí nos encontramos con el momento curricular inicial, el que determinará, en última instancia el modelo de sociedad que se desea construir, puesto que las políticas educativas de Estado responderán a una determinada concepción de Estado, ser humano, sociedad, educación, producción, trabajo, consumo, cultura, etc. Todo lo que tiene que ver con la cosmovisión, el ideal de hombre nuevo, los valores culturales, la visión del mundo, la cosmovisión, las tradiciones

y costumbres, los estándares científicos, tecnológicos, la dependencia, independencia o soberanía productiva, etc., forman parte de las planificaciones que realiza el Estado cada cierto tiempo, todo lo cual repercute en la educación, su calidad y desarrollo educativo. En términos deductivos, pero también jerárquicos, el éxito del funcionamiento de los otros cinco niveles dependerá mucho de lo pensado, planificado, organizado y direccionado desde el Estado como principal responsable de la educación de una nación.

Hay muchos autores, como por ejemplo Fend (1998, 14-22) quien, siguiendo a Bronfenbrenner (1981), considera que la totalidad de todo sistema educativo debe ser considerado como la complejidad interactiva de varios niveles educativos o subsistemas. Para él, esta es una forma apropiada para poder realizar en profundidad análisis cualitativos y cuantitativos sobre el buen o mal funcionamiento de la educación; es decir, sobre su calidad. Su división del sistema educativo la realiza en tres subsistemas: macronivel, mesonivel y micronivel, dejando por fuera el exonivel, por considerarlo innecesario, ya que su caracterización responde en todo caso al macronivel. Nosotros, por el contrario, nos inclinamos por su incorporación, además los dos primeros niveles, el del colectivo y el del sujeto descritos en las páginas anteriores.

Es muy importante considerar que después de la mitad del siglo pasado, la insistencia estuvo centrada básicamente en el análisis del micronivel, esencialmente en la calidad de los maestros y profesores. Los escasos estudios sobre calidad de la educación para esos tiempos se centraron, principalmente, en ver el papel que desempeñaban los docentes en el desarrollo de los procesos educativos y su influencia en el rendimiento estudiantil. En las décadas de los sesenta y setenta se incorporó con mucha fuerza y significado el macronivel, mientras que a finales del siglo XX se ha venido trabajando en el ámbito de los cuatro niveles. Durante los últimos años, se ha venido hablando de cinco niveles, habiéndose incorporado el nivel del sujeto. Tal como lo hemos señalado, pensamos que deben ser seis niveles, tal como se muestra en la *figura 28*.

## Seis sistemas de interés para comprender la educación de un país



Figura 28

Mirando retrospectivamente el desarrollo histórico de la discusión sobre la calidad de la educación, podemos señalar que existen algunos fundamentos muy importantes que transversalizan los seis niveles estructurales descritos. Se trata de estudiar la gran problemática educativa en términos de *cantidad*, o sea el problema de la masificación, la *calidad* de la educación ofrecida a esas grandes cantidades de niños, adolescentes, jóvenes y adultos de la totalidad de un país, la *igualdad* no sólo de oportunidades, sino fundamentalmente de condiciones reales de vida, existencia y funcionamiento, el papel protagónico y directivo del *Estado Educador*, la incorporación de la *ciencia* pura/básica y aplicada, crítica, interdisciplinaria y transdisciplinaria, para poder comprender y transformar la praxis educativa, y no menos importante, *participación* de los sujetos y las colectividades desde la sociedad en general, pero también desde las comunidades extraescolares e intraescolares. En la actualidad, todo estudio analítico serio sobre el tema de la calidad de la educación tiene que verse necesariamente desde los seis niveles anteriores, pero también desde el desarrollo retrospectivo y presente de la discusión y sus componentes esenciales.

En la *figura 29* mostramos una matriz de doble entrada que nos permite establecer la relación bidireccional entre los seis niveles estructurales de un sistema educativo y las 12 dimensiones determinantes, en última instancia, de la calidad de la educación, desempeño y rendimiento estudiantil, así como los factores asociados a dicha calidad. Estas doce dimensiones son las que conforman el modelo que presentaremos, explicando cada una de ellas, más adelante; por ahora sólo las mostramos en la matriz relacional. El modelo que deseamos desarrollar más adelante, en este libro, contempla precisamente esas doce dimensiones o criterios. Su construcción es el resultado de la intersección, por un lado, de las diversas propuestas de modelos estudiadas en este documento y, por el otro, la recuperación de aquellas dimensiones o criterios, considerados como significativos pero escasamente comunes en muchas propuestas de modelos para la evaluación y el análisis de la calidad de la educación. En la última gran parte de este libro retomaremos la matriz de doble entrada de la *figura 29*. En el capítulo 6 (pág. 200 y ss.) presentamos detalladamente el modelo crítico para la evaluación y seguimiento de la calidad educativa, desempeño escolar y factores asociados (ver figuras 37, 39, 42, 43 y 44).

Dimensiones	Doce criterios básicos determinantes de la calidad educativa												
	<b>Niveles</b>												
Sujeto													
Colectivo													
Micro													
Meso													
Exo													
Macro													

Figura 29

## 5.2. LAS CUATRO DIMENSIONES O FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN

En otras oportunidades hemos analizado críticamente propuestas curriculares, pedagógicas y didácticas que pretenden estandarizar un concepto educativo globalizador y hegemónico para la formación de la población en general, centrado básicamente en los denominados cuatro pilares fundamentales de la educación (Mora, 2012a y 2012b). Aquí no nos detendremos en esta discusión por considerarla superada, por lo menos desde nuestra perspectiva, sino que deseamos mostrar, analíticamente, los cuatro gran-

des fundamentos en torno a los cuales se pone de manifiesto una educación revolucionaria, politécnica, emancipadora, productiva, investigativa, interdisciplinaria y transformadora. Además de los cuatro fundamentos o dimensiones, mostrados en la *figura 30*, proponemos cuatro componentes o categorías estructurales que permiten desarrollar una praxis educativa, desde el punto de vista pedagógico y didáctico, en correspondencia con el desarrollo histórico de la pedagogía crítica, liberadora y revolucionaria. Cada uno de estos cuatro componentes o categorías está, a su vez, conformado por un conjunto de subcategorías explicativas y caracterizadoras del desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza, así como de sus resultados y consecuencias durante el proceso y al finalizar el mismo. El modelo pedagógico y didáctico consiste, entonces, en la siguiente secuencia: I) *Cuatro dimensiones socioculturales y productivas*, II) *Cuatro categorías sociopolíticas y cognitivas*, III) *Siete o más subcategorías específicas educativas y formativas*.

Tal como se muestra en la *figura 30*, todo proceso educativo/formativo emancipador, liberador y transformador de las condiciones reales de existencia y del sujeto en términos psicosociales, tiene que tomar en consideración, necesariamente, el trabajo, el estudio (aprender/enseñar), la investigación y los logros en cuanto a transformaciones propiamente dichas. Aquí el aprendizaje es entendido como un proceso de transformación de las estructuras cognitivas de cada individuo, pero también de los comportamientos del sujeto en relación con los demás, así como las transformaciones de las condiciones reales de existencia de la comunidad/sociedad. El ser humano en la medida que estudia trabajando e investigando, también genera complejos procesos de transformación desde el punto de vista cognitivo y cognoscitivo, así como también desde el punto de vista sociocultural. El éxito de todo sistema educativo tiene que verse, necesariamente, desde la relación dialéctica e interrelacionada de estas cuatro grandes dimensiones: *trabajar, estudiar, investigar y transformar*. En segundo lugar, nos encontramos con la existencia, también cuádruple, de cuatro componentes o categorías que determinarán en última instancia tanto los procesos didácticos como los niveles de comprensión de cada sujeto.

Muchos autores, en la historia de la educación, la pedagogía y la didáctica, han insistido en tres de ellas, la acción, la cognición y la emoción. Este ha sido el caso por ejemplo de la corriente pedagógica iniciada por Pestalozzi (1977) y seguida por muchos otros autores. Hay otras corrientes, iniciadas

por Simón Rodríguez (1975), por ejemplo, y trabajadas ampliamente por Paulo Freire (Freire, 1970, 1975, 1993, 1997a, 1997b) y demás representantes de la pedagogía crítica, tales como<sup>10</sup>, quienes consideran, con mucha razón, que la educación es en primera instancia un acto político, el cual proporciona poder a los sujetos que participan directa e indirectamente en la praxis educativa.

Por ello, hemos incorporado en este y otros esquemas la categoría *poder* como parte del proceso educativo y como consecuencia directa de dicho proceso. Esta categoría complementa las otras tres para formar un cuadrilátero epistemológico, más que una tríada. En tal sentido, la educación de calidad es aquella que posibilita en el sujeto y en el colectivo el desarrollo de potencialidades basadas en la *actividad/acción, el poder, la cognición y la emoción*. Cada una de estas cuatro grandes categorías está caracterizada por las manifestaciones de comportamientos, valores, logros, comprensiones, etc., propios del desarrollo de actitudes, aptitudes, destrezas, habilidades, saberes, conocimientos, métodos, etc. mediante el largo proceso de aprendizaje y enseñanza.

Estas cuatro dimensiones (*trabajar, estudiar, investigar y transformar*), las cuatro componentes o categorías (*poder, acción, cognición y emoción*) y el conjunto de potencialidades inherentes a esta maravillosa praxis educativa, son las que nos permiten la socialización y enculturación, en el mundo de la educación formal e informal, del ser humano, del sujeto, de la persona como ente fundamental de una sociedad y Estado determinados. Ese sujeto no está aislado, sino que él se mueve, de acuerdo con un mundo complejo de relaciones, entre el individuo con sus características personales y cognitivas, producto obviamente de la conjunción de las afluencias socioculturales y genéticas, y del colectivo como interrelación no vacía de sujetos, determinados por un conjunto amplio de relaciones en las que cada estudiante y docente forman parte, así como los demás miembros de la comunidad intraescolar y extraescolar.

De acuerdo con este esquema, la calidad de la educación, el desempeño estudiantil y los factores asociados no pueden ser vistos separados de la concepción educativa en torno a la cual los procesos de aprendizaje y enseñanza tienen lugar, y por la otra, dentro y fuera de los recintos educativos y

---

10 Ver algunos de los autores de la pedagogía y didáctica crítica referenciados en el presente trabajo.



las aulas, y donde son desarrollados en relación con el mundo sociocomunitario, productivo e investigativo, siempre en contextos comunitarios, locales, regionales, nacionales, internacionales y globales. En consecuencia, el proceso de aprendizaje y enseñanza, transita entre, dialécticamente hablando, el mundo de praxis concreto al mundo de praxis abstracto y viceversa. Este modelo toma en cuenta intentos que han tenido lugar en diversas partes del mundo, incorporando variados aportes de muchos autores, en la historia de la pedagogía y didáctica críticas, que tratan de encontrar una educación pertinente, significativa, relevante, etc. que posibilite realmente altos niveles de comprensión y transformación de cada ser humano.

Este importante modelo, referido básicamente al desarrollo dialéctico de los procesos de aprendizaje y enseñanza dentro y fuera de las aulas, en los CECA y los OLAE y el mundo productivo, viene a dar respuesta precisamente a los recientes conocimientos suministrados por las neurociencias en cuanto al aprendizaje, y sus consecuencias inmediatas a la enseñanza, corroborando así las reflexiones de múltiples pedagogos progresistas y revolucionarios (Friedrich, 1996; Arnold, 2002; Beck, 2003; Pizarro, 2003; Mora, 2004a, 2006). La neurodidáctica y la neuropedagogía nos brindan elementos sustantivos para comprender este modelo complejo del desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza vinculados con el mundo del trabajo/producción, el estudio, la investigación y la transformación con sus componentes esenciales de poder, cognición, emoción y acción.

Nos resta por señalar que conceptos como *saber, hacer y decidir* pasan a formar parte de un tercer nivel de estructuración teórica/práctica del modelo. Es decir, se convierten en subcategorías integrantes de las categorías cognición, acción, poder respectivamente, mientras que el concepto de *ser* adquiere en este modelo revolucionario la máxima expresión, el más alto significado de la educación, socialización y enculturación. El modelo de la *figura 30* se constituye, seguramente, en la interpretación más cercana a la educación sociocomunitaria y productiva, reflejada en el gran proyecto educativo de Warisata, en el Estado Plurinacional de Bolivia, pero también a la educación bolivariana con sus tres grandes raíces: *Simón Bolívar, Simón Rodríguez y Ezequiel Zamora*, de la República Bolivariana de Venezuela. Pensamos que este modelo podría contribuir a complementar los grandes esfuerzos que están haciendo estos y otros países por encontrar una pedagogía y didáctica propias, soberanas, descolonizadas e independientes, lo cual no niega obviamente los grandes avances que ellas han tenido en otros

países, como los casos concretos de Alemania y la Unión Soviética. Estas dos fuentes teóricas y realidades específicas del pasado reciente nos han servido de inspiración primaria. Todo lo cual hemos logrado combinar con nuestras propias experiencias, raíces y prácticas cotidianas, surgidas de las realidades complejas de nuestros pueblos.

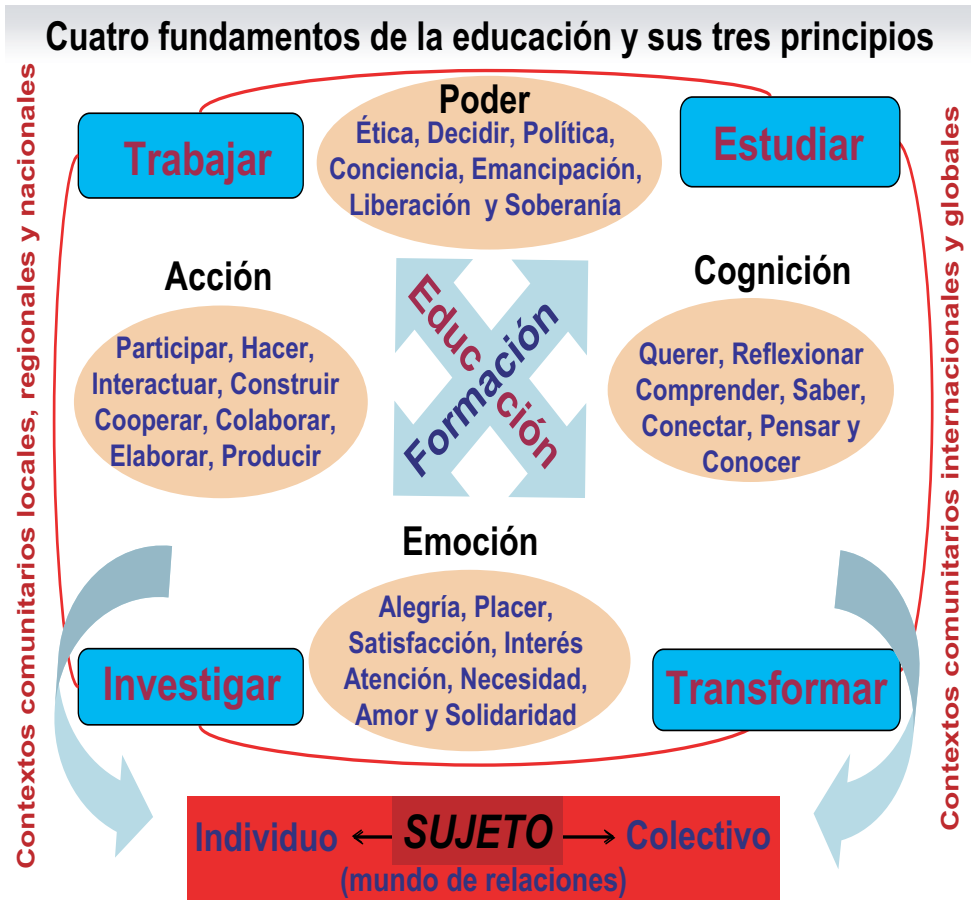


Figura 30

### 5.3. LA CARACTERIZACIÓN DEL MODELO CURRICULAR REVOLUCIONARIO Y LA CONCEPCIÓN INTEGRADORA DEL CURRICULUM

En un amplio trabajo realizado en el 2012 (Mora, 2012a) hemos discutido el tema de la conformación de una opción sobre la concepción curricular, muy diferente, a la comúnmente conocida y desarrollada por la pedagogía y educación burguesas, contrarias a los principios fundamentales de la li-

beración del sujeto, la colectividad y nuestras sociedades en general. En el presente apartado sólo haremos un resumen, con la ayuda de la *figura 31*, de esta concepción curricular, la cual obviamente responde a criterios totalmente diferentes a lo que se ha venido considerando como estructuración curricular homogeneizadora, estandarizada y reproductora de las estructuras sociales injustas, discriminadoras y opresoras, propias de la educación que responde al fortalecimiento de las condiciones de dominación nacional e internacional, determinadas por la dictadura del capital. En la *figura 31* mostramos, como complejo teórico/práctico, veinticinco componentes de la concepción integradora del curriculum, la cual corresponde a la idea de la educación investigativa, interdisciplinaria, productiva y transformadora, descrita en las páginas precedentes.

La educación, pedagogía y didáctica críticas obedecen a unas estructuraciones curriculares totalmente contrarias a las concepciones mercantilistas y bancarias convencionales y tradicionales imperantes en el mundo educativo. Esos veinticinco aspectos curriculares obedecen a una caracterización curricular constituida con base en criterios revolucionarios y participativos de la educación, difícilmente presentes en las orientaciones curriculares burguesas, puesto que ellas intentan la simplicidad del curriculum, tal como ocurre con el denominado triángulo didáctico.

El curriculum investigativo permite alcanzar importantes logros, en todos los participantes, referidos a la comprensión y reproducción-producción de saberes y conocimientos en los diversos niveles de estructuración curricular. Con respecto a la participación, se considera que en la conformación y desarrollo de un curriculum, en cualquier ámbito de los sistemas educativos, debe intervenir activamente la mayor cantidad posible de actores socioculturales que tienen que ver con la educación. No puede haber educación si ésta no está orientada a la liberación del sujeto, el colectivo y la sociedad. La educación liberadora requiere un curriculum liberador, de lo contrario estaríamos repitiendo y reproduciendo las estructuras que deseamos transformar. Más adelante nos referiremos a la tendencia, necesaria e indispensable, de la integración curricular en todas sus manifestaciones.

En cuanto al curriculum comunitario, consideramos que el mismo debe responder a los intereses y necesidades de las comunidades y sus diversas manifestaciones, pero las mismas también deben participar activamente en su construcción continua y permanente. Él debe ser lo suficientemente flexible como para incorporar cambios, modificaciones, ideas, críticas y

observaciones en la medida que se va construyendo, desarrollando y evaluando. La filosofía educativa de los países a los cuales hemos hecho referencia en párrafos anteriores considera que se debe establecer una relación muy directa, dialéctica y amplia entre el mundo del saber/conocimiento y el mundo de la producción tangible e intangible.

De esta manera se establece una identificación entre la educación basada en la producción y el trabajo, como pilares fundamentales de los aprendizajes relacionados con la vida, la sociedad y el análisis profundo de las relaciones de producción, centradas esencialmente en el mundo del trabajo. A diferencia de la caracterización del curriculum en el sentido estático, jerárquico e impuesto, consideramos que éste debe responder al dinamismo que caracteriza a las sociedades y al mundo natural; de allí que nuestra inclinación es por la revisión y el cambio permanentes del curriculum, especialmente en la actualidad cuando emergen aceleradamente nuevos saberes y conocimientos, sus aplicaciones y significados para la población.

Si el curriculum no responde realmente a la tarea de la responsabilidad, la autodeterminación, concientización, independencia y soberanía de las sociedades, las colectividades y los sujetos, entonces la educación no estaría contribuyendo a la emancipación de las sociedades y las personas. Hoy hemos avanzado mucho en cuanto a la conformación de leyes, reglamentos y normativas en general que apoyan considerablemente a las diversas lenguas que hablan los pueblos que conforman intra e interculturalmente a nuestras naciones. Se ha pasado del monolingüismo al bilingüismo y de este último al multilingüismo, lo cual se constituye en un avance trascendental. Toda concepción curricular debe y tiene que tomar en cuenta los aspectos socioculturales de un país, de lo contrario estaría respondiendo sólo a tendencias colonizadoras y hegemónicas del mundo dominante en lo social, político, cultural, científico y tecnológico. El curriculum es por naturaleza un importante componente político de una nación, puesto que él responde a intereses, principios y necesidades de la sociedad en la cual se planifica, desarrolla y evalúa.

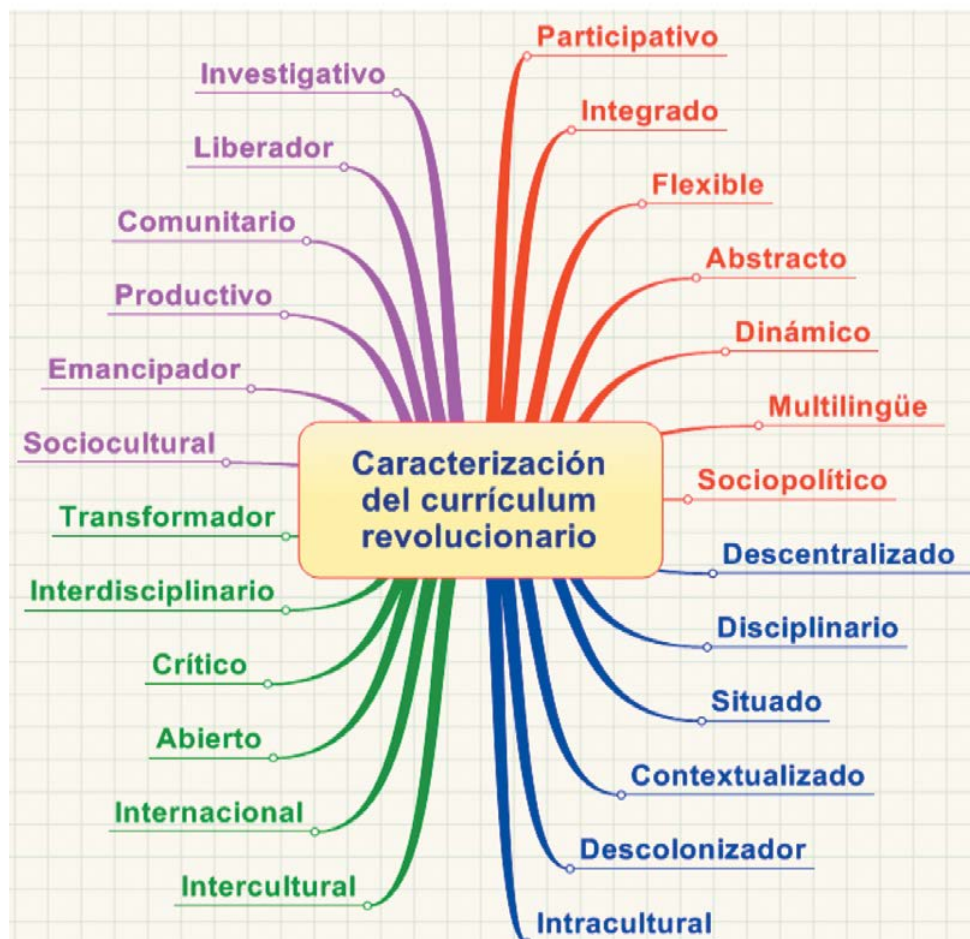


Figura 31

Ya hemos indicado el papel transformador que cumple el currículum tanto en el sujeto como en el colectivo. Este proceso transformador es el que nos permite ver realmente los avances, retrocesos y la calidad educativa de un curso, un centro educativo, una comunidad, un municipio, un núcleo educativo, un departamento o Estado y un país. Normalmente las concepciones curriculares están en manos de sectores dominantes, planificadores, investigadores o funcionarios del Estado Educador. Aquí nos inclinamos por la descentralización curricular, donde las comunidades, los municipios y los centros educativos pueden y deben participar activamente en el desarrollo de sus propias estructuras curriculares, sin perder la orientación que suministran los lineamientos generales curriculares del país en términos centralizados.

Toda concepción curricular debe tener presente la existencia de saberes/conocimientos propios de las disciplinas, por una parte, pero también aquéllos que son inherentes a las tendencias interdisciplinarias, las cuales han tenido mucha relevancia en los últimos años. Nos inclinamos por una estructura curricular basada en principios críticos, autocríticos y reflexivos con respecto a los contenidos, pero también con respecto a los procesos y sus diversas formas de valoración, lo cual repercutirá indudablemente en la formación integral de cada persona. Cualquier estructura curricular incorpora, sin mayores divagaciones, aspectos de las tendencias pedagógicas y didácticas que han jugado un papel muy importante, especialmente durante el siglo pasado, sobre la educación libre, no autoritaria, independiente y totalmente abierta.

De la misma manera, el avance de la teoría de la cognición situada nos proporciona elementos muy significativos para la conformación del currículum basado en aspectos altamente pertinentes y propios de las realidades concretas de los sujetos que realizan en la práctica específica los lineamientos básicos de dicho currículum. Es indispensable conseguir un equilibrio bien estructurado entre las realidades comunitarias internacionales y las realidades comunitarias específicas donde ocurren los procesos de aprendizaje y enseñanza. Por ello nos inclinamos por la incorporación de aspectos contextuales, significativos en los ámbitos abstractos, lejanos y concretos.

Todo currículo, en primer lugar, debe contener elevados elementos contextuales, lo cual no significa sólo las realidades concretas tangibles, sino las realidades socioculturales que caracterizan la dinámica local y global. Hoy vemos cómo se han venido desarrollando aceleradamente los equilibrios entre las tendencias intraculturales e interculturales en cuanto a lenguas, formas de organización sociopolítica, saberes y conocimientos, pero especialmente en cuanto a las concepciones educativas, pedagógicas y didácticas; todo ello debe estar presente en cualquier concepción liberadora y emancipadora del currículum.

Cada cultura dispone de acervos científicos, lingüísticos, tecnológicos y conceptuales que no pueden ser descuidados, pero también cada cultura contribuye con las demás culturas mediante los diversos procesos de interacción sociocultural. Estos equilibrios no pueden ser catalogados como eclecticismos epistemológicos, por el contrario son necesarios e indispensables, de no asumirlo de esta manera nos estaríamos inclinando sesgadamente por alguna de ellas en particular, en detrimento de las otras tendencias y

caracterizaciones. La calidad de la educación tendría que verse igualmente desde esta perspectiva polisémica, integradora y equilibrada, pero siempre con una mirada y un accionar sociocrítico y político.

Por último, nos encontramos con el componente descolonizador. Este término no sólo se refiere a aspectos socioculturales y políticos, sino también y fundamentalmente a la independencia y autodeterminación en lo científico, productivo y tecnológico. No es suficiente alcanzar ciertos grados de soberanía e independencia, si ellos no están acompañados de una alta soberanía cultural, social, científica y tecnológica, lo cual quedará claramente reflejado en la concepción y estructuración curricular. La descolonización es una necesidad, pero ella será posible también si impulsamos la ciencia y la tecnología como parte de los propios procesos educativos.

#### **5.4. LA INTEGRACIÓN DEL CURRÍCULUM COMO PRINCIPIO PARA LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR Y EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN**

Con la finalidad de superar las tendencias curriculares centradas en orientaciones puramente disciplinarias, particularmente en el campo de las matemáticas, las ciencias naturales y la lengua, nos inclinamos por una educación que permita integrar, interdisciplinaria y transdisciplinariamente tanto las disciplinas comúnmente conocidas como las estrategias de aprendizaje y enseñanza desarrolladas particularmente durante la segunda mitad del siglo pasado. En la *figura 32* mostramos cinco formas de integración curricular. En primer lugar, consideramos que la pedagogía y la didáctica son los campos del mundo sociocultural que más experiencias acumulan durante el desarrollo de la praxis educativa. El éxito de la educación sería mucho más significativo si logramos unir, combinar e integrar tales experiencias en cada uno de los momentos o fases curriculares descritas en este trabajo.

En segundo lugar, durante los últimos años, se ha avanzado mucho en la búsqueda de ciertos equilibrios entre los diversos saberes que posee cada una de las culturas influyentes en las praxis educativas, pero también en la conjunción de conocimientos, desde los más concretos, específicos y contextuales hasta los más abstractos, globalizados y generales, particularmente en las actuales circunstancias del desarrollo vertiginoso del conocimiento científico en todas sus manifestaciones.

En tercer lugar, nos encontramos con la incorporación de aspectos sociales, políticos y económicos tanto en la concepción curricular, como en

los diversos componentes que lo conforman. No se puede concebir un currículum, en el mundo actual, si no están presentes tales aspectos y si el currículum no responde a las exigencias y manifestaciones sociopolíticas, económicas y culturales. En cuarto lugar, ya hemos señalado que en la última década se ha avanzado considerablemente en el conocimiento del funcionamiento del cerebro en el ser humano, particularmente cuando se trata del aprendizaje. Hoy se sabe que las redes neuronales no responden aisladamente a los factores externos que posibilitan los procesos de internalización de información y acción, sino que el cerebro funciona como un todo complejo ampliamente entrelazado e interconectado, lo cual facilita considerablemente la comprensión, es decir altos niveles de aprendizaje. De esta manera, se considera que las nuevas concepciones curriculares deben estar orientadas a la integración de tales estructuras neuronales.

En quinto lugar, pensamos que desde el primer momento o fase curricular hasta su culminación, así sea en términos convencionales de la evaluación de los resultados en el último momento del currículo, se debe buscar la manera de integrar cada aspecto y detalle que lo caracteriza. Para alcanzar estas cinco formas de integración se propone, con mucho éxito, los temas o centros de organización del currículo, lo cual consiste en los ampliamente trabajados *Temas Generadores de Aprendizaje y Enseñanza* (TGAE). Esto nos lleva a la conformación, en la práctica comunitaria, en la orientación productiva y en la relación estrecha entre teoría y práctica, de una pedagogía y didáctica interdisciplinarias e investigativas. Este tipo de currículum integrador es posible sí y sólo sí partimos, en el quehacer concreto de la didáctica, de las realidades, los contextos y las temáticas específicas. No se trata sólo de simples actividades contextuales, sino de la relación estrecha entre el mundo sionatural y la realización de los diversos niveles de comprensión, tal como ha ocurrido históricamente con el desarrollo de los saberes, los conocimientos, en términos generales, la ciencia y la tecnología.



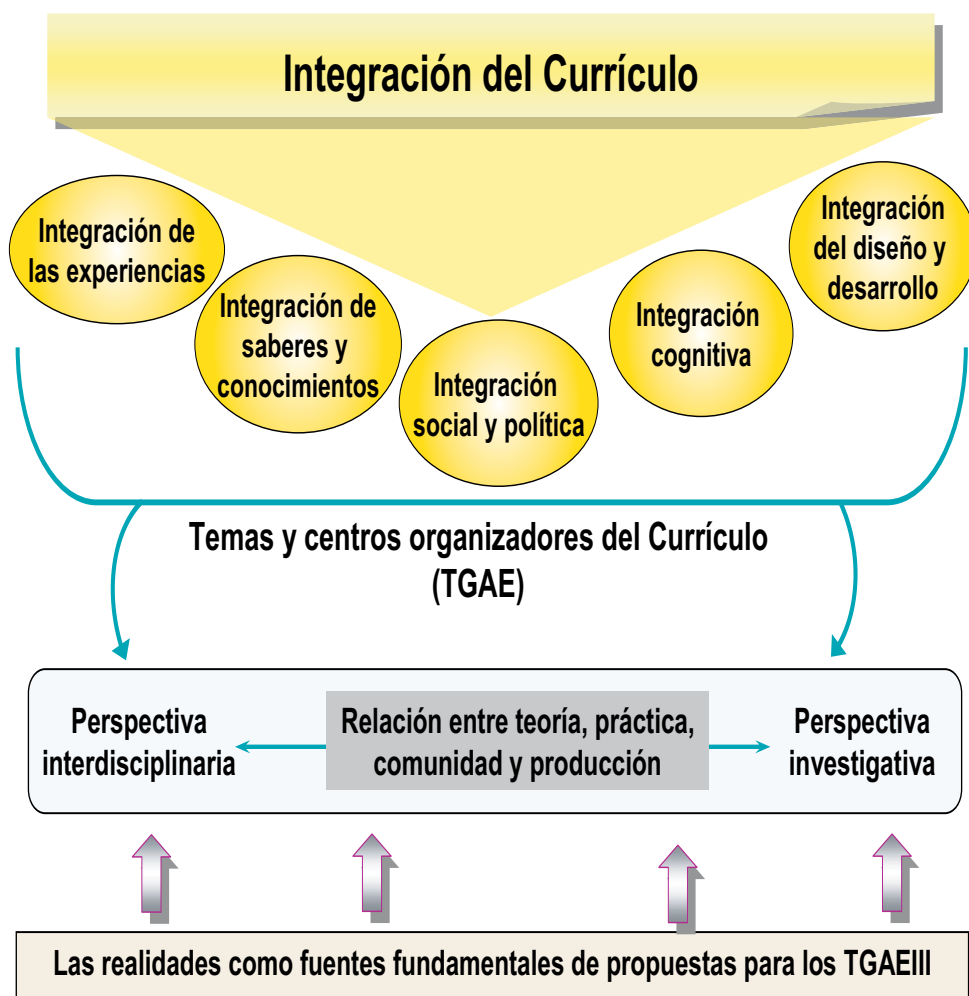


Figura 32

En la *figura 33* aparece un esquema organizacional del desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza desde la concepción del tratamiento de los TGAE. Estos pueden ser interdisciplinarios y/o investigativos y socioproductivos. Ellos provienen de por lo menos cinco grandes fuentes: a) Propuestos por los mismos estudiantes, quienes lograrán durante las prácticas continuas previas, después de algunos años de cambios estructurales, encontrar temas interesantes y pertinentes para ser trabajados dentro y fuera de las respectivas aulas; b) La segunda fuente son los docentes, quienes con sus experiencias, pero también a partir de sus necesidades e intereses, proponen diversos TGAE como actividades interdisciplinarias de aprendizaje y enseñanza, por supuesto dentro y fuera de los centros educativos.

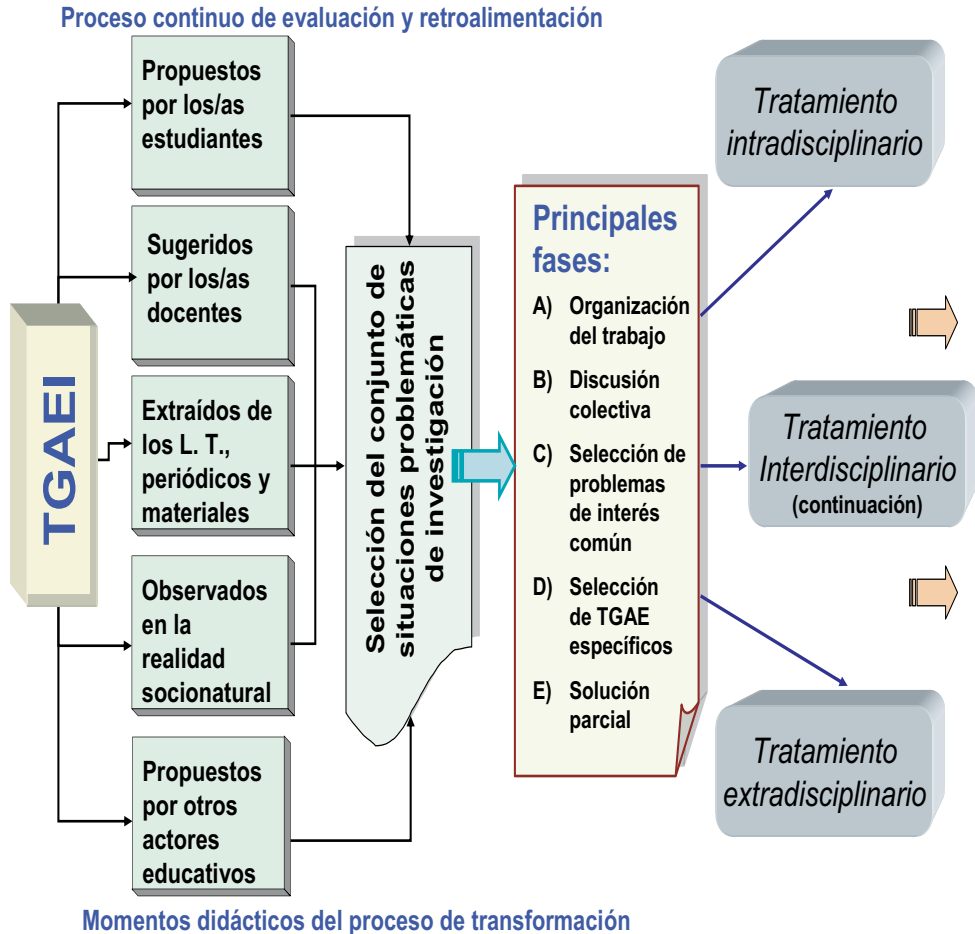


Figura 33

Es necesario conseguir un equilibrio entre tales fuentes con la finalidad de superar la supremacía que ha tenido el docente en la didáctica convencional, producto precisamente de la praxis educativa basada, por ejemplo, en el triángulo didáctico; c) La tercera fuente son algunos recursos didácticos como los libros de texto, los periódicos, etc. Los libros de texto continúan jugando un papel fundamental en el DPAAE, puesto que ellos condensan buena parte del currículum deseado y planificado por la macroestructura de los sistemas educativos. Los libros de texto responderán a los deseos de la sociedad, del Estado Educador y, por supuesto, de las buenas intenciones de quienes tienen la responsabilidad profesional de elaborarlos. En ellos quedan plasmados muchos aspectos de la cosmovisión educativa, curricular, pedagógica y didáctica; d) En cuarto lugar están los TGAE obtenidos

de las observaciones realizadas por los principales actores de la praxis didáctica. Algunas de estas observaciones podrían ser fases de diagnóstico previas a proyectos de estudio de mayor complejidad; e) Por último, están los TGAE que surjan de la participación de otros actores importantes como la familia, la comunidad, etc., quienes también intervienen activamente en el proceso educativo.

En la *figura 34* podemos apreciar con mayor detalle el procedimiento didáctico que venimos describiendo a lo largo del presente apartado, el cual se diferencia sustancialmente de los convencionales y, en consecuencia, requerirá de otra filosofía del significado de calidad, desempeño estudiantil y los correspondientes factores asociados. En esta figura podemos ver claramente que el punto de partida didáctico es la problemática, expresada en las realidades a las cuales hemos hecho referencia en los párrafos precedentes. Esta problemática tiene que tener sentido e importancia para los actores participantes en el proceso educativo, de lo contrario se generarán altos niveles de inquietud, ansiedad, rechazo y conflictos sociocognitivos. Inmediatamente se procede a la selección, discusión y concreción de los TGAE interdisciplinarios, investigativos y productivos. Luego tendrá lugar el desarrollo de los PAE, tomando en cuenta la máxima cantidad de componentes didácticos a los cuales también hemos hecho hincapié en éste y otros trabajos, con la finalidad de alcanzar un conjunto de resultados propios del desarrollo de potencialidades del sujeto y del colectivo, además de la elaboración compartida e individual de los saberes y conocimientos asociados a la problemática objeto de estudio e investigación.

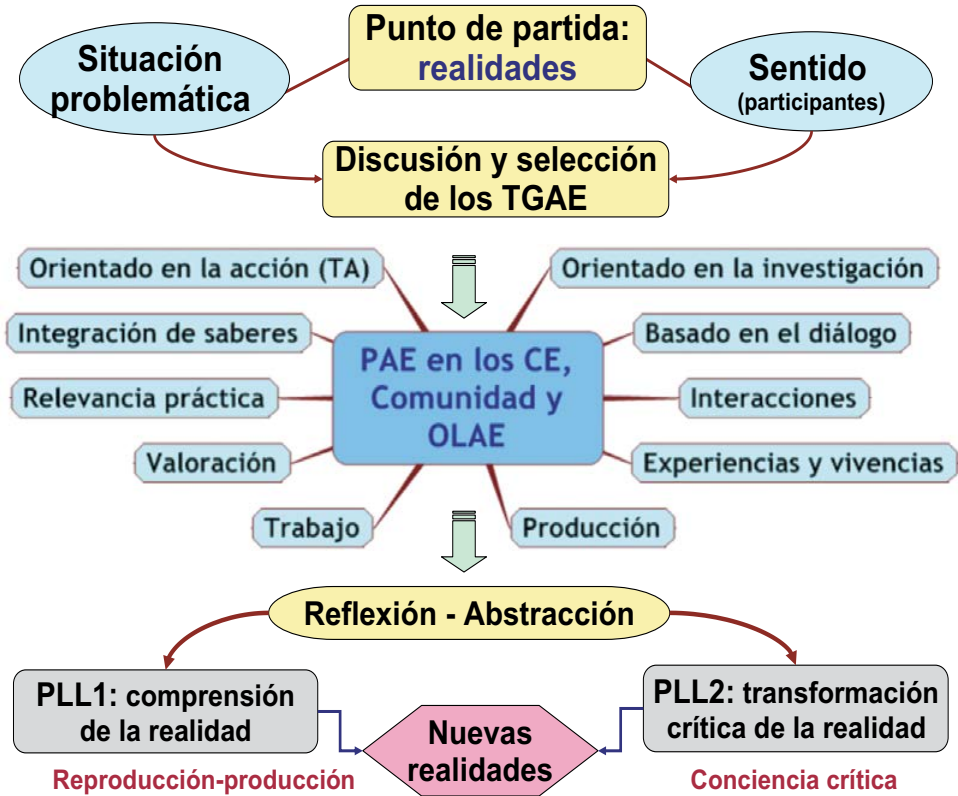


Figura 34

Finalmente, tendremos dos puntos de llegada, uno referido a la reproducción y producción de la realidad tratada durante el proceso pedagógico-didáctico y la segunda referida a la transformación crítica de esa realidad. En este segundo punto de llegada alcanzamos, realmente, la conformación de la conciencia crítica, lo que muchos pedagogos como Paulo Freire denominaron la concientización (Freire, 1970, 1975, 1993, 1997a, 1997b, 2001, 2004, 2005, 2008, 2009, 2010a, 2010b, 2010c). Se ha pasado de realidades iniciales, que han sido objeto de un proceso de explicación, análisis crítico, estudio, trabajo e investigación a realidades totalmente transformadas en lo concreto y en lo abstracto, se ha pasado nuevamente a un nivel superior de lo concreto, centrado en la relación abstracción-concreción. De esta manera, se concibe la didáctica, y por ende la calidad de la educación, como parte de un proceso dialéctico asociado a la comprensión-transformación de las realidades. Esta didáctica totalmente diferente a la normalmente practicada en nuestras escuelas pasa por los cuatro fundamentos o dimensiones de la

educación, descritos y mostrados en la figura 30, así como por un conjunto de componentes pedagógicas que permiten alcanzar altos niveles de comprensión y transformación.

## 5.5. EL DESARROLLO DE POTENCIALIDADES INDIVIDUALES Y COLECTIVAS

En el libro *Modelo Pedagógico y Didáctico Transformador* (Mora, 2012a) hemos trabajado ampliamente el tema de las potencialidades como crítica significativa a las orientaciones educativas basadas en el logro de objetivos parciales conductuales y las tendencias centradas en el desarrollo de competencias, lo cual se ha puesto muy de moda tanto en Europa como en muchos países de América Latina y el Caribe. Por supuesto que no nos detendremos, por ahora, en los análisis críticos a estas dos orientaciones educativas, pero tampoco explicaremos con detalle el concepto de potencialidades, sus características e importancia. Muy respetuosamente remitimos al lector para que consulte el libro antes mencionado, el cual describe detalladamente cada una de las diez potencialidades que podrán alcanzarse en el sujeto y el colectivo, aplicando los modelos pedagógicos y didácticos.

Sólo deseamos resaltar que el conjunto de potencialidades traspasa las limitaciones cualitativas y cuantitativas de las cuatro competencias impuestas por los estándares curriculares europeos, reproducidas sin mayores aportes por algunos educadores latinoamericanos y caribeños. Ellas consisten en: competencias metódicas, conceptuales, sociales y personales. En nuestra propuesta consideramos, además de superar el concepto de competencia por sus múltiples críticas e inconsistencias pedagógicas y didácticas que lo caracterizan, por lo menos diez grandes potencialidades, las cuales aparecen en la *figura 35*. Ellas responden, por supuesto, a la idea en cuanto a que la educación está determinada y mediada por la ideología, el mundo del trabajo y la producción, el lenguaje y el pensamiento y los complejos procesos de interacción sociocultural. Estos elementos mediadores forman parte de los avances logrados por la pedagogía y psicología provenientes de la Escuela Soviética. De la misma manera, las potencialidades obedecen a la concepción de la teoría crítica sobre los intereses primarios determinados en última instancia, los cuales consisten en el interés práctico, técnico y emancipador, complementados por los intereses de carácter sociopolítico y transformador.

El desarrollo curricular, pedagógico y didáctico que venimos proponiendo en éste y otros trabajos pasa necesariamente por estos tres grandes constructos: la mediación de la educación, los cinco intereses primarios y

el desarrollo de una importante gama de diez grandes potencialidades, tal como se muestra en la *figura 35*. El desarrollo de cualquier concepción sobre la calidad de la educación, el desempeño estudiantil y la influencia de los factores asociados, pasa necesariamente por comprender la existencia de diversos modelos teórico-prácticos en el mundo de la pedagogía y la didáctica. De esas premisas y orientaciones dependerá entonces el modelo para la comprensión y evaluación de la calidad educativa. En el caso del modelo basado en el triángulo didáctico, el tratamiento de la calidad de la educación es relativamente sencillo, puesto que se orienta al logro de objetivos conductuales o competencias, mientras que en el caso del modelo basado en el trabajo, el estudio, la investigación y transformación, el modelo es mucho más complejo y, obviamente, responde al logro de potencialidades, lo cual tiene lugar desde el mismo momento en que se inicia el proceso de aprendizaje y enseñanza.

### La educación liberadora y las potencialidades del sujeto y la colectividad

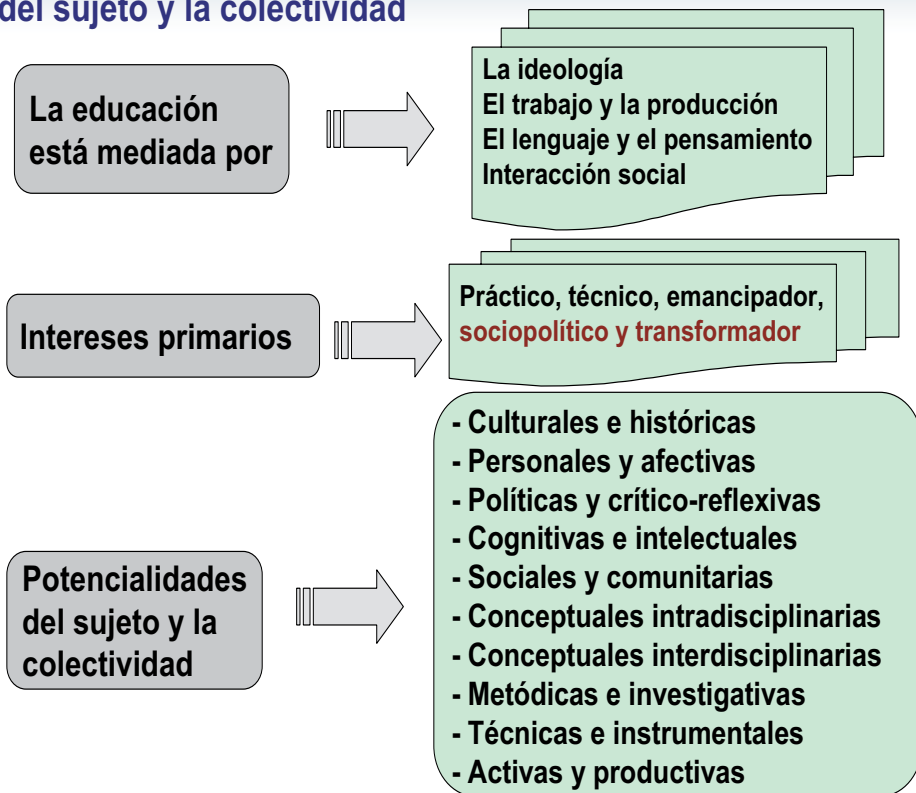


Figura 35.

## **5.6. LA DIDÁCTICA Y LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN CORRESPONDENCIA CON EL MODELO SOCIOCOMUNITARIO Y PRODUCTIVO**

Desde inicios del año 2006 tiene lugar en el Estado Plurinacional de Bolivia un proceso de cambio educativo sumamente importante, el cual debe ser analizado con detenimiento puesto que el mismo se orienta a la transformación integral tanto de la concepción educativa como de la estructuración curricular, pasando por aspectos filosóficos, políticos, epistemológicos, axiológicos, socioculturales, económicos y pedagógicos. Este proceso de transformación educativa tiene por meta fundamental alcanzar en la población estudiantil, en todos los ámbitos del sistema educativo, “una formación integral humanística, científica, técnica y tecnológica productiva, con pensamiento crítico, reflexivo y propositivo que rompa esquemas mentales individualistas, racistas y discriminadores, articulado a la vida a partir del reconocimiento y práctica de valores éticos, morales, cívico-ciudadanos y de las culturas indígena originarias, mestizas y negras, en diálogo intercultural con el conocimiento universal, asumiendo el trabajo como una necesidad vital del ser humano para su existencia desde una conciencia integradora y equilibrada con el cosmos y la naturaleza para vivir bien” (Ministerio de Educación y Culturas de Bolivia, 2008, 35). Esta gran finalidad aún se mantiene hasta el presente, sólo que se ha venido perfeccionando, desarrollando e implementando la complejidad de la estructura curricular que debería responder a la misma.

Siguiendo este y otros documentos producidos, con la participación de amplios sectores de la sociedad boliviana, podemos resumir algunos de los objetivos más generales que se ha trazado, como políticas educativas, el Estado Plurinacional de Bolivia. Es decir: i) Impulsar una educación integral, centrada en el ser humano, orientada a la formación científica y tecnológica, con énfasis en el mundo sociocomunitario y productivo, fortaleciendo la relación teoría y práctica en los campos de la producción local y regionalizada pertinente para el país; ii) Lograr en los participantes del proceso educativo una formación crítica y sociopolítica, con la finalidad de que enfrente creativamente los problemas fundamentales actuales locales y globales; iii) Recuperar y desarrollar en un continuo epistemológico los saberes y conocimientos propios del conjunto de culturas que conforman el Estado Plurinacional de Bolivia, lo cual permite la recuperación de los grandes aportes científicos tecnológicos, culturales, económicos, etc. de múltiples

culturas, la interacción entre ellas y su relacionamiento con otras culturas, especialmente occidentales; iv) Contribuir al rescate, entendimiento y comprensión de los valores de la sociedad y las comunidades ancestrales hasta nuestros días, los cuales tienen que ver con la ética, la moral, la ciudadanía, las cosmovisiones, las relaciones interpersonales y de producción, los saberes y conocimientos; v) Continuar el cultivo pasivo y activo de las lenguas originarias, en combinación con las lenguas extranjeras convencionales, lo cual les permitirá desarrollar habilidades, destrezas y potencialidades plurilingües; vi) Vincular el desarrollo de actitudes y aptitudes en el campo de la investigación y la producción, como producto de la realización de los procesos de aprendizaje y enseñanza orientados en estas dos direcciones; vii) Impulsar el manejo adecuado de tecnologías modernas y tradicionales en el marco del desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza sociocomunitarios, productivos e investigativos; viii) Superar los comportamientos colonizadores que fortalecen la alienación sociocultural y la dependencia económica y política del país; ix) Contribuir a la formación crítica de la población estudiantil en cuanto a sus relaciones con el hábitat, el cosmos y la naturaleza en general; x) Lograr la universalización de los saberes y conocimientos propios de cada cultura en correspondencia con los saberes y conocimientos institucionalizados hasta el presente; xi) Promover en la praxis educativa la ciudadanía democrática y participativa, ejerciendo plenamente los derechos y deberes como parte de un conglomerado sociopolítico diverso y orientado al objetivo común del vivir bien.

Como se puede observar, estos objetivos específicos del proceso de transformación educativa del Estado Plurinacional de Bolivia coinciden considerablemente con el conjunto de principios educativos, pedagógicos, didácticos y curriculares que venimos desarrollando tanto en este trabajo como en otras propuestas teóricas resultantes de la praxis educativa desarrollada durante muchos años (Mora, 2004b, 2005, 2010, 2012a, 2012b). Esto significa que la conformación de un modelo para la evaluación y el seguimiento de la calidad educativa, tal como lo hemos indicado en páginas precedentes, para la concepción de la educación sociocomunitaria y productiva tiene que ser muy diferente a los modelos comúnmente usados y que hemos venido analizando a lo largo del presente documento.

En la *figura 36* aparece un esquema complejo que intenta resumir y simplificar, hasta donde ha sido posible, sin perder ninguno de los elementos constituyentes fundamentales, el modelo educativo sociocomunitario y



productivo puesto en práctica por el gobierno del Estado Plurinacional de Bolivia. Tal como se muestra en esta figura, la estructura curricular está constituida por los siguientes componentes: a) Los campos de saberes y conocimientos; b) Áreas de saberes y conocimientos; c) Disciplinas curriculares; y d) Ejes articuladores. Tanto los campos como los ejes articuladores permiten desarrollar los procesos de aprendizaje y enseñanza en el orden teórico-metodológico, intradisciplinario, interdisciplinario y extradisciplinario. La concepción curricular del sistema educativo sociocomunitario y productivo del Estado Plurinacional de Bolivia propone sus propios métodos didácticos, coincidiendo algunos de ellos con los expresados en este y otros trabajos similares (Mora, 1998, 2010, 2012a, 2012b; Mora y Oberliesen, 2004).

Para el gran proyecto de transformación educativa del Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia (2008, 35-45) “Los campos de saberes y conocimientos son construcciones teórico metodológicas que interrelacionan, complementan y organizan los saberes, conocimientos, valores y prácticas de las áreas, disciplinas y ejes articuladores del currículo”. Estos cuatro campos son los siguientes: 1) Cosmos y pensamiento; 2) Vida, tierra y territorio; 3) Comunidad y sociedad; y 4) Ciencia, tecnología y producción. Los cuatro campos de saberes y conocimientos son estructurados en las ampliamente conocidas áreas de saberes y conocimientos, considerándolas como espacios curriculares aglutinadores de valores, actividades, contenidos, informaciones, saberes y conocimientos en cierta forma comunes o con altos niveles de afinidad epistémica. En el tercer nivel de estructuración curricular, después de los campos y las grandes áreas, aparecen las disciplinas curriculares propiamente dichas, las cuales son exactamente iguales al conjunto de disciplinas comúnmente conocidas en el mundo curricular, pedagógico y didáctico. En cuarto lugar aparecen los denominados ejes curriculares, los cuales mencionamos a continuación: a) Educación intracultural, intercultural y plurilingüe; b) Educación en valores sociocomunitarios; c) Educación en convivencia con la naturaleza y salud comunitaria; y d) Educación para la producción. En la figura 36 aparecen los cuatro campos de saberes y conocimientos, los cuatro grandes ejes articuladores curriculares y los ocho principios fundamentales que caracterizan a la educación sociocomunitaria y productiva. Estos ocho principios transversalizan, como debe ser en toda estructura curricular, la concepción educativa, pedagógica y didáctica en los seis niveles o subsistemas de la educación. La educación

debe ser, por lo tanto, *descolonizadora y antiimperialista, sociocrítica y política, popular y comunitaria, técnica y tecnológica, intra-, inter- y transdisciplinaria, investigativa y científica, práctica-teórica, local-regional-nacional-internacional.*

De acuerdo con los avances de la pedagogía y didáctica investigativa, productiva, transformadora, crítica, emancipadora y revolucionaria, esta concepción de la educación, basada en la orientación sociocomunitaria y productiva, será posible de alcanzar mediante métodos didácticos alternativos al triángulo didáctico. Algunos de ellos podrían ser los siguientes: i) el método de proyectos, ii) las estaciones de trabajo, iii) la resolución de problemas, iv) el proceso de indagación e investigación, v) el método de modelación, vi) las secuencias didácticas semanales, vii) desarrollo de proyectos productivos.

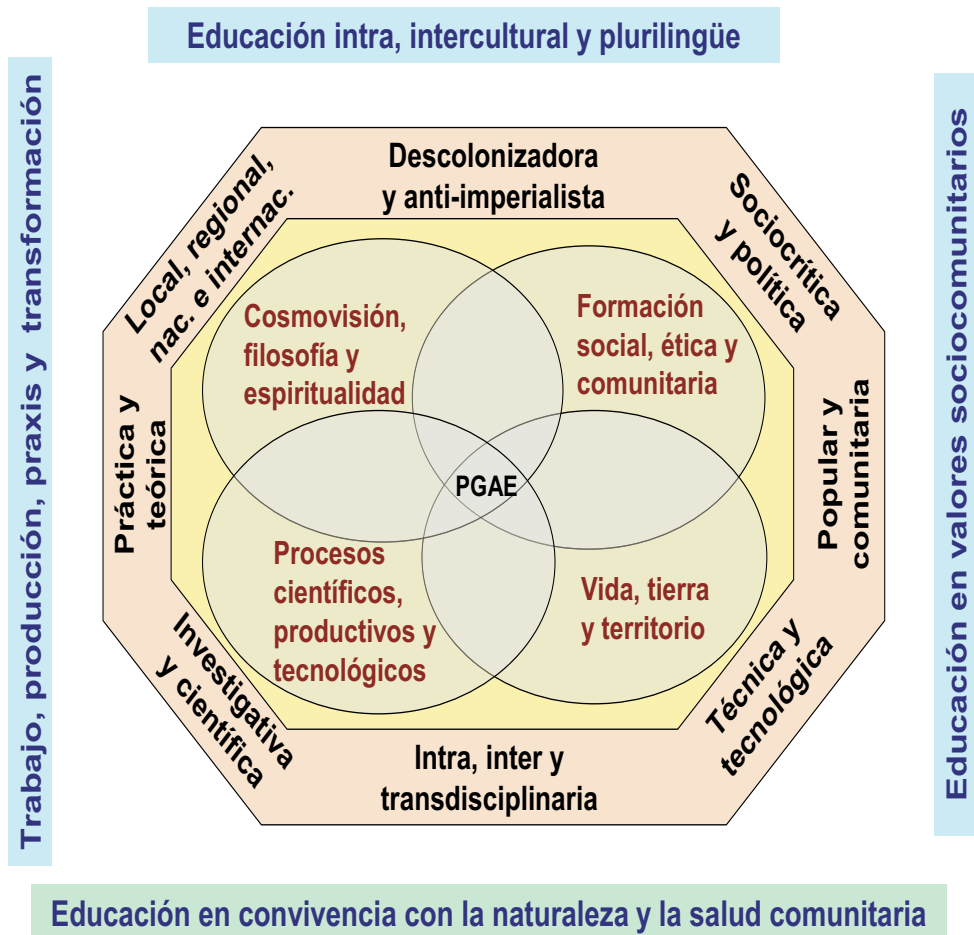


Figura 36

Sería altamente significativo que pudiésemos lograr una estructuración curricular que responda a los modelos pedagógicos expuestos en este apartado, especialmente en cuanto al desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza; sin embargo, se requiere mayor debate sobre la temática, profundizando las investigaciones al respecto y, sobre todo, atreverse a innovar y crear nuevas iniciativas que respondan a las exigencias alternativas que ofrecen estos modelos curriculares, pedagógicos y didácticos revolucionarios. Aquí completaremos, entonces, nuestro largo camino crítico y propositivo, con la propuesta concreta de un modelo complejo para construir la manera adecuada de comprender la calidad de la educación, hacerle seguimiento permanente al desempeño estudiantil y, básicamente, conocer con mayores detalles los factores influyentes, directa e indirectamente, en la problemática de la calidad de la educación en nuestros países.

## **6. MODELO CRÍTICO PARA LA EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA, DESEMPEÑO ESCOLAR Y FACTORES ASOCIADOS**

En el apartado precedente hemos discutido, con cierto detalle y argumentos, algunas de las propuestas centrales relacionadas con la concepción educativa contraria a aquéllos modelos educativos conservadores, bancarios y neoliberales que sólo pretenden seguir manteniendo las actuales condiciones de existencia socioeconómicas y políticas, las cuales permiten que unos pocos mantengan el control de los saberes, conocimientos, la ciencia y la tecnología. De la misma manera, tales modelos jerárquicos de la praxis educativa han sido contruidos con base en una concepción del currículo, la pedagogía y la didáctica centradas única y exclusivamente en el cultivo de la inteligencia puramente cognitiva e individual (Gottfredson, 2003; Reynolds, 2010).

Los modelos educativos, curriculares, pedagógicos y didácticos críticos y transformadores expuestos en este trabajo permiten no sólo avanzar en los niveles de comprensión, en términos de David Perkins (1997 y 2003), sino garantizar una praxis educativa atractiva, creadora, motivadora, pertinente, significativa, contextualizada, productiva, dialógica, participante, cooperativa y colaborativa. Estos elementos contribuyen considerablemente a hacer que los avances cuantitativos en cuanto a la masificación de la educación adquieran definitivamente altos niveles cualitativos con respecto a la

calidad y, por supuesto, el conocimiento de aquéllos factores que podrían influir positiva o negativamente en dicha calidad.

Este nuevo modelo, mostrado en la *figura 37*, consta de doce componentes, las cuales intervienen prácticamente de manera simultánea en la calidad de la educación, en términos generales, y en el desempeño estudiantil, en términos más específicos. Por supuesto que hemos tomado en cuenta, para la elaboración de esta concepción de la determinación de la calidad de la educación, tanto los modelos descritos, discutidos y analizados a lo largo del presente trabajo, como las principales categorías que reportan múltiples estudios internacionales sobre el particular. Esa ha sido, sin lugar a dudas, la razón básica del amplio análisis que hemos desarrollado en los diversos apartados que conforman el presente trabajo. Si bien, deseamos presentar en este modelo una estructura dialéctica compleja de los principales aspectos influyentes en la calidad de la educación, el rendimiento estudiantil y los correspondientes factores asociados, no podemos apartar u olvidar los importantes aportes realizados por muchos autores sobre esta temática, así como la dinámica discursiva producto de la implementación de diversos estudios internacionales comparativos sobre el tema. Ahora pasaremos, entonces, a explicar cada una de las doce componentes o dimensiones que explican y muestran, según nuestro punto de vista, la calidad de la educación. Por supuesto que cada una de las siguientes doce dimensiones contiene un conjunto importante de categorías, subcategorías e indicadores, lo cual ha sido trabajado en otros documentos (Mora, 2014c).

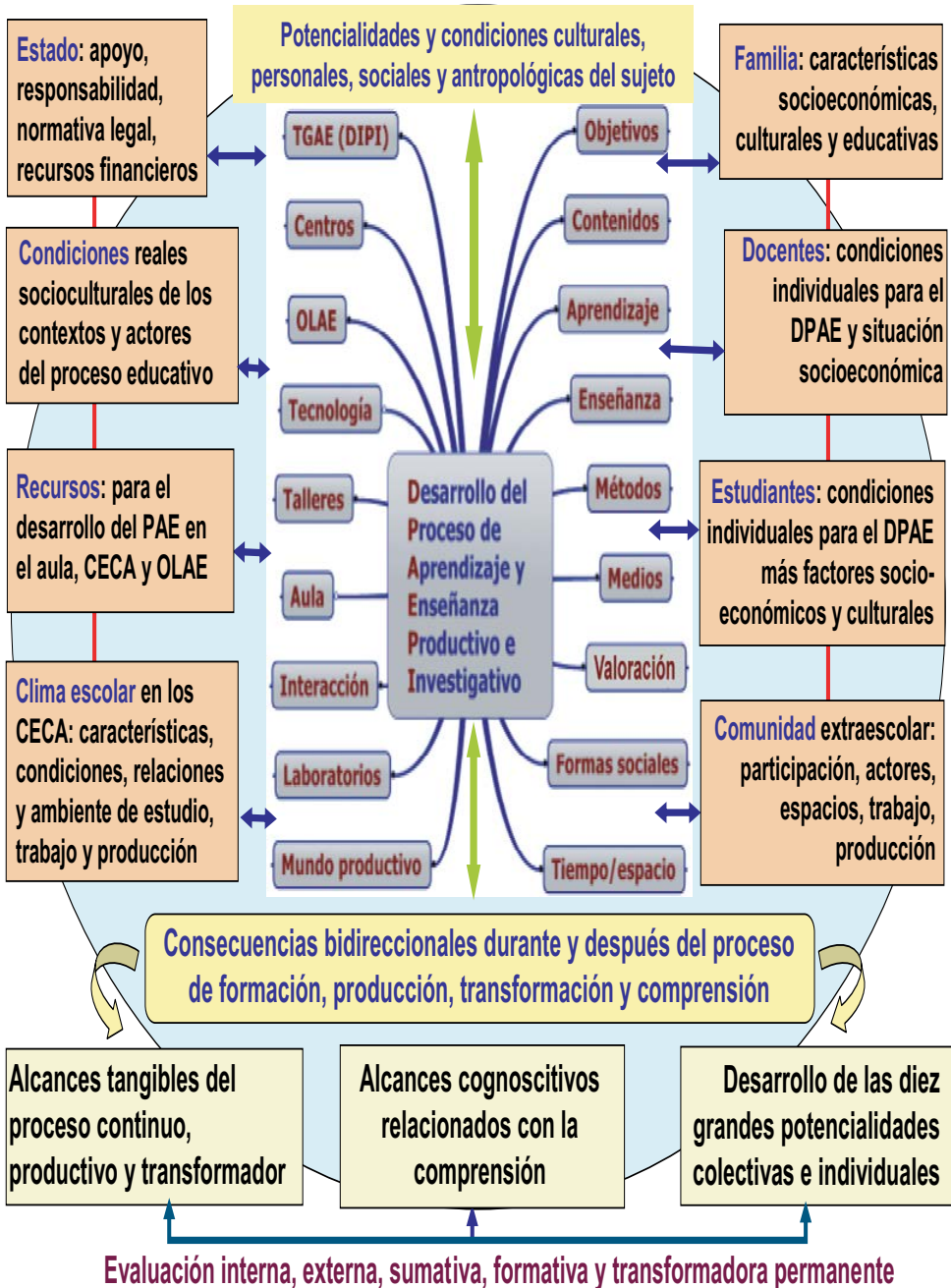


Figura 37

Las doce dimensiones que nos muestra la *figura 37*, conteniendo la dimensión consecuencias tres subdimensiones las describiremos a continuación:

## 6.1. EL ESTADO EDUCADOR

Para garantizar realmente la calidad de la educación, en todas sus manifestaciones, el Estado debe asumir su compromiso, de manera sincera y responsable, con la educación de la población de cualquier país. Por ello hemos hablado siempre de la tarea del Estado como promotor, financiador, coordinador, supervisor, planificador, controlador, director principal, etc. de la educación. El *Estado Educador* es el principal encargado de proponer, legislar y ejecutar leyes relacionadas con la educación, así como reglamentos, decretos y demás normas jurídicas y legales para que la educación funcione adecuada y apropiadamente en todos los espacios de la nación.

Para que la educación sea de calidad, el *Estado Educador* no puede ni debe evadir sus principales responsabilidades, descargándolas en los hombros de la sociedad, de las comunidades, las personas individualmente o, en el peor de los casos, permitir la existencia de la educación religiosa y/o privada. Mientras haya estas dos figuras y distorsiones en el campo de la educación, seguirá existiendo, sin lugar a dudas, la educación de “buena calidad” y de “mala calidad”. La primera tiene lugar, supuestamente, en el marco de la educación privada y/o religiosa, la segunda es atribuida a la educación oficial o pública. Consideramos que el germen de la desigualdad educativa y social de un país está, entre otras razones, en la existencia de estas dos distorsiones educativas, aceptar que la iglesia y el mercantilismo se encarguen de buena parte de la educación de un Estado, como ocurre lamentablemente en muchos de nuestros países.

La educación tiene que estar, en todas sus manifestaciones, en manos del *Estado Educador*, y este debe cuidar, otorgándole todo el apoyo político, jurídico, académico, profesional y financiero a los diversos subsistemas educativos, llegando inclusive hasta los municipios, comunidades y escuelas en su totalidad. El *Estado Educador* es quien debe y tiene que impulsar políticas socioeconómicas compensatorias de toda naturaleza para que la población estudiantil, los padres y las madres, los docentes, el personal administrativo, los supervisores y demás actores oficiales y públicos desarrollen apropiadamente sus tareas y actividades vinculadas con la educación y que están bajo su responsabilidad individual y colectiva.

El *Estado Educador* no puede olvidarse de los docentes, de los centros educativos, de las universidades formadoras de docentes, de los programas de actualización y capacitación continua/permanente, de los centros

de profesionalización, de los equipos, talleres, laboratorios, bibliotecas, tecnología, alimentación, etc., requeridos para que la educación funcione bien. Uno de los aspectos más importantes, al cual nos referiremos más adelante, consiste, en el hábitat de estudio, trabajo, producción y transformación. Por ello, el *Estado Educador* debe cuidar que los ambientes físicos de las escuelas y centros educativos estén en excelentes condiciones, puesto que ellos constituyen los lugares adecuados donde viven y conviven buena parte de sus vidas los niños, adolescentes y jóvenes en general. El *Estado Educador* es el principal responsable de las políticas educativas, es él quien debe delinear y suministrar los principios, educativos, curriculares, pedagógicos y didácticos en lo que conocemos como el primer o primeros momentos curriculares.

En definitiva, no habrá ninguna educación de calidad positiva para toda la población, en el sentido sociopolítico general, en un país, si el *Estado Educador* delega sus funciones a terceros o no construye una política educativa inclusiva, revolucionaria, emancipadora y transformadora. Tampoco es suficiente suministrar recursos o desarrollar leyes, si ello no está complementado con el acompañamiento, la supervisión estricta y el control revolucionario social, ético y político de todas las instancias directa e indirectamente relacionadas con la educación en sus diversos ámbitos y niveles.

## **6.2. LA VARIEDAD DE CONDICIONES SOCIOCULTURALES Y ECONÓMICAS**

La segunda dimensión se refiere a la inmensa variedad de condiciones reales socioculturales asociadas tanto a los contextos donde tienen lugar los procesos de aprendizaje y enseñanza como a todos los actores que participan de manera explícita e implícita en el quehacer educativo. Para que una política educativa determinada, así como el correspondiente modelo educativo, sean exitosos, se requiere superar la creencia en cuanto a que es suficiente con garantizar, socioeconómicamente hablando, oportunidades de estudio para toda la población. Este falso discurso de las supuestas oportunidades educativas esconde realmente la verdadera cara de la problemática vinculada con la calidad de la educación de todo país.

El concepto de oportunidades es producto de las tendencias liberales y neoliberales de la economía, pero también propias de las concepciones socioeducativas burguesas de los Estados que violentan permanentemente los derechos legítimos de los pueblos. El sistema capitalista internacional ofrece obviamente múltiples posibilidades, lo que ellos denominan engañosamente como oportunidades, especialmente orientadas al consumo de

bienes y servicios suntuarios, escasamente significativos para satisfacer las necesidades fundamentales del ser humano. En el campo educativo es muy similar, el sistema capitalista ha convertido a la educación en una mercancía, a la cual le ha asignado un precio, más que un valor, determinado por las reglas del mercado.

El aparato de la educación pública también ha caído en esa trampa, por ejemplo en el caso de los requisitos para ingresar y mantenerse en las universidades. A las supuestas oportunidades educativas que ofrece el mercado a la población de un país, se contraponen el concepto de condiciones indispensables para ser parte activa e inclusiva de un subsistema educativo. Tales condiciones están referidas no sólo a las potenciales posibilidades de ingreso y mantenimiento en el subsistema, sino también a aquellas relacionadas con la vida, los contextos, el hábitat, los recursos didácticos, los medios, el transporte, la alimentación, vivienda, etc. Podríamos hablar, en consecuencia, sobre las condiciones propias del contexto donde tienen lugar los procesos de aprendizaje, enseñanza, trabajo y producción, por un lado, las condiciones socioculturales de los sujetos que participan en la praxis educativa, en segundo lugar, y las condiciones de los contextos extraescolares, referidas básicamente a las familias, las comunidades y la sociedad en general.

No puede haber una educación de calidad si la población de un país vive en la pobreza o existen altos niveles de desigualdad social. La educación de calidad, sin embargo, podría contribuir también a superar algunos de los problemas propios de dichas sociedades. En cierta forma son dos caras de la misma moneda o, sencillamente, son aspectos influyentes dialécticamente entre sí. Es muy probable que estudiantes de clases altas que asisten a centros educativos privados elitistas tengan también igual desempeño estudiantil en centros educativos públicos ubicados en los mismos contextos y bajo condiciones similares que los primeros. La explicación consiste en que se estaría garantizando condiciones del contexto, institucionales y socioculturales del sujeto en ambos casos, manteniendo invariable sus características individuales, como por ejemplo las cognitivas, formas y estilos de aprendizaje, etc.

No puede tener igual o mejor desempeño un niño o adolescente que requiere trasladarse, desde su casa a la escuela y viceversa, varios kilómetros y por sus propios medios, que un niño o un adolescente que es trasladado en vehículo particular de cualquier tipo o que vive muy cerca de la escuela



o centro educativo. Tampoco podrían tener igual desempeño niños que reciben un apropiado desayuno en sus casas que aquéllos que sólo consumen un café o un té con un pan sin mantequilla. En definitiva, podríamos seguir enumerando muchos ejemplos reales, concretos y cotidianos que demuestran la importancia de la influencia ejercida por las condiciones reales de vida y existencia socioculturales, económicas y contextuales en la calidad de la educación.

### 6.3. LOS RECURSOS

A veces no se toma muy en serio el efecto de los recursos, en términos generales y específicos, en la calidad de la educación, el desempeño y rendimiento estudiantil, aunque se sospecha o se supone, desde el punto de vista de algunas conjeturas, que sí existe una relación directa muy pronunciada entre ellos y los resultados de los procesos educativos. Prácticamente estamos convencidos que la disponibilidad de los recursos, su adecuado uso dentro y fuera de los centros educativos tiene una importante influencia positiva o negativa en la calidad de la educación de acuerdo con el modelo que se muestra en la figura 37. La categoría recursos, en el modelo alternativo propuesto y discutido en este trabajo se refiere única y exclusivamente a aquéllos de carácter físico, puesto que no usamos la terminología ni el concepto de “recursos humanos”, pero sí insistiremos, por ejemplo, en la categoría de recursos pedagógicos y didácticos.

La orientación de la educación basada en el trabajo, la producción, la relación con el mundo productivo, el aprendizaje y la enseñanza en los Otros Lugares de Estudio (OLEP) requiere realmente de la disponibilidad y dotación apropiada de recursos para el adecuado desarrollo del proceso productivo, investigativo, de estudio y transformación, puesto que este tipo de educación no se puede llevar adelante con éxito sin el adecuado manejo pedagógico/didáctico de todos los recursos necesarios e indispensables. A estos recursos pedagógicos/didácticos hay que agregarles, por supuesto, los recursos referidos a la infraestructura escolar, lo cual incluye aulas, mobiliario, espacios de recreación, deportes, actividades culturales, descanso, alimentación, talleres, laboratorios, juegos didácticos, etc.

No es suficiente con disponer, por ejemplo, de canchas deportivas si no se tiene los recursos apropiados para practicar los diversos deportes que pueden ejercitarse en dichas canchas e igualmente a la inversa. Tampoco tiene sentido tener la infraestructura apropiada para brindar dos o tres ali-

mentaciones diarias a los niños, adolescentes y estudiantes si no existen las cocinas, el gas o los propios alimentos para preparar tales comidas. Lo mismo podríamos decir de las bibliotecas escolares y de aula; podemos comprar los estantes pero no valdrían de nada si ellos están vacíos porque no se dispone de los libros de texto y consulta, por ejemplo, requeridos por la estructura pedagógica-didáctica-curricular.

La falta de recursos vinculados con el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza son tan importantes como la infraestructura y dotación del centro educativo. Así, por ejemplo, el material educativo, los recursos audiovisuales, la literatura y bibliografía de consulta y referencias, los reactivos para los trabajos experimentales, la disponibilidad de equipos electrónicos e informáticos, etc. influyen considerablemente en la calidad de la educación, el desempeño y rendimiento estudiantil. Pareciera que, en efecto, la disponibilidad de todos estos recursos en los centros educativos, pero también su uso adecuado, juegan un papel altamente significativo en el desarrollo de cualquier proceso de aprendizaje y enseñanza, en primer lugar, y en el desempeño general de los actores educativos, incluyendo docentes y familia.

De la misma manera, es necesario mencionar que todo centro educativo debe disponer de recursos financieros provenientes de la conformación estructural descentralizada de la institución, pero también de los niveles más centralizados de la educación. Por supuesto que estamos totalmente en desacuerdo con la búsqueda de recursos financieros, por parte de los mismos centros educativos, a través de mecanismos mercantilistas, cargas a las familias de los estudiantes, trabajos comerciales ajenos a la misión pedagógica y didáctica o simplemente la venta de ciertos productos que no tienen nada que ver con el quehacer educativo de la institución escolar. Ello podría conllevar al centro educativo a hacer énfasis en la búsqueda de tales recursos en desmedro de su labor misional.

Como se puede observar esta dimensión tiene un alto significado en la calidad de la educación. Ella incluye un importante número de categorías, subcategorías e indicadores, lo cual debe ser planificado adecuadamente para establecer, mediante procesos de investigación empírica, las relaciones y correlaciones de influencias recíprocas. Por supuesto que existen muchos estudios locales, regionales, nacionales e internacionales que muestran la disminución o aumento, según el caso, del desempeño y rendimiento estudiantil. Por último, es necesario insistir que la disponibilidad y dotación de

recursos en sí mismas no son suficientes, si no existe una buena u óptima gestión de los existentes, lo cual está directamente vinculado con la gestión educativa en términos más generales. No es suficiente con exigir siempre recursos nuevos si descuidamos los que tenemos disponibles o no buscamos formas de hacer los mantenimientos necesarios o la construcción, por parte de los actores directos del proceso educativo, las familias y las comunidades, de nuevos y adecuados recursos para el desarrollo apropiado de la praxis educativa.

#### **6.4. EL CLIMA ESCOLAR EN LOS CECA**

Tanto los estudios empíricos como teóricos o la combinación de ambos ha venido analizando, desde diferentes perspectivas, el clima escolar en los Centros Educativos Comunitarios Autónomos. Es decir, no sólo como variables de control para la confiabilidad y viabilidad de los mismos, sino como categoría de análisis altamente relevante. Algunos aspectos como, por ejemplo, el clima social dentro y fuera de las aulas, el clima comunicativo entre los actores que participan en el proceso educativo, han sido considerados como algunos indicadores significativos de lo que implica buenas escuelas, calidad escolar y funcionamiento apropiado de los centros educativos. Algunos proyectos de investigación sobre la calidad de la educación en el ámbito internacional de carácter comparativo han incorporado este criterio en sus diseños y estructuras metodológicas, puesto que se considera que en efecto sí existe una correlación directa entre el clima escolar y el desempeño-rendimiento estudiantil.

El clima escolar, como categoría influyente, podría considerarse como un aspecto transversal que incide considerablemente en el desarrollo de los procesos pedagógicos, didácticos y metodológicos en cada una de las clases que tengan lugar, especialmente, dentro del aula y del centro educativo. Se trata de una condición objetiva, por una parte, y subjetiva, por la otra, que experimentan los estudiantes continuamente en el contexto donde ellos interactúan. Los estudiantes no sólo conviven entre sí, sino que ellos se comunican permanentemente con los demás actores del proceso educativo, especialmente con los docentes de sus cursos u otros docentes del centro educativo.

Por lo tanto, los estudiantes, y demás actores socioeducativos, tienen que desarrollar una conducta de real pertenencia a la escuela, donde sus relaciones múltiples sean positivas, agradables y menos conflictivas a las que

podrían tener lugar fuera de la institución escolar. No se debería asistir a la escuela para sufrir o sencillamente para sentirse incómodo, angustiado o maltratado, pero tampoco para incomodar o discriminar a los demás. La escuela tiene que respetar las diferencias, los valores individuales y culturales, así como los miedos e inquietudes de los niños, jóvenes y adolescentes, puesto que aún proviniendo de ciertos barrios o urbanizaciones comunes, ellos participan desde antes de nacer en un contexto cognitivo y sociocultural diferenciado.

Los valores, costumbres, tradiciones, comportamientos, necesidades e intereses forman parte de los procesos de socialización de cada sujeto, por lo cual camina, en el buen sentido de la palabra, junto a cada estudiante dentro del aula, en el centro educativo y demás espacios de vida y convivencia escolar. Tal como lo hemos señalado, se dispone, desde hace mucho tiempo, de una importante cantidad de información y resultados científicos que muestran claramente el papel que juega el clima escolar en la calidad de la educación, el desempeño estudiantil y su rendimiento. Por supuesto que muchos de estos resultados son producto de estudios altamente estandarizados y homogéneos, pero que de alguna manera nos muestran, aunque en la mayoría de los casos en forma cuantitativa, las correlaciones existentes entre los diversos condicionantes de la calidad de la educación.

Algunos de los criterios que han venido incorporando los investigadores, en el marco del clima escolar, en sus respectivos estudios consisten en los siguientes: determinar el grado de satisfacción personal en la escuela y el aula, las relaciones especialmente comunicativas, entre los estudiantes y docentes, las relaciones de los estudiantes con sus pares, la conformación de los grupos de acción, poder, trabajo y diversión, el tratamiento de los comportamientos agresivos de algunos de los miembros de los respectivos cursos, la participación activa y deliberante de los estudiantes en las diversas actividades institucionales dentro y fuera de las respectivas aulas.

Muchas de las informaciones que suministran estos estudios internacionales comparativos que incorporan el criterio del clima escolar toman en cuenta el papel de la dirección escolar, el manejo de los problemas relacionados con las conductas, conflictos y disciplina escolar, los mecanismos de evaluación de los desempeños y rendimientos estudiantiles, las posiciones asumidas por los consejos de curso, escolar o institucional, pero también la incorporación de las familias y la comunidad en el tratamiento de las

problemáticas vinculadas con el clima escolar. La sociedad, en líneas generales, pero las comunidades y la familia esperan que los centros educativos ofrezcan a los niños, adolescentes y jóvenes un ambiente escolar agradable, atractivo, adecuado para el trabajo, el estudio y la convivencia democrática.

La escuela, es entonces, el espacio más importante, después de la familia, donde confluyen seres humanos con objetivos comunes, pero con diferencias sumamente grandes, todo lo cual debe acoplarse a las más altas finalidades de la educación: la formación integral crítica de cada ciudadano y ciudadana. No podemos esperar de la escuela un espacio para el sufrimiento, el maltrato, la angustia, la ansiedad o la discriminación; por el contrario, la escuela debe ser el lugar por excelencia para el vivir bien. Allí se practica cotidianamente formas de comunicación y convivencia democráticas críticas. Es importante resaltar que el clima escolar no lo consideramos aquí como un aspecto que atañe única y exclusivamente a los docentes, estudiantes y personal directivo de la institución. Para poder garantizar este clima escolar adecuado para el estudio, trabajo, investigación y transformación se requiere el compromiso de los demás actores internos y externos a la escuela.

Lo que deseamos dejar muy en claro es que se supone que los estudiantes que se sienten bien en su escuela, que tienen excelentes relaciones con sus compañeros, que se sienten apoyados, comprendidos, atendidos y escuchados por los maestros y profesores podrían tener mayor motivación, compromiso y entrega por el trabajo escolar dentro y fuera de los centros educativos, con lo cual alcanzarían grandes desempeños y rendimientos escolares. Por supuesto que, desde el punto de vista científico y pedagógico, estas conjeturas suenan aceptables, coherentes y comprobables; sin embargo, es necesario realizar mucha investigación empírica con tales criterios, variables e indicadores para poder establecer con mayor precisión y objetividad resultados que las confirmen, así como sugerencias para hacer los cambios necesarios o sugeridos y, en lo posible, generar cambios a través de la misma investigación. Además de estos estudios empíricos necesarios, se requiere la realización de estudios complejos de meta-análisis a partir de investigaciones parciales realizadas en diversas regiones y países de diferentes continentes. Finalmente, urge el debate y la discusión sobre el conjunto de indicadores, algunos de ellos mencionados en este trabajo, que caracterizan plenamente esta importante dimensión de la calidad de la educación.

## 6.5. LA FAMILIA

A pesar de la cantidad de críticas que podemos hacer a los estudios internacionales comparativos sobre la calidad de la educación que ha tenido lugar durante los últimos años, podemos indicar que son estos estudios los que por primera vez en la historia del desarrollo de investigaciones empíricas toman en cuenta aspectos relacionados con el papel e influencia de la familia en el desempeño y rendimiento estudiantil. Por supuesto que las correlaciones logradas a partir de los datos e informaciones recolectados son matemáticamente explicables, pero las mismas podrían contener muchas imprecisiones, puesto que se intenta correlacionar resultados de las pruebas centradas en las matemáticas, lenguaje pasivo y ciencias naturales con cuestionarios, fundamentalmente de carácter cuantitativo, que recogen datos referidos a aspectos socioeconómicos, culturales y educativos de la familia, básicamente de los padres y las madres de los jóvenes participantes en tales estudios.

La familia y la escuela siguen siendo en la actualidad, a pesar de la existencia de otras instancias, los aparatos de socialización y enculturación de los niños y jóvenes más importantes en nuestras sociedades. A pesar del dinamismo social que ha caracterizado históricamente a las familias, su alto significado sociocultural se ha mantenido a través de todos los tiempos, sin importar los momentos recientes de desarrollo técnico-científico, donde las sociedades han pasado de ser esencialmente agrarias, industriales y altamente tecnificadas a sociedades determinadas por el gran sistema electrónico, informativo y comunicacional.

En el debate sociológico en torno al papel que juega la familia en las sociedades postindustriales actuales se puede observar altos niveles de pluralismo, individualismo y desintegración familiar, por lo menos en el sentido convencional que ha tenido la familia. A pesar de estos cambios ella sigue siendo el centro primario de socialización y enculturación. La escuela y la familia reaccionan muy lentamente a estos cambios socioculturales, pero también van ocurriendo mecanismos de acomodación que les permite seguir existiendo y, muy especialmente, jugando el rol histórico que les ha correspondido en cuanto a la educación, la pedagogía, el currículo y la didáctica. Tales procesos de adaptación no sólo tienen consecuencias para el funcionamiento al interior de ambas instituciones, sino también para su relacionamiento con el mundo de la educación y la formación de las nuevas generaciones.

Aunque la escuela pública es un aparato ideológico relativamente joven, al compararlo con la familia y la iglesia, ella ha tenido la sabiduría de aliarse a la familia, en particular, con la finalidad de cumplir su trabajo como principales entes educadores y formadores de la niñez y juventud de cualquier país. Hoy podemos señalar con mucha propiedad las instituciones que permiten la introducción de los niños y adolescentes al mundo de los saberes y conocimientos que no es sólo la escuela formal tradicional, como se llegó a pensar en algún momento, sino principalmente la familia. Es en ella donde tienen lugar los primeros pasos de relacionamiento del sujeto con el mundo del saber, con el mundo del conocimiento, sin quitarle importancia a las comunidades y sociedad. Las primeras normas de comportamiento social y las primeras explicaciones, aunque sean limitadas, sobre la vida, el mundo y las cosas, ocurren primeramente en el núcleo familiar.

La escuela jamás podrá suplir completamente a la familia y su inmensa influencia en los procesos educativos y formativos como parte de la existencia de múltiples interacciones socio-afectivas y comunicativas, a pesar de la existencia de muchos intentos de sustitución de la institución familia por la institución escuela. La familia, al igual que la comunidad, pertenece a las formas originarias y primitivas, en el sentido positivo de la palabra, que ha tenido toda cultura en cuanto a relacionamiento, educación, formación e interacción. Dificilmente será sustituida por otras formas sociales de convivencia y relacionamiento.

Por supuesto que no la podemos reducir simplemente a su esencia biológica natural, determinada por aspectos genéticos y sanguíneos, puesto que ella forma parte, en todo caso, de las instancias sociopolíticas que crean, practican y transmiten elementos ideológicos sumamente importantes en cualquier cultura. No podemos entender el papel que juega la familia en la educación y formación si no tomamos en cuenta también sus componentes sociales, culturales, económicos y políticos. La familia sigue, especialmente en la actualidad, manteniendo el monopolio en cuanto a la limitación de la influencia de otros grupos de personas en las decisiones correspondientes a sus necesidades e intereses.

Por eso observamos cómo las familias asumen conductas políticas e ideológicas deterministas cuando el Estado Educador, por ejemplo, pretende impulsar ciertas políticas educativas que podrían afectar ciertos intereses de las familias, más cuando se trata de la educación y formación de los hijos de otros. La familia sigue teniendo el privilegio de mantener para su propio

beneficio e interés espacios altamente privados, separados de los demás, hasta de la propia escuela. La familia decide, en su ámbito de acción, sobre el futuro de los niños y jóvenes, particularmente cuando se trata de formación y educación. La familia constituye el control de la intimidad, de buena parte de las emociones, de las decisiones, etc. de los niños, adolescentes e inclusive de los jóvenes hasta ciertas edades, permitidas por la estructura normativa del Estado.

La familia es la primera responsable de la alimentación, vestuario y atención en general de las nuevas generaciones, pero también es la que ejerce la principal tarea de la instrucción, ejemplificación, conocimiento y ejercicio de valores éticos, políticos, sociocomunitarios, productivos, etc. En este sentido, la familia sigue teniendo hoy un peso muy grande con respecto a formación y educación de la niñez y juventud de un país. Por ello, los aspectos sociales, educativos, económicos, culturales, políticos, morales, éticos, formativos, etc. juegan un inmenso papel en la calidad de la educación, el desempeño y rendimiento estudiantil. Hoy sabemos que en la calidad educativa influye mucho el estatus socioeconómico de toda la familia, el nivel de formación de los padres y madres, la procedencia étnica de la familia, los comportamientos éticos de la madre y el padre y, muy especialmente, el apoyo educativo permanente en cuanto a informaciones, saberes, conocimientos, tareas, indagaciones, proyectos, etc. desarrollados cotidianamente dentro y fuera de la escuela. La familia sigue siendo uno de esos OLAÉ que mayor influencia tiene en la calidad de la educación, lo cual no puede ser ignorado por quienes tienen la alta responsabilidad de implementar, supervisar y acompañar a la escuela en su tarea educadora y formadora de las nuevas generaciones.

## **6.6. LOS DOCENTES Y EL EQUIPO DIRECTIVO**

Esta es una de las dimensiones más significativas, sin quitarle importancia a las demás, que tienen que ver con la calidad de la educación, el desempeño y rendimiento estudiantil, tanto en el pasado como en la actualidad. El docente sigue siendo el factor fundamental de la educación, de acuerdo con la mayor parte de las investigaciones realizadas al respecto. El interés de los investigadores, pero también de quienes están vinculados directa e indirectamente con la educación, consiste en determinar hasta qué punto la formación profesional de los docentes influye en la calidad educativa. A ello van unidos las creencias, representaciones y posiciones sociopolíticas e ideológicas de los docentes.



Parece ser, según diversas opiniones especializadas, que en efecto la influencia del docente no sólo se refiere a su formación disciplinaria, conceptual, pedagógica y didáctica, sino que también tiene que ver mucho con sus representaciones sociales específicas. A ello se suma el aspecto ético de los docentes, el cual repercute directamente en la motivación y formación inmediata de los estudiantes. Muchas de las investigaciones muestran claramente que los estudiantes ven, aún en la actualidad, a sus maestros y profesores como modelos de vida, como ejemplos de lo que significa constituirse en un profesional en el contexto sociocultural del cual forman parte.

El modelo del docente puede constituirse en un aspecto altamente motivacional para los estudiantes, pero si los docentes asumen conductas escasamente profesionales y éticamente cuestionables, entonces los estudiantes tienden a desmejorar en sus comportamientos positivos y también en su desempeño estudiantil. Los docentes disponen de muchas suposiciones, por un lado, y teorías epistemológicas sobre lo que debería ser el desarrollo de potencialidades en los estudiantes a través de la implementación de sus actividades de aprendizaje y enseñanza, dichas suposiciones y teorías determinan, a veces en última instancia, el buen desempeño de la praxis educativa, la evaluación por ejemplo, y los procesos de interacción sociocultural entre los diversos actores que participan en ese quehacer educativo.

En muchos casos tales supuestos, representaciones y teorías subjetivas no están claramente establecidos por escrito y tampoco forman parte de los procesos de formación inicial, continua y permanente de los docentes en las diferentes instituciones universitarias o magisteriales, sino que forman parte del ampliamente conocido currículo oculto. Para poderlas conocer, estudiar e, inclusive, transformar se requiere, por lo tanto, de amplias observaciones de clase, entrevistas con los docentes, realización de grupos de discusión y, principalmente, la implementación de proyectos de investigación acción participativa. Ello podría incidir considerablemente en la superación de la alta influencia de subjetividades y suposiciones, escasamente profesionales, en cuanto al desarrollo de la práctica pedagógica y didáctica, las interacciones y el trabajo cooperativo-colaborativo con otros docentes y, lo que es más importante, sus múltiples relaciones con sus estudiantes, la familia, la comunidad y demás actores socioeducativos.

La mayor parte de los estudios prueban claramente las consecuencias positivas y/o negativas que podrían tener en los estudiantes tales subjetividades, representaciones socioculturales y creencias, poco profesionales, en

cuanto al desarrollo del proceso de aprendizaje y enseñanza en sus diversas manifestaciones. Es necesario tomar en cuenta que el docente, de acuerdo con la estructura actual de los sistemas educativos, asume una alta responsabilidad en la educación y formación integral de un grupo de estudiantes, del grupo que conforma la clase para al cual es él prácticamente el único actor adulto, no sólo en el campo de la educación primaria, sino también en los demás niveles que constituyen el sistema educativo. Su actuar es realmente muy individual, confiando la sociedad, la familia y la comunidad en su formación ética y profesional.

Por otra parte, el perfil del docente se centra básicamente en un contexto de formación estandarizado, seguimiento de directrices emanadas de los programas y planes de estudio, manejo de medios y recursos pedagógicos y didácticos, cumplimiento del desarrollo de los contenidos disciplinarios, implementación de prácticas de socialización-enculturación y, esencialmente, atención a las individualidades inherentes al proceso de aprendizaje y enseñanza. Para el buen desarrollo de todas estas responsabilidades los docentes tienen que disponer de una adecuada formación en su propia educación primaria, secundaria o media, universitaria y profesional en todos los campos que tienen que ver con el ejercicio de su praxis profesional.

Esto exige una excelente formación básica en las disciplinas específicas, en las disciplinas referenciales, en la interdisciplinariedad, en la transdisciplinariedad, en pedagogía, en las didácticas (de las disciplinas, interdisciplinaria, por nivel, etc.), pero también exige una formación continua y permanente en los propios centros escolares, en las universidades y, fundamentalmente, en centros departamentales o estatales de preparación, profesionalización, capacitación y actualización docente, con un cierto grado de independencia, pero con altos niveles científicos de formación en las disciplinas específicas, la pedagogía y la didáctica. Esta es una tarea pendiente en muchos de nuestros países.

La calidad de la educación está íntimamente relacionada con la calidad de los docentes, pero ésta no se consigue sólo con el discurso del deber ser, sino concretamente con el ofrecimiento de condiciones reales de formación profesional continua y permanente. También se debe prestar atención a la dinámica que han adquirido durante los últimos años las reformas o transformaciones educativas en muchos países y su influencia en las prácticas de los docentes. El acoplamiento de los mismos a tales dinámicas no es senci-

llo, requiere tiempo, debate y ofrecimiento de mecanismos de actualización. Uno de los problemas reportados consiste en la interacción comunicativa entre docentes y estudiantes. Se exige la superación de los monólogos centrados en el docente y el desarrollo de procesos comunicativos basados en el diálogo auténtico.

Otro aspecto altamente influyente tiene que ver con el perfeccionamiento de los docentes de manera colectiva, puesto que la individualidad pedagógica y didáctica a ultranza esconde muchas irregularidades, inconstancias y contradicciones profesionales. El colectivo ayuda a superar los miedos, pero sobre todo a mejorar la praxis educativa. La institucionalización de los docentes también constituye un factor clave en la calidad educativa, puesto que al tener docentes en diversas instituciones escolares se pierde completamente el grado de identificación y pertenencia con los centros educativos, el relacionamiento con los demás docentes y el truncamiento del trabajo colectivo entre docentes y demás actores educativos vinculados con esas prácticas concretas.

El trabajo de los docentes con los Temas Generadores de Aprendizaje y Enseñanza Productivos e Investigativos, la orientación didáctica hacia la actividad investigativa, incorporando a los Otros Lugares de Aprendizaje y Enseñanza y, muy especialmente, el trabajo cooperativo-colaborativo con la familia y las comunidades permiten superar, en los docentes primeramente, la desmotivación, el aburrimiento y la apatía pedagógica-didáctica. Aquí encontramos una interrelación horizontal altamente influyente en la calidad de la educación, el desempeño y rendimiento estudiantil, escolar y educativo en general. En este sentido, buena parte de los resultados de diversas investigaciones señalan claramente que sí existe una relación muy directa entre la calidad de la formación inicial, continua y permanente de los docentes y la calidad de la educación, básicamente de la formación integral de los niños, adolescentes y jóvenes.

Los procesos de superación de las dificultades vinculadas a las fallas de la formación docente podrían consistir en el acompañamiento permanente, en el ofrecimiento de cursos de formación continua, en la estricta supervisión escolar, en el trabajo colectivo dentro de los centros educativos, en el mejoramiento de las condiciones de vida, trabajo y existencia de los maestros y profesores, en el desarrollo de procesos de autoreflexión, la voluntad de automejorar las prácticas educativas concretas dentro y fuera de las aulas, etc.

Hoy tenemos pleno conocimiento que la respuesta principal al tema de la calidad de la educación está en los educadores. En ellos hay que invertir más esfuerzos de toda naturaleza con la finalidad de fortalecer una apropiada cultura del aprendizaje y enseñanza, garantizar las condiciones adecuadas para que un sujeto pueda convertirse en un buen educador, insistir por todos los medios en la formación académica y profesional de todos los docentes sin excepción alguna, prestar más atención al desarrollo pedagógico y didáctico en la praxis educativa específica, buscar el tiempo y las condiciones indispensables para la reflexión pedagógica grupal y colectiva, superando la individualidad educativa propia de los docentes que ejercen su trabajo aislados de los contextos sociocomunitarios, fortalecimiento del papel del docente como líder fundamental del centro educativo y el mundo sociocomunitario, en fin, de los buenos docentes depende en gran medida la excelencia educativa.

Por último, es muy importante señalar que la gestión escolar por parte de la dirección, especialmente del equipo directivo, es sumamente influyente en la calidad de la educación. En muchos casos no se establecen asociaciones directas entre la dirección escolar y la calidad del desempeño global de los centros educativos, sin embargo, la dirección de toda institución es la que está llamada en cualquier parte del mundo a dar el ejemplo profesional, pedagógico y didáctico. La dirección escolar no debe reducirse única y exclusivamente a la administración burocrática del centro educativo o la escuela, ella tiene que dedicarse, en un 75%, a actividades de carácter académico, científico, formativo y educativo. Las buenas direcciones escolares se ocupan responsablemente de la comunicación, el diálogo, el clima escolar, el funcionamiento de las estructuras escolares internas, los servicios adecuados, la organización escolar, la evaluación del personal docente y administrativo, el relacionamiento y difusión de los procesos y resultados en contextos extraescolares como en las familias, comunidades, medios de información y comunicación, instancias públicas y privadas, otras instituciones y sociedad en general. En la *figura 38* se presenta el esquema que representa un modelo apropiado para la formación integral de los docentes, desde la perspectiva crítica y revolucionaria que venimos desarrollando en el presente trabajo.

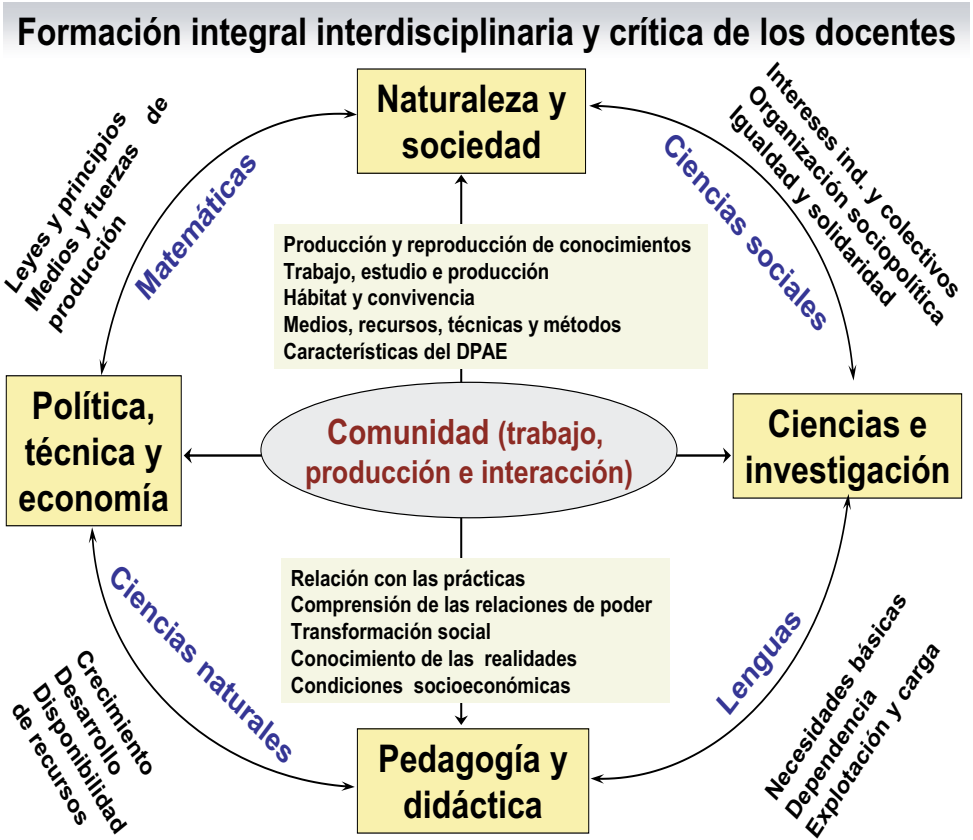


Figura 38

## 6.7. LOS ESTUDIANTES

Al igual que la dimensión *docentes*, esta séptima dimensión, referida a los estudiantes, constituye la segunda de mayor importancia para comprender la calidad educativa, el desempeño y el rendimiento estudiantiles. Una de las razones consiste precisamente en que sobre los estudiantes recae todo el peso, por lo menos en la tradición de la medición de la calidad de la educación, de las consecuencias de todo el proceso educativo. La segunda razón tiene que ver con los métodos e instrumentarios usados para la recolección de datos e informaciones, los cuales consisten en pruebas sobre reproducción de conocimientos, resolución de problemas altamente rebuscados, aunque aparentemente realistas, baterías de preguntas o afirmaciones estandarizadas, etc. Todo ello tiene que ser respondido por los estudiantes, quienes al final son sometidos a altos niveles de estratificación, ansiedad y presión socioeducativa.

De la misma manera, se continúa pensando que todo el proceso educativo tiene que orientarse sólo a los estudiantes, quienes supuestamente son los únicos beneficiados de todo el gran aparato educativo de un país. Uno de los aspectos muy importantes, que debemos tener presente con respecto los estudiantes, se vincula con la heterogeneidad que caracteriza a un curso determinado. Ella tiene que ver esencialmente con las necesidades de aprendizaje, las potencialidades sociocognitivas, las condiciones económicas y culturales de los estudiantes. En el debate especializado se ha logrado establecer que en efecto existen altos niveles de heterogeneidad en los centros educativos, los cuales influyen considerablemente en el desempeño y rendimiento estudiantiles, pero lo más importante en el desarrollo del proceso de aprendizaje y enseñanza con sus consecuencias para el desarrollo de potencialidades para todos los sujetos participantes.

Si bien pensamos siempre en el trabajo colectivo, el alcance de resultados compartidos, en trabajos cooperativos, colaborativos y comunes, la heterogeneidad nos muestra que en efecto sí existen grandes diferencias individuales que deben ser atendidas dentro y fuera de la escuela. Los docentes tienen que atender estas diferencias importantes, aunque sin perder el horizonte común de disminuir las grandes particularidades establecidas por la misma sociedad. La escuela tiene la gran tarea de conseguir ciertos grados de homogeneidad, pero no se puede negar nunca que sí existen diferencias muy importantes en los cursos, independientemente de la edad e inclusive de los rasgos cognitivos comunes que podrían estar presentes en buena parte de los estudiantes.

Algunos de los aspectos que caracterizan estos altos niveles de heterogeneidad podrían ser los siguientes: capacidad de rendimiento, edad, sexo, procedencia social, familiar, económica y cultural, historia y experiencias biográficas, estilo de aprendizaje y trabajo, constitución física y psíquica, competencia lingüística, historia educativa y procedencia migratoria, intereses individuales y colectivos, orientaciones personales, relaciones familiares y sociales dentro y fuera de la escuela, etc.

A veces tenemos simples miradas sobre nuestros niños, adolescentes y jóvenes, lo cual podría distorsionar sobremanera nuestro tratamiento y atención hacia ellos. Por ello, se hace necesario observar con mayor detalle, detenimiento y precisión a todos los integrantes de un curso para poder establecer líneas diferenciadoras objetivas, lo que sin duda nos disminuye los altos grados de potenciales errores. La verdadera y adecuada percepción de las características individuales de nuestros estudiantes, nos permitirá sin duda una mejor atención a cada uno de ellos, con sus fortalezas y debilidades.

La concepción tradicional burguesa de la educación, centrada única y exclusivamente en el rendimiento cuantitativo y comparativo de los estudiantes no toma en consideración las individualidades, pero tampoco toma en cuenta sus potencialidades individuales, sino que implementa un método altamente contradictorio, asumiendo por un lado altos niveles de homogeneidad para aplicar pruebas estandarizadas de selección y, al mismo tiempo, fortalecer las individualidades socioeconómicas mediante procesos competitivos y selectivos. Este dilema debe ser resuelto no sólo desde la mirada científica, fría y objetiva, sino también desde la subjetividad psíquica y social.

La diferencia interna de los sujetos participantes en el proceso educativo no sólo establece exigencias en los docentes, sino también en los estudiantes. Por ello, es necesario desarrollar procesos de aprendizaje y enseñanza altamente diferenciados, pero que ocurren, por ejemplo, en grupos con edades similares, espacios y barrios comunes. Los estudiantes necesitan, en primer lugar, un conjunto de orientaciones motivacionales, lo cual tiene que corresponderse con sus necesidades e intereses. En segundo lugar, es necesario atender sus fuerzas creadoras, aquellas que realmente los hacen diferentes como individuos y sujetos miembros de una determinada colectividad. No siempre existe compatibilidad entre las potencialidades innatas de los estudiantes y sus comportamientos reales, sino que en muchos casos se esconden, sin mayores pretensiones, las verdaderas capacidades, destrezas y habilidades de los niños, adolescentes y jóvenes, las cuales son puestas de manifiesto en otras instancias o contextos socioculturales.

Como se puede apreciar, el tratamiento con los estudiantes no es sencillo ni simple, se trata obviamente de relaciones interpersonales altamente complejas. Se ha demostrado empíricamente que los estudiantes con niveles de inteligencia relativamente bajos, con grandes manifestaciones de miedo y fobias y/o provenientes de clases sociales con escasos recursos socioeconómicos requieren atenciones muy especiales en el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza, los cuales tienen que poseer clases bien estructuradas, claras, con mucho apoyo, ayuda, indicaciones y sugerencias didácticas. El proceso de aprendizaje y enseñanza impulsado básicamente por los docentes comprometidos con los cambios educativos tiene que considerar el aprendizaje, de acuerdo con los resultados de estudios teóricos y empíricos, como un proceso activo orientado a objetivos concretos, críticos y reflexivos, acumulativos, autorregulados, sociales y culturales.

El modelo presentado en la *figura 37* considera la existencia de múltiples factores (dimensiones complejas), algunos de los cuales contienen impor-

tantes subcategorías como por ejemplo la dimensión estudiantes, la cual incluye muchos aspectos de carácter cognitivo, genético, sociocultural, personal, familiar, etc. Podríamos decir que existe, en consecuencia, un equilibrio entre la inteligencia del estudiante y la influencia sociocultural en él. No podríamos considerar que una de las dos sea más determinante que la otra, tal como lo creen ingenuamente algunos educadores. Ambos son significativos y ambos tienen su alto nivel de responsabilidad en el aprendizaje relevante social y cognitivamente significativo. Se trata de fortalecer la capacidad integral que dispone toda persona guiada a la acción, al pensamiento racional, con lo cual pueden enfrentarse exitosamente a las problemáticas propias del medio sionatural. La inteligencia y las capacidades socioculturales están unidas, además, a los saberes y conocimientos previos, las experiencias prácticas relacionadas con el mundo del trabajo y la producción y la estructuración de las actividades de estudio. Para finalizar, se conoce que aquéllos estudiantes que cuentan con el apoyo de la familia, de suficientes materiales de aprendizaje y enseñanza como buenos libros de texto, por ejemplo, tendrán un mayor éxito en su desempeño y rendimiento estudiantil.

## **6.8. LA COMUNIDAD**

En este trabajo hemos señalado con mucho énfasis que el denominado triángulo didáctico no puede incorporar, por su concepción pedagógica y didáctica muy limitada, a los Otros Lugares de Aprendizaje, Enseñanza, Producción e Investigación (*OLAEPI*) como es el caso, por ejemplo, de las comunidades. También hemos indicado que existen, actualmente en proceso de desarrollo e implementación, proyectos curriculares, como los casos boliviano y venezolano, cuyas concepciones educativas y pedagógicas están orientadas a la incorporación, de manera muy activa, de las comunidades en los procesos complejos educativos y, muy particularmente, en la praxis pedagógica y didáctica. Se trata, en ambos casos, del fortalecimiento de la educación sociocomunitaria, productiva y emancipadora, la cual se centra en la relación trabajo, estudio, investigación y transformación.

Por otra parte, también existen tendencias educativas muy importantes, en muchos otros países, en cuanto al establecimiento de estrechas relaciones entre el mundo de la escuela y el mundo comunitario. Ambas perspectivas muestran, en la práctica educativa concreta, que en efecto sí es posible incorporar, por un lado, a las comunidades en el desarrollo de los procesos



de aprendizaje y enseñanza que tienen lugar dentro de los centros educativos y, por el otro, lograr que las comunidades se conviertan en espacios donde también tiene lugar la praxis didáctica. Este vínculo bidireccional puede contribuir considerablemente en la calidad de la educación, en un mejor desempeño y rendimiento estudiantil, pero también en alcanzar una mayor democratización educativa y con ello lograr importantes procesos de transformación sociopolítica, económica y cultural.

Una de las tareas de la educación consiste precisamente en contribuir a la conformación/construcción de comunidad, en el sentido de las culturas originarias ancestrales, y en el sentido marxista propiamente dicho. Ambas orientaciones tienen una importante similitud y, además, establecen caracterizaciones de complementariedad. En consecuencia, la manera apropiada de construcción de comunidad tiene que ver con su incorporación al mundo de los procesos de aprendizaje y enseñanza, como componente de la pedagogía y la didáctica. Es necesario convertir a la comunidad en parte del quehacer educativo, en una gran escuela. Ella no sólo puede enseñar cómo funcionan los medios, las relaciones y los mecanismos de producción comunitarios y sociales, sino que muestra claramente cómo se aprende trabajando, produciendo, investigando e interactuando, puesto que las comunidades son espacios vivos, activos, objetivos, subjetivos y dinámicos, lo cual rompe frontalmente con la idea de los currícula estáticos, bancarios y memorísticos.

Los actores comunitarios, pero también las realidades específicas de las comunidades, son en sí mismas una escuela, un aula abierta. En ella se aprende y se enseña dialécticamente, en ella se trabaja, dialoga, delibera y practica la democracia participativa. En las comunidades extraescolares conviven sujetos heterogéneos, cuyos procesos de socialización y enculturación, pueden ser totalmente diversos. Esta potencialidad comunitaria ayudaría considerablemente a la construcción de ciudadanías críticas a partir de sus interrelaciones socioeducativas. En el mundo del trabajo productivo comunitario existen muchas personas, quienes de acuerdo con sus niveles de formación y especialización, podrían ayudar considerablemente al trabajo pedagógico y didáctico dentro de los centros educativos y las aulas. Es decir, las comunidades pueden aprovechar las grandes ventajas de los centros educativos y éstos, a su vez, de las comunidades. Estos apoyos recíprocos contribuyen al mejoramiento de la escuela, al aseguramiento de la calidad escolar, a la identificación de las comunidades con la escuela y al revés, pero sobre todo a aumentar el sentido de pertenencia en ambas direcciones.

En definitiva, se trata de convertir a la comunidad en una gran escuela y a la escuela en una gran comunidad, convirtiéndose ambos espacios en un gran centro de formación integral sociocomunitario y productivo. Es decir, las comunidades tienen mucho que enseñar y aprender con las escuelas y éstas, por supuesto, mucho que enseñar y aprender con las comunidades. No podemos pensar, en consecuencia, en la elaboración e implementación de un constructo pedagógico, didáctico y curricular que tome en consideración los cuatro fundamentos básicos de la educación (trabajar, investigar, estudiar y transformar) si no incorporamos activa y aceleradamente a las comunidades al mundo de la escuela y este al mundo de las comunidades. Por supuesto que los criterios e indicadores para la determinación cualitativa y cuantitativa de la calidad de la educación y el total desempeño estudiantil, que tomen en cuenta el papel que juegan las comunidades extra e intraescolares, no pueden ser similares a los comúnmente concebidos por la orientación educativa burguesa y alienante predominante en el campo educativo actual.

## **6.9. EL DESARROLLO DEL PROCESO DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA (DPAE)**

Cualquier proceso de aprendizaje y enseñanza, para nosotros productivo e investigativo basado en el trabajo creador, debe posibilitarle a los estudiantes el desarrollo de procesos de aprendizaje con mayores espacios de acción, pensamiento y motivación, con lo cual podrán alcanzar altos niveles de comprensión, por una parte, y el logro de variadas potencialidades, tal como lo hemos explicado a lo largo del presente documento. Se sabe ampliamente, a partir de diversas investigaciones de metaanálisis y estudios empíricos, que hay una relación muy directa entre la calidad de la educación y los efectos del proceso educativo, didácticamente hablando. La investigación internacional sobre la didáctica se ha ocupado desde hace muchos años de este aspecto y ha logrado mostrar claramente que la calidad del DPAE ejerce una influencia casi determinante en los resultados, consecuencias y alcances de la educación, por lo menos en el ámbito pedagógico y didáctico, tal vez más importante que los aspectos puramente cognitivos o socioculturales.

Como muestra de una excelente clase, con consecuencias altamente positivas en cuanto al aprendizaje, podríamos mencionar los siguientes: orientación a tareas relevantes y pertinentes, planteamientos de actividades de

investigación interesantes y significativas para los estudiantes, presentación de proyectos vinculados con el trabajo productivo intra y extra escolar, la implementación de un liderazgo eficiente en el desarrollo de cada actividad, la conformación previa de diagnósticos científicos de las realidades y actores del quehacer educativo, atención permanente del progreso formativo integral de los estudiantes, una clara estructuración de los contenidos generales, disciplinarios, interdisciplinarios y específicos objeto de aprendizaje y enseñanza, apropiada utilización del tiempo en la estructuración y realización de las clases, entrega y compromiso de los maestros y profesores.

Con la dimensión *calidad del DPAE*, en combinación con el clima de la clase, las características de los estudiantes, el papel del docente, el progreso de las escuelas, etc., se considera cubierta casi en su totalidad el conjunto de factores de mayor influencia en la calidad de la educación, el desempeño y rendimiento estudiantil. Aquí juegan un papel muy importante las actividades que realizan los estudiantes fuera y dentro de los centros escolares, así como la atención, por parte de los docentes, de los procesos psíquicos que ocurren en cada sujeto que aprende y enseña, en algunos casos descuidados por la praxis pedagógica y didáctica.

Pareciera que la orientación del DPAEPI hacia el tratamiento interdisciplinario de la materia objeto de estudio, así como la implementación de la concepción didáctica basada en la resolución de problemas siconaturales no artificiales contribuyen considerablemente al éxito escolar. Con ello, los estudiantes desarrollan importantes estrategias de estudio, en muchos casos inimaginadas por los demás actores de la clase como por ejemplo los mismos docentes. A pesar de la existencia aún de grandes abismos en cuanto al conocimiento de la verdadera influencia de estos grandes factores, en particular la dimensión vinculada con el DPAE, en el éxito de la educación y por ende en la calidad de la misma, encontramos hoy importantes resultados, producto en su mayoría de trabajos de investigación empírica, sobre la gran importancia que tiene la praxis didáctica dentro y fuera de las escuelas.

La atención que pueden prestar los estudiantes al trabajo didáctico también entra en juego en el anhelado éxito escolar, pero esa atención no puede ser exigida por inercia o por simple capricho de los docentes, ella está obviamente asociada a la motivación, la cual a su vez tiene que ver con la variedad de actividades de aprendizaje-enseñanza planificadas e implementadas por el equipo docente. Tales actividades no tienen mucho senti-

do pedagógico y didáctico si el quehacer educativo no está orientado a la participación, cooperación y colaboración del grupo que aprende/enseña. Se supone que una utilización activa de todas las actividades de estudio intra- y extraescolares afectan positivamente cualquier resultado de la clase, el grupo, el colectivo y el sujeto en particular.

En la figura 39, como parte del modelo complejo que hemos elaborado para explicar la calidad de la educación (figura 37), podemos mostrar claramente la existencia de por lo menos veintiséis componentes que deberían caracterizar una buena concepción del Desarrollo de los Procesos de Aprendizaje y Enseñanza Productivo e Investigativo (DPAEPI). Este modelo supera en buena medida los modelos más conocidos y que hemos venido discutiendo a lo largo del presente libro, los cuales constan sólo de tres (triángulo didáctico), cuatro o seis componentes (corrientes didácticas alemanas, como por ejemplo los modelos de Berlín, Hamburgo, Jena, etc.). Por supuesto que hemos integrado y tomado en cuenta estos modelos, pero creemos que la educación sociocomunitaria y productiva requiere modelos más complejos, completos y alternativos. Estos veintiséis componentes están, a lo largo de todo el proceso, estrechamente relacionados entre sí. Puede ser, sin embargo, que alguno de ellos no esté presente por omisión, inexistencia de ciertos recursos o porque, sencillamente, las respectivas actividades no lo exijan, pero ellos deben aparecer, aunque sea alternativamente, durante buena parte de la praxis pedagógica/didáctica.

Por supuesto que este modelo DPAEPI podría ser simplificado, en cuanto al número de componentes, agrupando algunos de ellos, como por ejemplo los *centros escolares, los OLAE, el aula y el mundo productivo* en una gran categoría denominada *Lugares de Estudio*. O también, las categorías *tecnología, talleres, laboratorios y medios* en otra gran categoría denominada *Recursos*. Y así sucesivamente; sin embargo, consideramos que es necesario hacer explícitos la mayor parte de los componentes con la finalidad de tomarlos en cuenta tanto en la planificación y organización del quehacer educativo concreto como su incorporación en la realización cotidiana de los procesos interactivos pedagógicos/didácticos. En la figura 39 aparecen incorporados también los componentes *condiciones, clima escolar, normativa, otros recursos, familia, comunidad, docentes y estudiantes*, puesto que ellos están en el modelo general fuera del mapa conceptual central que describe el DPAEPI.

Esta representación gráfica no es caprichosa, sino que ella obedece claramente al conocimiento que disponemos, con base en estudios empíricos

comparativos internacionales, sobre los doce grandes factores influyentes en la calidad de la educación, el desempeño y rendimiento estudiantil, los cuales describimos ampliamente en este apartado del presente libro. Así, por ejemplo, los componentes tiempo/espacio y la tecnología no son dimensiones determinantes, según tales estudios, pero sí influyen considerablemente en el exitoso desarrollo del DPAEPI, mientras que la familia, la comunidad, el Estado Docente, el clima escolar, etc. sí son dimensiones altamente significativas.



Figura 39

## 6.10. LA EVALUACIÓN

En la mayoría de los trabajos relacionados con la calidad de la educación, sean estos de carácter teórico o producto de investigaciones empíricas comparativas, por ejemplo, no se considera a la evaluación como parte de los factores influyentes en la calidad educativa, el desempeño estudiantil y demás factores asociados; sin embargo, sí se asume a la evaluación como esencia de la valoración o determinación de dicha calidad. Es decir, la evaluación pasa a ser el medio con el cual se pretende medir el funcionamiento de los aspectos que comprenden el sistema educativo y sus subsistemas.

Por supuesto que el desarrollo histórico tanto del concepto como de los modelos, métodos y procedimientos de la evaluación han estado enfocados en estos objetivos y, muy probablemente, se continuará considerado que la evaluación es el medio adecuado para establecer diferenciaciones, selecciones y estratificaciones de los sujetos, como individuos que participan en un conjunto de actividades en el quehacer educativo. También se seguirá asumiendo a la evaluación como la herramienta educativa apropiada para determinar la valoración de productos tangibles resultantes de las acciones educativas. Ello lo podemos ver con mucha frecuencia en las presentaciones de resultados de actividades pedagógicas, didácticas y productivas que tienen lugar, con cierta frecuencia, en centros educativos, en municipios, departamentos, etc. Allí participa un conjunto de personas, algunos denominados expertos, para que valoren, evalúen, los resultados mostrados en dichas ferias. Este procedimiento evaluador podría determinar cuáles son los mejores trabajos presentados o cuál ha sido la calidad de los mismos, pero difícilmente podría establecer la calidad del proceso, el trabajo de los participantes mediante sus interacciones y acciones y, por supuesto, la calidad del conjunto de potencialidades iniciales o diagnósticas, centradas en el proceso y mostradas en los resultados parciales y finales.

La evaluación es aplicada, en la mayoría de los casos, al cuarto o último momento de la estructura curricular que hemos discutido en este trabajo. En él se reduce la evaluación, inclusive, sólo a ver en ciertas disciplinas (por lo general matemáticas, lenguaje pasivo y ciencias naturales) el desempeño estudiantil en términos de reproducción, uso y aplicación de contenidos específicos propios de esas disciplinas, así como las respuestas a cuestionarios compactos llenos de información correlacionada con el proceso mismo educativo, cuyo fin es establecer ciertas correlaciones con respecto a los

factores asociados a la calidad y desempeño estudiantil. Tal como se puede apreciar, esta concepción de evaluación ayuda muy poco a asumirla como parte importante de los factores influyentes en la calidad.

La evaluación es una actividad propia del ser humano, en cualquier cultura y momento histórico determinado, puesto que ella nos permite hacer juicios de valor sobre las cosas, los procesos, los actores y los resultados. En este sentido, si consideramos la evaluación como parte intrínseca del quehacer pedagógico y didáctico, entonces ella sí estaría jugando un papel muy importante en la calidad educativa. Esto significa que al concebir a la evaluación como una praxis permanente del quehacer educativo, entonces en el complejo proceso de planificación, acción, observación y teorización realizaríamos las modificaciones y transformaciones requeridas para mejorar dicha praxis, con lo cual estaríamos mejorando, a su vez, la propia calidad de la educación.

La consideración inmediata consistiría, ahora, en ver de qué tipo de evaluación estamos hablando, cuál es la calidad de los métodos y procedimientos, cómo implementamos una evaluación alternativa o diferente a la comúnmente conocida y practicada. Existen, por supuesto, corrientes muy importantes sobre el papel que debe jugar la evaluación y, muy especialmente, sobre sus características conceptuales y procedimientos para su aplicación práctica. En la *figura 40* mostramos una de estas concepciones, la cual intenta combinar diferentes aspectos dialécticos en cuanto a su caracterización, orientación e implementación. Esta forma de asumir la evaluación sí juega un papel muy importante en la calidad, el desempeño y rendimiento educativos, puesto que la praxis educativa va cambiando, modificándose y mejorando en la medida que se desarrolla un proceso cíclico en espiral, crítico y transformador de la evaluación. Al evaluar permanente y críticamente cada actividad/acción educativa, vamos tomando recaudos para continuar en esa dirección, cambiar durante la propia praxis o modificar radicalmente los procedimientos, métodos o demás aspectos que podrían estar influyendo en los resultados, producto del proceso evaluativo.

## Evaluación como factor influyente en la calidad educativa



Figura 40

### 6.11. LAS CONSECUENCIAS O ALCANCES

Al igual que el constructo evaluación, los alcances, consecuencias y resultados de la praxis educativa no siempre son considerados como aspectos influyentes en la calidad de la educación. Por el contrario, ellos son considerados como el producto, sea tangible o intangible, del quehacer educativo. Por lo tanto, la calidad de la educación y el desempeño y rendimiento estudiantil lo estaríamos enfocando a la determinación o establecimiento del tipo de calidad que deberían tener esos resultados al finalizar todo el proceso educativo, particularmente dentro del aula. Eso significa que tales alcances sólo son vistos desde la perspectiva de resultados finales, consecuencias inmediatas del desarrollo de los momentos curriculares, centrándonos nuevamente, y sólo, en la reproducción memorística de conocimientos parcelados de las disciplinas o, en el mejor de los casos, de algunas aplicaciones siempre relacionadas con lo visto, trabajado y aprendido en la



escuela. Aquí, por el contrario, consideramos en primer lugar que las consecuencias y alcances obedecen también al proceso mismo del desarrollo del aprendizaje y la enseñanza.

Durante la praxis educativa vamos obteniendo resultados parciales muy importantes, los cuales podríamos sintetizar en tres grandes tipos: a) *tangibles*, materializados en productos como resultado del trabajo que caracteriza la concepción pedagógica y didáctica sociocomunitaria y productiva; b) cognoscitivos, los cuales tienen que ver con los cuatro siguientes niveles de comprensión: *reproducción, resolución de problemas, argumentación epistémica e investigación*. Estos cuatro niveles obedecen a la pedagogía y didáctica basada, también en cuatro fundamentos esenciales, el trabajo, el estudio, la investigación y la transformación. En la figura 41 aparece una representación tabular de las dos orientaciones: los niveles de comprensión y los fundamentos o pilares de la educación, más concretamente orientados a la praxis pedagógica y didáctica; c) El desarrollo de las diez grandes potencialidades que deberían ser logradas antes, durante y al final de todo proceso educativo, asumiéndolo como un continuo humano de formación integral.

		Niveles de comprensión (según David Perkins)			
		Reproducción	Resolución de problemas	Explicación epistémica	Indagación e investigación
Pilares fundamentales de la praxis educativa (según David Mora)	Trabajo				
	Estudio: aprender y enseñar				
	Investigación				
	Transformación				

Figura 41

Sobre el tema de las potencialidades ya hemos hecho referencia en apartados anteriores del presente libro, así como en otros trabajos que hemos venido realizando en el transcurso de los últimos años. La valoración y determinación cuantitativa y cualitativa, especialmente, no debe quedar para el final de la praxis educativa, sino que al igual que el proceso de evalua-

ción, los cuatro niveles de comprensión y los resultados tangibles se van obteniendo de manera continua y permanente, obedeciendo a los mismos procesos del quehacer pedagógico/didáctico.

Las consecuencias y alcances de la praxis educativa nos van alertando, informando e indicando, al mismo tiempo, la calidad de la educación, su desempeño y rendimiento, con lo cual evitaríamos concentrar toda su verificación al finalizar las actividades escolares. La calidad de las consecuencias y alcances parciales nos permitirán, por lo tanto, implementar de manera inmediata las modificaciones requeridas, sin esperar a que los acontecimientos sean problemáticos y difícilmente corregibles, tal como ocurre comúnmente con la política y sus respectivas planificaciones, donde no se evalúa, observa, analiza y determina el curso de las acciones con la finalidad de aplicar las correcciones necesarias e inmediatas.

#### **6.12. DESARROLLO DE POTENCIALIDADES Y CONDICIONES SOCIOCULTURALES, PERSONALES, ANTROPOLÓGICAS DE LOS ACTORES (EXPERIENCIAS Y SABERES PREVIOS)**

A veces se tiende a suponer que los participantes en la praxis pedagógica y didáctica inician sus actividades de estudio, trabajo, investigación y transformación suponiendo que sus condiciones antropológicas personales y colectivas, por un lado, y socioculturales, por el otro, no existieran. Se piensa que todo niño, adolescente, joven y adulto, en general, empieza a realizar cualquier actividad de trabajo, aprendizaje y enseñanza suponiendo que no domina absolutamente nada sobre la temática en particular o sobre algunos aspectos relacionados con ella. Con frecuencia asumimos conductas escasamente pedagógicas al considerar que las personas no son producto de largos y complejos procesos de socialización y enculturación, quienes han nacido, vivido, trabajado y estudiado en espacios, tiempos y condiciones específicas externas a las nuevas realidades socioeducativas en las cuales se inician.

La manera como está estructurado un sistema educativo moderno no permite comprender fácilmente que la educación y la formación obedecen a un continuo humano, con bajadas y subidas, pero sin interrupciones. Las neurociencias han demostrado desde hace muchos años que el ser humano siempre ha aprendido, aprende y aprenderá, sólo en su relación compleja con el mundo socionatural. Por lo tanto, no podemos considerar, por ningún motivo, que no existen condiciones antropológicas en cada sujeto an-

tes, durante y después de los procesos educativos concretos. Si ello fuera así, entonces la misma concepción educativa formal e informal no tendría sentido, puesto que ella parte del supuesto correcto en cuanto a que se participa en tales procesos educativos para contribuir considerablemente a la formación integral del sujeto y del colectivo de manera continuada y permanente. Si suponemos que toda persona ingresa a un centro educativo sin informaciones, saberes, conocimientos, experiencias, actitudes y aptitudes, entonces tanto la sociedad como las experiencias escolares previas no estarían jugando ningún papel, lo cual no es cierto.

Es decir, todo sujeto, de cualquier edad, porta sobre sus hombros, mente y espíritu un conjunto muy importante de ideas, creencias, miedos, saberes ancestrales, populares e institucionales, los cuales son producto de su compleja interacción con los demás seres humanos y con el mundo sacionatural, cuya influencia en su educación y formación es altamente significativa. En muchos casos estas condiciones antropológicas, cognoscitivas y socioculturales son las que permiten a los sujetos sobrevivir en el mundo de la escuela. A ello se agrega que la función de la escuela consiste en preparar a las personas para la vida, para su posterior relacionamiento con el mundo sacionatural, pero también para continuar su proceso educativo y formativo en grados, cursos, años e instituciones educativas diferentes, suponiendo un crecimiento positivo ascendente. Ese es el deseo de la sociedad, la familia y el *Estado Educador*.

Por supuesto que las condiciones antropológicas, psicológicas y sociales existentes en cada sujeto y colectivo que inicia una praxis educativa compartida no sólo están referidas a los estudiantes, como principales actores del proceso educativo formativo, sino también a los docentes, los padres, las madres, la familia en general y demás entes vinculados directa e indirectamente con el mundo de la escuela. También es un error considerar, tal como lo hemos analizado en páginas anteriores de este trabajo, que existen altos niveles de homogeneidad en los sujetos que inician un curso, un año o grado escolar o el tratamiento de un tema de estudio en particular. La homogeneidad en estos casos es prácticamente inexistente, puesto que las procedencias socioculturales, pero también afectivas, cognoscitivas, psicológicas, etc. tienden a ser muy marcadas en cada persona, en cada sujeto individualmente, lo cual influye, sin duda alguna, en el estudio, trabajo, la investigación y transformación (de lo subjetivo intangible y objetivo tangible) que realice la persona como individuo y como parte de una colectivi-

dad. Todas estas condiciones antropológicas, socioculturales y psicológicas del sujeto y los sujetos repercuten considerablemente en el aprendizaje, su educación y formación. Esta influencia no es sólo de carácter cognitivo, sino también sociocultural.

Si los niños, adolescentes, jóvenes o adultos están acostumbrados a ciertas formas de trabajo y estilos de aprendizaje, entonces ellos las pondrán en práctica de manera inmediata en la realización de las nuevas actividades de aprendizaje y enseñanza. Las condiciones socioculturales como la procedencia socioeconómica de los estudiantes, los lugares donde viven, las lenguas que hablan, las capacidades de concentración, motivación y trabajo desarrolladas previamente, sus relaciones con los demás amigos y compañeros, etc. tienen una gran influencia en la calidad de su desempeño, aprendizaje y rendimiento escolar. También influyen, con mucha fuerza, las condiciones del desarrollo psicológico de cada individuo, las condiciones de aprendizaje inherentes al sujeto propiamente dicho, su constitución intelectual, los saberes y conocimientos previos, los miedos y frustraciones, etc.

Para finalizar, es muy importante resaltar que no debemos confundir esta dimensión, por ejemplo, con las dimensiones *estudiantes, docentes y condiciones* antes descritas, aunque obviamente sí existen ciertas interrelaciones. La dimensión *experiencias y saberes previos* (ESP) se refiere básicamente a las condiciones, en términos de diagnóstico, de todos los actores que ingresan a procesos interactivos de formación y educación formal e informal, especialmente referidos a la continuidad de su educación, formación y experiencia sociocognitiva individual o colectiva. La experiencia y los saberes/ conocimientos previos sí juegan un papel altamente significativo en el éxito de la calidad de la educación, puesto que el comportamiento sociocultural y cognitivo de toda persona tiende a anclarse, por muchas razones, en lo que ha vivido, aprendido y experimentado en su largo y complejo camino de socialización y enculturación, compartidos con los otros, la sociedad y la naturaleza. Jamás partimos de cero, no siempre iniciamos nuestro aprendizaje en el mismo punto, sino que nos ubicamos en el tiempo, espacio y experiencias en planos cuatrodimensionales (espacio más tiempo) cada vez ascendentes y diferentes a los inmediatamente anteriores.

## 7. CONCLUSIONES

Durante las últimas seis décadas ha tenido lugar en el ámbito internacional, particularmente en el mundo europeo y norteamericano, un importante

debate en torno a la calidad de la educación, su apropiada comprensión, el desempeño escolar y rendimiento estudiantil y, en gran medida, la problemática relacionada con los principales factores asociados a la misma. A tales factores los denominamos en el presente trabajo como dimensiones de la calidad de la educación. Nos hemos ocupado, por lo tanto en cuestiones básicas tales como: a) ¿Cuál ha sido el desarrollo histórico de la discusión sobre la calidad de la educación? ¿Cuáles son los principales factores que determinan una buena o mala calidad del sistema educativo en sus múltiples dimensiones? ¿Cuáles son las principales corrientes, tendencias y modelos que pretenden explicar la problemática de la calidad de la educación? ¿Por qué se pretende estandarizar y homogeneizar la calidad de la educación, explicación cualitativa y cuantitativa, pero también sus modelos de comprensión mediante el desarrollo de estudios comparativos internacionales? ¿En qué se diferencian la concepción conservadora burguesa y la crítica revolucionaria con respecto a la educación, la pedagogía, la didáctica y el currículo en correspondencia con el estudio de la calidad de la educación y factores asociados? ¿Es posible pensar y desarrollar otro modelo para la comprensión de la calidad de la educación en sus diferentes manifestaciones que corresponda a la educación revolucionaria, crítica y transformadora? ¿En qué consiste y se diferencia el nuevo modelo, sus dimensiones y métodos para el estudio de la calidad de la educación, el desempeño escolar y el funcionamiento de la escuela en su sentido amplio? ¿Cuáles son las principales dimensiones explicativas que caracterizan a este nuevo modelo? ¿Qué sabemos hoy sobre la calidad de la educación y los caminos educativos, pedagógicos, didácticos para alcanzar una educación de alta calidad en todos los ámbitos de los sistemas educativos para toda la población de nuestros países?

Estas y muchas otras interrogantes han sido tratadas y, en cierta forma, respondidas a lo largo del presente libro. Por supuesto que aún faltan muchos aspectos sobre el tema en cuestión que deben ser analizados con mayor profundidad en futuros documentos o que ya han sido estudiados en otros trabajos. Uno de ellos es, por ejemplo, el debate alrededor de las diferentes definiciones, construidas históricamente en el ámbito internacional, sobre la calidad de la educación. En este libro hemos discutido muchos aspectos al respecto y también hemos considerado algunas definiciones de manera implícita, pero no nos hemos centrado en la comparación analítica de diversas definiciones, debido a que éste no ha sido el objetivo del mis-

mo. Este aspecto, sin embargo, está pendiente y en proceso de elaboración para un próximo documento al respecto. Aunque sí es importante entender las diversas definiciones de calidad de la educación, consideramos que es más urgente e indispensable desarrollar un debate más profundo sobre la temática de la calidad educativa propiamente dicha, sus elementos caracterizadores, sus tendencias y orientaciones, sus modelos y las propuestas alternativas sociocríticas y revolucionarias, tal como lo hemos realizado en el presente libro, como pequeña contribución al avance de la discusión que tiene lugar en países en proceso de transformación como en la República Bolivariana de Venezuela y el Estado Plurinacional de Bolivia.

Con la finalidad avanzar, además de las potenciales respuestas al conjunto de preguntas hechas en el primer párrafo de estas conclusiones, se ha intentado profundizar en el debate internacional sobre la calidad de la educación y sus factores asociados, por un lado, pero también y esencialmente sobre la otra educación, la educación revolucionaria, la educación sociocrítica y productiva, la educación socialista, aquella que quieren los pueblos y las sociedades como parte de sus profundas exigencias y anhelados principios de independencia, liberación y descolonización. Esta concepción educativa, pedagógica, didáctica y curricular necesita indispensablemente otro modelo y nuevos métodos para la comprensión de su calidad, así como la explicación de las principales dimensiones que la caracterizan. Todo ello lo hemos trabajado ampliamente en cada una de las páginas que conforman este libro sobre la calidad de la educación. Por supuesto que no nos hemos olvidado de lo existente, de los demás modelos, de las tendencias y orientaciones centrales que se vienen imponiendo, de manera estandarizada, en buena parte del mundo, especialmente a través de los estudios comparativos internacionales, pero este tratamiento ha sido científico, sumamente crítico, propositivo y, especialmente, ajustado a buena parte de la gran cantidad de referencias bibliográficas disponibles sobre los temas tratados.

El modelo elaborado en este libro, está basado en dos grandes principios científico-metodológicos: a) el análisis crítico comparativo teórico, b) la experiencia acumulada sobre el debate y praxis relacionada con la calidad de la educación. Muchas de las fuentes bibliográficas proporcionan ideas y modelos para la evaluación de la calidad de la educación, también sucede con la diversidad de estudios empíricos que han aplicado uno u otro modelo a escala local, nacional, regional o internacional. El modelo propuesto asume a la calidad de la educación como consecuencia de un conjunto de

relaciones multidimensionales, conformándose para ello doce grandes dimensiones, cada una constituida por sus categorías, subcategorías e indicadores. En este trabajo presentamos descriptiva, analítica y conceptualmente sólo las doce dimensiones. El modelo tiene, por supuesto, particularidades consideradas por muchos de los otros modelos desarrollados hasta el presente, algunos de ellos trabajados ampliamente en este documento.

Por supuesto que no nos hemos orientado hacia la elaboración de un modelo de calidad de la educación que tenga como premisa básica la medición de desempeños y rendimientos, focalizada puramente en los estudiantes como suele ocurrir con los modelos implementados en los últimos tres lustros por estudios comparativos internacionales sobre la calidad de la educación. Esa no ha sido ni será nuestra premisa, pero sí hemos tomado en cuenta como referencias importantes algunas de estas tendencias, más como parte de nuestro análisis conceptual. No nos han interesado tampoco los criterios de calidad centrados en la estandarización y homogeneización, sino que hemos insistido en el fortalecimiento de las diferencias, de las particularidades, del sujeto sin olvidarnos de las colectividades, en definitiva en la heterogeneidad de los participantes de los procesos educativos complejos.

También nos hemos ocupado, en este trabajo, de los aspectos correspondientes a los conocimientos empíricos disponibles, principalmente aquéllos que reportan resultados positivos, existentes actualmente en torno al análisis de la calidad de la educación y los principales aspectos o factores determinantes en ella. Tal como lo hemos indicado en varias ocasiones, desde hace casi dos décadas existen muchas publicaciones, reportes e informes que narran el desarrollo de dichos estudios comparativos desde diversas manifestaciones metodológicas. Aquí damos cuenta de algunos de estos trabajos, los cuales han tenido como resultado el desarrollo o validación de modelos y métodos. Los resultados encontrados, teórica y empíricamente, muestran que en efecto las dimensiones supuestas deductivamente o aquellas surgidas inductivamente de la praxis empírica sí influyen decididamente en la calidad de la educación; sin embargo, ellas son muy limitadas, puesto que se excluye buena parte de otras dimensiones socioculturales, personales, contextuales, políticas, etc., las cuales hemos tomado en cuenta para la elaboración del modelo propuesto en la última parte de este libro.

Tanto en el proceso como en las consecuencias del DPAEPI, propuesto en el presente trabajo, se muestra la existencia de efectos significativos, bási-

camente en las potenciales percepciones de los principales actores externos e internos al complejo mundo de la praxis educativa. Se ha determinado, mediante el análisis crítico de los modelos expuestos en este libro, que los procesos, los contextos y las condiciones juegan un papel central, sin descuidar obviamente a los actores como la familia, los mimos estudiantes y docentes. Mientras más atención reciben estas tres grandes dimensiones, mejor será la calidad y el desempeño escolar, lo cual va unido a los aspectos socioculturales de los participantes en el proceso educativo. Este modelo, sin mayores pretensiones, puede ser considerado y aplicado en cualquier nivel, modalidad y particularidad educativa, sea esta de carácter formal, informal o no formal. De la misma manera, el modelo toma en cuenta los saberes, los conocimientos ancestrales-populares-institucionales y las potencialidades del sujeto como individuo inmerso en un mundo complejo de relaciones, pero también de la propia la colectividad. Las doce dimensiones que componen el modelo no se refieren única y exclusivamente a la escuela, la escolaridad o la formalidad de los centros educativos, él explica también los demás ámbitos que componen un gran sistema educativo, tal como lo hemos explicado en la última parte del libro.

Para culminar, deseamos mostrar en las *figuras 42 y 43* el resumen gráfico del modelo elaborado en este libro para estudiar la calidad de la educación, el desempeño estudiantil y las doce dimensiones asociadas. En la *figura 42* se puede ver, de manera más sencilla y clara, las doce dimensiones presentadas en la *figura 37*. Como se puede observar, el inicio de toda actividad humana siempre tiene un antecedente, un pasado, una retrospectiva. En el caso de la educación todo sujeto y colectivo dispone de una cantidad importante de saberes, conocimientos y experiencias, denominados en nuestro caso experiencias y saberes previos, lo cual forma parte de un continuo humano. Con ello iniciamos o continuamos, cada momento e instante de nuestras vidas, un proceso de aprendizaje y enseñanza, el cual denominamos DPAEPI. El mismo tendrá lugar de acuerdo con las 26 componentes mostradas en las *figuras 37 y 39*. Durante ese proceso incide un conjunto de factores, los cuales hemos condensado en ocho grandes dimensiones, agrupadas a su vez en dos bloques. El bloque 1 consta de: Estado, Condiciones, Recursos y Clima Escolar, mientras que el bloque 2 consta de: Familia, Docentes, Estudiantes y Comunidad. Antes, durante y después del DPAEPI se van evaluando y obteniendo resultados parciales, finales, impactos y consecuencias de todo el proceso. El ciclo continuará indefinidamente mediante la educación formal, informal y no formal.



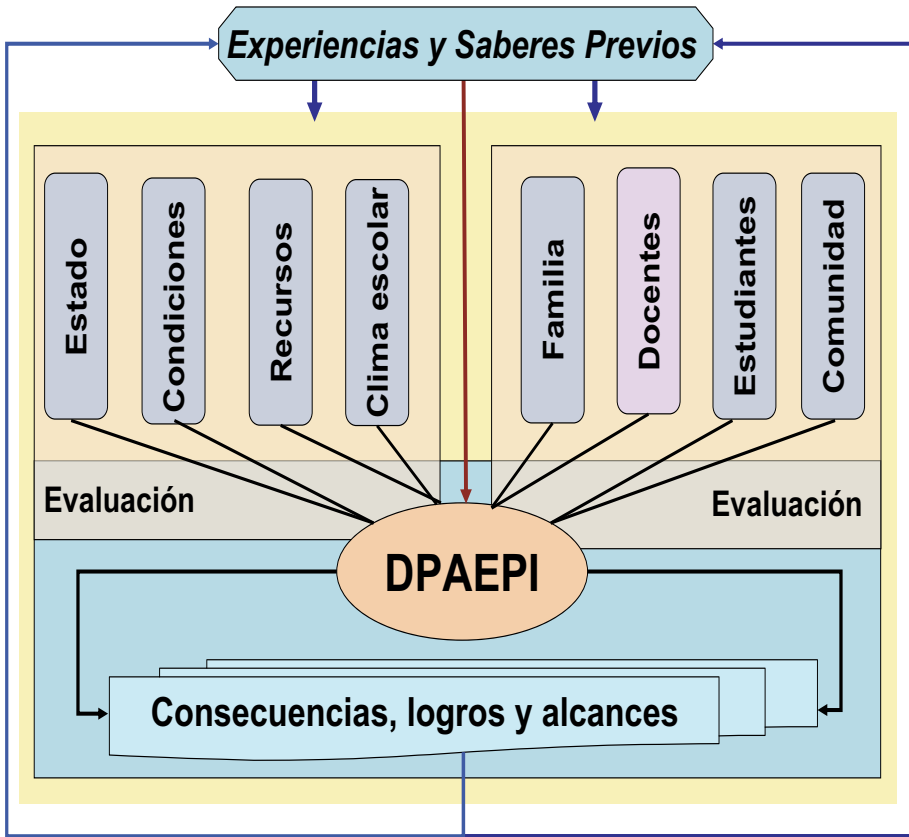


Figura 42

En la *figura 43* mostramos, en la columna de la izquierda los seis niveles en los que se podrá estudiar, analizar y determinar la calidad de la educación, el desempeño escolar y estudiantil. Esto significa que para poder comprender y considerar la calidad de la educación en términos globales, se requiere tomar en consideración cada uno de esos seis niveles, superando de esta manera las concepciones limitadas de la evaluación y determinación de la calidad de la educación sólo referidas al microsistema o macrosistema (en nuestro caso micronivel y macronivel educativos). De esta manera superamos también la creencia que el micronivel, donde ocurre normalmente la práctica educativa, el aula, está compuesto única y exclusivamente por individuos, separados y desconectados entre sí. El microsistema educativo está formado por un grupo de sujetos, de personas que interactúan unas con otras, tal como lo hemos explicado ampliamente en este documento. Esta estructuración de seis niveles de un sistema educativo complejo de un país trae como consecuencia que se deben aplicar métodos para estudiar la

calidad de la educación, por ejemplo, en el nivel del sujeto, pero también en el nivel del aula o micronivel. De la misma manera sucede con los otros cuatro niveles de la constitución de cualquier sistema educativo. En las columnas de la matriz de doble entrada mostrada en la *figura 43* se pueden encontrar las doce grandes dimensiones, consideradas en este libro como las más significativas de la calidad de la educación, sus factores asociados y el desempeño escolar en general. Las flechas muestran las cuatro maneras de hacer el análisis: a) Podemos ver el comportamiento de cada una de las doce dimensiones en los seis niveles, b) También podremos estudiar las doce dimensiones en cada uno de los seis niveles; c) De la misma manera, podríamos estudiar una única dimensión en un único nivel, es decir las 72 celdas o posibilidades diferentes; y d) El modelo nos permite comprender la calidad de la educación en correspondencia con la totalidad de la estructuración del sistema; es decir, los seis niveles y las doce dimensiones simultáneamente, lo cual sería altamente recomendable para poder comprender apropiadamente la calidad del sistema educativo de un país. Este último estaría constituido por la sumatoria de los doce aspectos influyentes en los seis niveles de estructuración del sistema educativo.

En la *figura 43* mostramos, en la columna de la izquierda los seis niveles en donde se podrá estudiar, analizar y determinar la calidad de la educación, el desempeño escolar y estudiantil. Esto significa que para poder comprender y considerar la calidad de la educación en términos globales, se requiere tomar en consideración cada uno de esos seis niveles, superando de esta manera las concepciones limitadas de la evaluación y determinación de la calidad de la educación sólo referidas al microsistema o macrosistema (en nuestro caso micronivel y macronivel educativos). De esta manera superamos también la creencia que el micronivel, donde ocurre normalmente la práctica educativa, el aula, está compuesto única y exclusivamente por individuos, separados y desconectados entre sí. El microsistema educativo está formado por un grupo de sujetos, de personas que interactúan unas con otras, tal como lo hemos explicado ampliamente en este documento. Esta estructuración de seis niveles de un sistema educativo complejo de un país trae como consecuencia que se debe aplicar métodos para estudiar la calidad de la educación, por ejemplo, en el nivel del sujeto, pero también en el nivel del aula o micronivel. De la misma manera sucede con los otros cuatro niveles de la constitución de cualquier sistema educativo. En las columnas de la matriz de doble entrada mostrada en la *figura 43* se puede

encontrar las doce grandes dimensiones, consideradas en este libro como las más significativas de la calidad de la educación, sus factores asociados y el desempeño escolar en general. Las flechas muestran las cuatro maneras de hacer el análisis: a) Podemos ver el comportamiento de cada una ellas en los seis niveles, b) También podremos estudiar las doce dimensiones en cada uno de los seis niveles; c) De la misma manera, podríamos estudiar una única dimensión en un único nivel, es decir las 72 celdas o posibilidades diferentes; y d) El modelo nos permite comprender la calidad de la educación en correspondencia con la totalidad de la estructura del sistema; es decir, los seis niveles y las doce dimensiones simultáneamente, lo cual sería altamente recomendable para poder comprender apropiadamente la calidad del sistema educativo de un país. Este último estaría constituido por la sumatoria de los doce aspectos influyentes en los seis niveles de estructuración del sistema educativo.

Dimensiones	EST	CO	RE	CE	FA	DO	ES	CM	DPAEPI	EV	CC	ESP	
Niveles	→ AH												
Sujeto													
Colectivo													
Micro									AD				
Meso													
Exo													
Macro													
	AV												S

Figura 43

**LEYENDA:**

EST: Estado, CO: Condiciones, RE: Recursos, CE: Clima Escolar, FA: Familia, DO: Docentes, ES: Estudiantes, CM: Comunidad, DPAEPI: Desarrollo del Proceso de Aprendizaje y Enseñanza Productivo e Investigativo, EV: Evaluación, CC: Consecuencias, ESP: Experiencias y Saberes Previos. S es la sumatoria de todos los factores conformados por las relaciones  $R_{ij}$  (i corresponde a los niveles y j a las dimensiones) entre las dimensiones y los niveles o viceversa,  $R_{ij}$ . AH: Análisis Horizontal y AV: Análisis Vertical. AD: Análisis Diagonal.

En la *figura 44* podemos ver, a manera de resumen, el modelo desarrollado y propuesto en el presente libro que nos permite constituir tanto la concepción de la calidad de la educación como su evaluación-valoración, de acuerdo con la praxis de la pedagogía y didáctica crítica-transformadora. Tal como lo hemos explicado detalladamente en el sexto apartado de este

libro, el modelo revolucionario de la calidad de la educación está constituido por doce grandes dimensiones. Ocho de ellas constituyen los fundamentos sobre los cuales se desarrollaría el Proceso de Aprendizaje y Enseñanza Productivo e Investigativo, mientras que las otras cuatro dimensiones son inherentes a la misma praxis pedagógica y didáctica. Las primeras ocho dimensiones están conformadas por: i) el Estado, ii) las condiciones reales contextuales, iii) los recursos, iv) el clima escolar, v) la familia, vi) los docentes, vii) los estudiantes, y viii) la comunidad extraescolar, mientras que las cuatro dimensiones referidas propiamente al proceso activo, a la práctica didáctica concreta, consisten en las siguientes: i) desarrollo del Proceso de Aprendizaje y Enseñanza Productivo e Investigativo, ii) potencialidades socioculturales, personales y antropológicas de los actores participantes, la cual incluye obviamente las experiencias y saberes previos (ESP), iii) evaluación y valoración interna, externa, sumativa, formativa y transformadora permanentes, y iv) consecuencias durante y después del proceso de formación, producción, transformación y comprensión. Si no se pone en práctica el PAEPI, entonces no se estaría obteniendo alcances, por lo menos en la educación de carácter formal, evaluando/valorando y, mucho menos, poniendo de manifiesto en la praxis educativa concreta las potencialidades socioculturales, personales y antropológicas de todos los actores participantes en la acción educativa concreta.

El modelo de la *figura 44* muestra, en consecuencia, tres grandes campos: a) el primero, (exterior) está constituido por las potencialidades, las experiencias y saberes previos, las consecuencias-resultados y la evaluación-valoración; b) el segundo está conformado por los ocho pilares directamente influyentes en la praxis educativa y, por supuesto, en la concepción de la calidad de la educación; y c) el tercero consiste en el Desarrollo de Proceso de Aprendizaje y Enseñanza Productivo e Investigativo propiamente dicho. Este último está constituido además por dieciocho grandes categorías didácticas basadas en la orientación sociocomunitaria, productiva, investigativa, interdisciplinaria y transformadora, la cual caracteriza esencialmente al modelo pedagógico y didáctico crítico, pero también al correspondiente modelo de la calidad de educación.

En la *figura 44* vemos también que la *dimensión 12* (Potencialidades socioculturales, personales y antropológicas de los actores, Experiencias y Saberes Previos) está concebida en dos tiempos: al inicio de cada proceso pedagógico-didáctico y durante el desarrollo del mismo. De la misma ma-

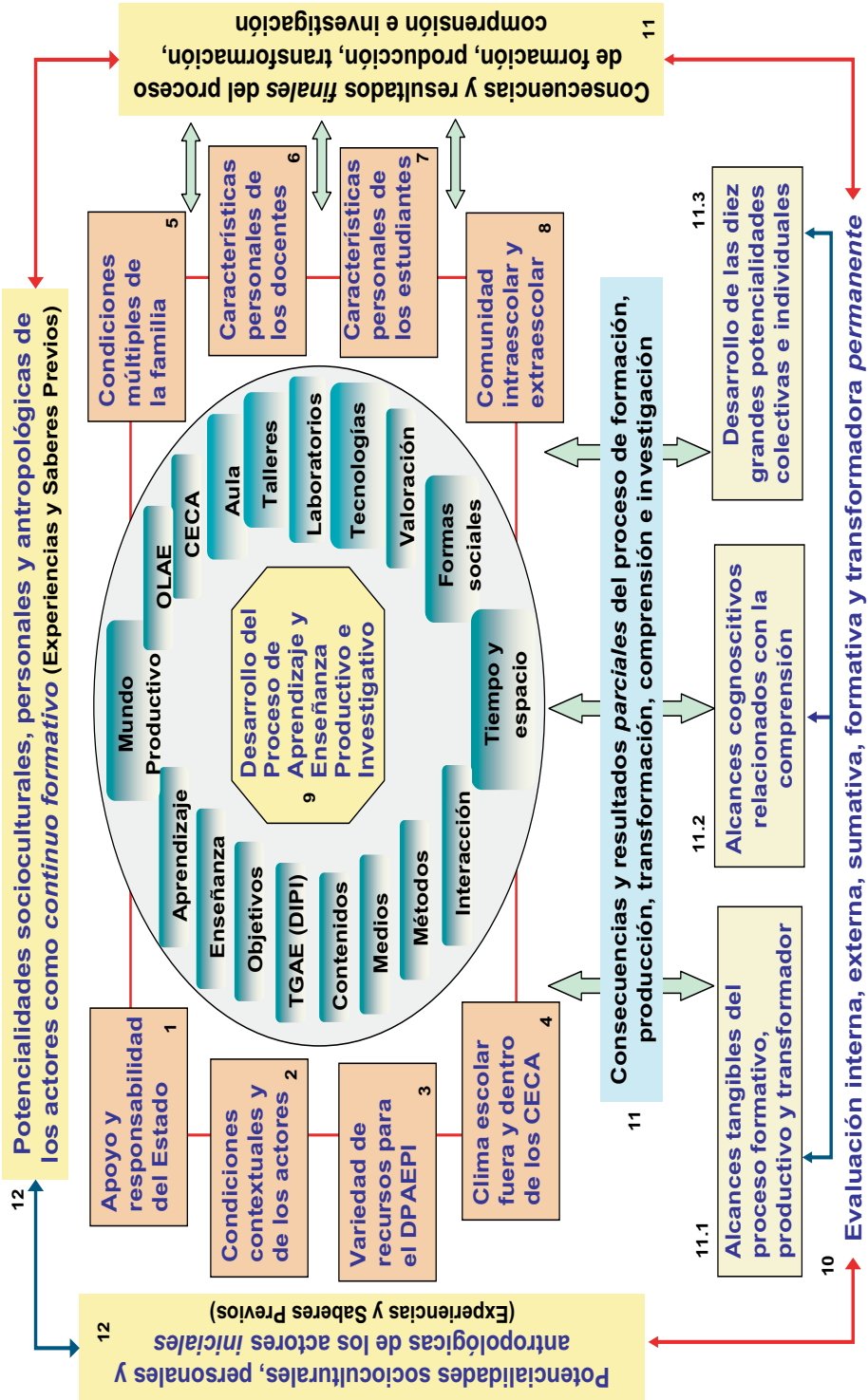


Figura 44

nera ocurre con la *dimensión 11* (Consecuencias y resultados del proceso de formación, producción, transformación, comprensión e investigación); ella responde, primeramente, a los resultados parciales y continuos del desarrollo de la praxis pedagógica-didáctica y, posteriormente, a su finalización. Este modelo es considerado como un proceso cíclico y en forma de espiral ascendente, puesto que la formación integral del sujeto y la colectividad no parte nunca de una tabula rasa, sino que obedece a la conformación de experiencias, saberes, conocimientos y, especialmente, a la transformación de la compleja estructura neuronal del ser humano. Igualmente, la *dimensión 10* (Evaluación interna, externa, sumativa, formativa y transformadora *permanente*) es considerada como parte del quehacer del aprendizaje y la enseñanza en forma de un continuo bidireccional.

Finalmente, tenemos que resaltar que la valoración cualitativa y cuantitativa de la calidad de la educación debe y tiene que tomar en consideración estos tres grandes campos del modelo. Ellos deben estar incluidos en el respectivo Sistema de Indicadores, puesto que todos influyen directa e indirectamente en la calidad educativa, tal como lo hemos analizado ampliamente a lo largo de las páginas del presente libro. Entre muchas de las tareas pendientes queda, por ejemplo, la elaboración del correspondiente Sistema de Indicadores para la determinación, en todo su sentido, de la calidad de la educación desde la perspectiva de la pedagogía y didáctica críticas, trabajo que hemos venido desarrollando paralelamente a la construcción del modelo de calidad educativa expuesto en el presente libro.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, V.** (2009). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ackeren, I. van** (2002a). Von FIMS und FISS bis TIMSS und PISA. Schulleistungen in Deutschland im historischen und internationalen Vergleich. En: *Die Deutsche Schule*, 94, 2, pp. 157-175.
- Ackeren, I. van** (2002b). Zentrale Leistungstests im Dienste schulischer Entwicklung: Erfahrungen in Deutschland sowie Beobachtungen in England, Frankreich und den Niederlanden. En: *Bildung und Erziehung*, 55, 2, pp. 59- 87.
- Ackeren, I. van** (2003). Nutzung großflächiger Tests für die Schulentwicklung-Erfahrungen aus England, Frankreich und den Niederlanden. Disponible en: [www.bmbf.de/pub/nutzung\\_grossflaechiger\\_tests\\_fd\\_schulentwicklung.pdf](http://www.bmbf.de/pub/nutzung_grossflaechiger_tests_fd_schulentwicklung.pdf).

- Ackeren, I. van y Hovestadt, G.** (2003). *Indikatorisierung der Empfehlungen des Forum Bildung*. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlín.
- Adams, J. D.** (2001). Reinterpreting Evaluation Classics in the Modern Age. En: *Journal of Continuing Higher Education*, 49, 2, pp. 14-22.
- Altenberger, H.** (2004). Standards für den Sportunterricht und Qualitätssicherung am Beispiel Bayern. En: *Europäisches Schulsportforum: Qualitätsentwicklung im Schulsport*, pp. 67-70.
- Ammann, M.** (2009). *Stakeholderpartizipation in der Schule. Ein Beitrag zu einer Organizationstheorie der Schule aus mikropolitischehr Perspektive*. München und Mering: Reiner Hampp Verlag.
- Apple, M.** (1989). *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Apple, M.** (1996). *El conocimiento oficial*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M.** (1997a). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M.** (1997b). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clases y de sexo en educación*. Barcelona, España: Paidós.
- Apple, M.** (1997c). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Arning, R. H.** (2007). *Ein philosophischer Rundgang durch den Comenius-Garten*. Bonn: Verlag Orient & Okzident.
- Arnold, M.** (2002). *Aspekte einer modernen Neurodidaktik: Emotionen und Kognitionen im Lernprozess*. Munich: Verlag Ernst Vögel.
- Arnold, R. und Pätzold, H.** (2004). Qualitätsstandards in der Erwachsenenbildung. En: F. Petrandar y O. Speck (Eds.), *Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen* (pp. 102-113). München/Basel.
- Artelt, C., Schneider, W., Schiefele, U.** (2002). Ländervergleich zur Lesekompetenz. En: Deutsches PISA-Konsortium [Consortio PISA de Alemania] (coord.), *PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (pp. 55-94). Opladen: Leske + Budrich.
- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W., Schiefele, U.** (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. En: Deutsches PISA-Konsortium, *Basis Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (pp. 69-137). Opladen: Leske + Budrich.
- Averch, H. A., Johnson, L. O.** (1962). Behavior of the Firm under Regulatory Constraint. En: *American Economic Review*, 52, pp. 1053-1069.
- Averch, H. A.; Carroll, S. J.; Donaldson, T. S.; Kiesling, H. J. y Pincus, J. A.** (1972). *How effective is schooling? A critical review and synthesis of research findings*. Santa Monica: Rand Corporation.
- Bank, V. y Heidecke, B.** (2009). Gegenwind für PISA. Ein systematisierender Überblick über kritische Schriften zur internationalen Vergleichsmessung. En: *Zeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 85, 3, pp. 361-372.

- Barber, M.** (2004). The Virtue of Accountability: system redesign, inspection and incentives in the era of informed professionalism. En: *Journal of Education*, 185, 1, pp. 7-38.
- Barreiro, J.** (1999). *Educación y política*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Tierra Nueva.
- Baudelot, Ch. y Establet, R.** (1984). *La escuela capitalista*. México, Ciudad de México: Siglo veintiuno editores.
- Baumann, M. M. y Dieterich, S.** (2009). «Wir sind gekommen, um zu bleiben». Herausforderungen und Potenziale einer kritischen Friedensforschung. En: Baumann et al. (Eds.) *Friedensforschung und Friedenspraxis. Ermutigung zur Arbeit an der Utopie* (pp. 102–121). Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.
- Baumann, U.** (1974). *Krupskaja zwischen Bildungstheorie und Revolution – Biographische und geistesgeschichtliche Formkräfte der Pädagogik N.K. Krupskajas und ihre Einheitsarbeiterschulkonzeption*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Baumert, J.** (2001a). Vergleichende Leistungsmessung im Bildungsbereich. En: Oelkers, J. (coord.). *Die Zukunftsfragen der Bildung*, 43. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, pp. 13-36.
- Baumert, J.** (2001b). Vergleichende Leistungsmessung Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. En: *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, pp. 7-14.
- Baumert, J. y Lehmann, R.** (1997). *TIMSS-Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K.-J., Weiß, M.** (Eds.) (2002). *PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J., Weiß, M.** (Eds.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Stanat, P. y Demmrich, A.** (2001). Pisa 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. En: J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (pp. 15–68). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., und Stanat, P.** (2006). Internationale Schulleistungsvergleiche. En: D. H. Rost (Ed.) *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (pp. 291-302). Weinheim/Basel: Beltz.
- Baumert, J.; Bos, W. y Watermann, R.** (1998). *TIMSS/III. Schülerleistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften am Ende der Sekundarstufe II im internationalen Vergleich. Zusammenfassung deskriptiver Ergebnisse*. Berlin: Max Planck Institut für Bildungsforschung.



- Baumgartner, P.** (2011). *Taxonomie von Unterrichtsmethoden: Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt*. Waxmann. Baumgartner 2011.
- Baumgartner, P.** (2012). Didaktische Modellierung und der Begriff „E-Learning“. En: *Zeitschrift für E-Learning (ZEL)* 7, 4, pp. 46–56.
- Beaton, A. E., Martin, M. O., Mullis, I. V. S., González, E. J., Smith, T. A. y Kelly, D. L.** (1996). *Science Achievement in the Middle School Years: IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Beck, H.** (2003). *Neurodidaktik oder: Wie lernen wir?* Disponible en: [http://www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/didaktik/neurodidaktik/neurodidaktik\\_beck.pdf](http://www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/didaktik/neurodidaktik/neurodidaktik_beck.pdf).
- Benner, D.** (2001). *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Berkemeyer, N. und Müller, S.** (2010). Schulinterne Evaluation und Qualitätsmanagement. En: H. Altrichter y K. Maag Merki (Eds.). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (pp. 195 - 219). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bernfeld, S.** (1925). *Psychologie des Säuglings*, Wien: Springer Verlag.
- Bernfeld, S.** (1967). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*, Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Bernstein, B.** (1988). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.
- Bernstein, B.** (1990). Poder, control y principios de comunicación. En: B. Bernstein, *Poder, educación y conciencia*. Barcelona, España: El Roure.
- Bernstein, B.** (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, España: Editorial Morata.
- Bernstein, B.** (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Beywl, W. y Niestroj, M.** (2009). Der Programmbaum - Landmarke wirkungsorientierter Evaluation. En: W. Beywl y M. Niestroj (Eds.). *Das A-B-C der wirkungsorientierten Evaluation. Glossar - Deutsch Englisch - der wirkungsorientierten Evaluation* (pp. 137-149). Köln: Univation.
- Blankertz, H.** (1971). Pädagogik unter wissenschaftstheoretischer Kritik. En: S. Oppolzer (Hrsg.). *Erziehungswissenschaft zwischen Herkunft und Zukunft der Gesellschaft* (pp. 20-33). Wuppertal: Henn.
- Blankertz, H.** (1982). *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Bloom, B. y otros** (1981). *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel.
- Bogue, E. y Saunders, R.** (1992). *The evidence for quality*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Bos, W. y Postlethwaite, T. N.** (2001). Internationale Schulleistungsforschung. Ihre Entwicklung und Folgen für die deutsche Bildungslandschaft. En: F. E. Weinert (Ed.). *Leistungsmessungen in Schulen* (pp. 251-267). Weinheim: Beltz.

- Bos, W. y Schwippert, K.** (2002). TIMSS, PISA, IGLU & Co. Vom Sinn und Unsinn internationaler Schulleistungsuntersuchungen. En: *Bildung und Erziehung*, 55, 1, pp. 5-23.
- Bos, W., Voss, A., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Thiel, O. & Valtin, R.** (2004). Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. En: W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Eds.). *IGLU: einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich* (pp. 119-228). Münster: Waxmann.
- Boulter, L., Bendell, T., Abas, H., Dahlgaard, J., Singhal, V.** (2005). *Report on EFQM and BQF funded study into the impact of the effective implementation of organisational excellence strategies on key performance results*. Leicester: University of Leicester. Disponible en: [www.mirs.gov.si/fileadmin/um.gov.si/pageuploads/Dokpdf/PRSP0/EFQMFfinalReport.pdf](http://www.mirs.gov.si/fileadmin/um.gov.si/pageuploads/Dokpdf/PRSP0/EFQMFfinalReport.pdf).
- Brezinka, W.** (1978). *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik*. München: Reinhardt.
- Bringué, X. y Sádaba, Ch.** (Coord.) (2008). *La Generación interactiva en Iberoamérica. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Barcelona: Ariel.
- Brinkerhoff, O.** (1987). *Achieving Results from Training: How to Evaluate Human Resource Development to Strengthen Programs and Increase Impact*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bronfenbrenner, U.** (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bronfenbrenner, U.** (1986). Recent Advances in Research on the Ecology of Human Development. En: R.-K. Silbereisen, K. Eyferth, G. Rudinger: *Development as Action in Context - Problem Behaviour and Normal Youth Development* (pp. 287-310). Berlin: Springer.
- Bronfenbrenner, U.** (1987). *La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano*. Madrid, España: Editorial Paidós.
- Brophy, J.** (1982). How teacher influence what is taught and learned in classroom. En: *The Elementary School Journal*, 83, 1, pp. 1-13.
- Brophy, J.** (1983). Classroom organization and management. En: *The elementary school journal* (Chicago, IL), 83, pp. 265-85.
- Brophy, J.** (1999). *Teaching*. Educational Practice Series 1. Geneva: International Bureau of Education.
- Brophy, J.** (2002). *Gelingsbedingungen von Lernprozessen*. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, Fortbildungsmaßnahme »Schulprogramm und Evaluation«, Soest.
- Brophy, J. and Good, T. L.** (1986). Teacher behavior and student achievement. En: Wittrock, M. C. (Eds.), *Handbook of Research on Teaching*. Third Edition (pp. 328-375). New York: Macmillan Publishing Company.

- Brophy, J. E. y Good, T. L.** (1976). *Die Lehrer- Schüler- Interaktion*. München, Berlin, Wien: Urban & Schwarzenberg.
- Candela, A.** (1999). Prácticas Discursivas en el aula y calidad educativa. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 4, 8. pp. 273-298. Disponible en: <http://www.mec.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/files/varios/lacueva02.pdf>.
- Carnoy, M.** (1977). *La educación como imperialismo cultural*. México: Siglo XXI.
- Carnoy, M.** (1990). *La educación como imperialismo cultural*. México: Siglo veintiuno editores.
- Carr, W. y Kemmis, S.** (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Carr, W. y Kemmis, S.** (1998). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Carroll, J. B.** (1981). Ability and task difficulty in cognitive psychology. En: *Educational Researcher*, 10, pp. 11-21.
- Casassus, J.** (2010). La reforma basada en estándares: un camino equivocado. En: Cristián Bellei, J. P. Valenzuela y D. Contreras (Eds.) *Ecos de la Revolución Pingüina*. UNICEF - U. de Chile.
- Christakis, N. A. y Fowler, J.** (2010). *Conectados. El sorprendente poder de las redes sociales y cómo nos afectan*. Madrid: Taurus.
- Cohn, R. C.** (1975). *Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cohn, R. C.** (1997). Zur Humanisierung der Schulen: Vom Rivalitätsprinzip zum Kooperationsmodell mit Hilfe der Themenzentrierten Interaktion (TZI). En: R. C. Cohn (Hrsg.). *Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle* (pp. 152-175). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Coleman, J. S.; Campbell, E. Q.; Hobson, C. J.; McPartland, J.; Mood, A. M.; Weinfield, F. D. and York, R. L.** (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington D. C.: U.S. Government Printing Office.
- Combs, P.** (1993). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona, España: Península.
- Comenius, J. A.** (1993). *Große Didaktik*, hrsg. v. A. Flitner (Original 1658) (8. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Comenius, J. A.** (2000/1679). *Didáctica Magna*. México: Editorial Porrúa.
- Cova, J. A.** (1954). *Don Simón Rodríguez. Maestro y filósofo revolucionario*. Caracas, Venezuela: Jaime Villegas, editor.
- Creemers, B. P. M.** (1994). *The effective classroom*. London, England: Cassell.
- Cronbach, L. J.** (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*. San Francisco, USA: Jossey-Bass.
- De Jong, R. und Prins, X.** (1995). No Silence after the Storm: From Quality Assessment to Quality Improvement. En: *European Journal of Teacher Education*, 18, pp. 37-45.

- Dedering, K.** (2012). *Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektive. Ein Lehrbuch.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Díaz, M.** (Ed.) (1990). *La construcción social del discurso pedagógico. Textos seleccionados.* Bogotá: Prodic-El Griot.
- Ditton, H.** (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. En: A. Helmke, W. Hornstein y E. Terhart (Eds.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich; Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (pp. 73-92). Weinheim: Beltz.
- Ditton, H.** (2007). Schulqualität. Modelle zwischen Konstruktion, empirischen Befunden und Implementierung. En: J. van Buer y C. Wagner (Hrsg.), *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch* (pp. 83-92). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Dubet, F.** (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades.* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dunkin, M. J., y Biddle, B. J.** (1974). *The study of teaching.* New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Eder, F.** (2006). Schul- und Klassenklima. En: D. H. Rost (Ed.). *Handwörterbuch Pädagogischer Psychologie* (pp. 622-631). Weinheim/Basel: Beltz.
- Engels, F.** (1975). *Anti-Dühring.* La Habana: Editorial Política.
- Engels, F.** (1979). *Dialéctica de la naturaleza.* Barcelona, España: Grijalbo.
- Engeström, Y.,** (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research.* Helsinki: Orienta-Konsultit Oy Helsinki.
- Engeström, Y., Miettinen, R., Punamäki, R.** (eds.) (1999). *Perspectives on activity theory.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Espínola, V. y Claro, J. P.** (2010). El sistema nacional de aseguramiento de la calidad: una reforma basada en estándares. En: C. Bellei, J. P. Valenzuela y D. Contreras (Eds.) *Ecos de la Revolución Pingüina.* UNICEF - U. de Chile.
- Esslinger-Hinz, I.** (2006). *Schulentwicklungstheorie. Ein Beitrag zum schulentwicklungstheoretischen Diskurs.* Jena: Verlag IKS Garamond.
- Feldhoff, T.** (2011). *Schule organisieren. Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend H.** (2001). Bildungspolitische Optionen für die Zukunft des Bildungswesen. Erfahrungen aus der Qualitätsforschung. En: J. Oelkers (coord.). *Die Zukunftsfragen der Bildung*, 43. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, pp. 37-48.
- Fend, H.** (1977). *Schulklima. Soziale Einflußprozesse in der Schule.* Weinheim, Basel: Beltz.
- Fend, H.** (1981). *Theorie der Schule.* München: Urban & Schwarzenberg.

- Fend, H.** (1982). *Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs*. Weinheim / Basel: Beltz.
- Fend, H.** (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistungen*. Weinheim und München: Juventa.
- Fend, H.** (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H.; Dreher, E.; Haenisch, H.** (1980). Auswirkungen des Schulsystems auf Schulleistungen und soziales Lernen - Ein Vergleich zwischen Gesamtschule und dreigliedrigem Schulsystem. En: *Zeitschrift für Pädagogik*, 26 pp., 673-698.
- Fernández Enguita, M.** (1983). Prólogo. En: Kant, I., *Pedagogía*. Madrid, España: Editorial Akal.
- Ferrer, G.** (2006). *Sistemas de evaluación de aprendizajes en América Latina. Balance y Desafíos*. PREAL.
- Filmus, D.** (comp.) (1995). *Las condicionantes de la calidad educativa*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Flehsig, K.-H.** (1983). *Der Göttinger Katalog Didaktischer Modelle: theoretische und methodologische Grundlagen*. Göttingen, Nörten-Hardenberg: Zentrum für didaktische Studien.
- Flehsig, K.-H.** (1996). *Kleines Handbuch didaktischer Modelle*. Eichenzell: Neuland.
- Floralba, C. et al.** (2006). *Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones*. Bogotá, Colombia: Ediciones del Convenio Andrés Bello.
- Fraser, B. J., Walberg, H. J., Welch, W. W. y Hattie, J. A.** (1987). Syntheses of educational productivity research. En: *International Journal of Educational Research*, 2, 11, pp. 145-252.
- Freinet, C.** (1974). *Los planes de trabajo*. Barcelona, España: Laia.
- Freinet, C.** (1980). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P.** (1970). *La pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P.** (1975). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P.** (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Freire, P.** (1997a). *A la sombra de este árbol*. Barcelona, España: El Rure.
- Freire, P.** (1997b). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P.** (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Freire, P.** (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P.** (2005). *La educación en la ciudad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P.** (2008). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P.** (2009). *Política y educación*. México: Siglo XXI.

- Freire, P.** (2010a). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P.** (2010b). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P.** (2010c). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Friedrich, G.** (ed.) (1996). *Neurodidaktik. Theoretische und praktische Beiträge*. Frankfurt am Main: Centaurus Verlag.
- Fullan, M.** (1982). *The Meaning of Educational Change*. New York & London: Teachers College, Columbia University.
- Gadotti, M. y Torres, M.** (1999). *Estado e educação popular na America Latina*. São Paulo, Brasil: Instituto Paulo Freire-Cortez.
- Gairín, J.** (1996). *La organización escolar. Contexto y texto de actuación*. Madrid, España: La Muralla.
- García, B.** (2014). *Modelos teóricos e indicadores de evaluación educativa*. Revista electrónica de educación. Disponible en: [http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=498\\_modelos\\_teoricos\\_e\\_indicadores\\_de\\_evaluacion\\_educativa](http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=498_modelos_teoricos_e_indicadores_de_evaluacion_educativa).
- Gasser, P.** (1992). *Neue Lernkultur. Eine integrative Didaktik*. Gerlafingen: Eigenverlag.
- Gentili, P.** (1990). *Escuela, familia y empresa: el problema de la formación para el trabajo desde la perspectiva empresarial*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO.
- Gentili, P.** (1994). *Poder Económico, Ideología y educación*. Buenos Aires, Argentina Miño y Dávila.
- Gimeno Sacristán, J.** (1985). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid, España: Editorial Morata.
- Gimeno Sacristán, J.** (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Editorial Morata.
- Gimeno Sacristán, J.** (1997). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J.** (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid, España: Editorial Morata.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, Á.** (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Editorial Morata.
- Giroux, H. A.** (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós/MEC.
- Giroux, H. A.** (1996). *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona, España: Paidós.
- Giroux, H. A.** (1997). *Teoría y resistencia en la educación*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. A.** (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona, España: Graó.
- Giroux, H. A.** (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- González Rumazo, A.** (1980). *Ideario de Simón Rodríguez*. Caracas, Venezuela: Ediciones Centauro.
- Gottfredson, L.** (2003). g, jobs and life. En: H. Nyborg (Ed.), *The scientific study of general intelligence. Tribute to Arthur R. Jensen* (pp. 293–342). Oxford: Pergamon.
- Gramsci, A.** (1967). *La formación de los intelectuales*. Colección 70 de Editorial Grijalbo, México.
- Gramsci, A.** (1968). *Cultura y literatura*. Prólogo de Jordi Solé Tura. Barcelona, España: Ediciones Península.
- Gramsci, A.** (1973). *La alternativa pedagógica*. Selección de textos e introducción a cargo de Mario A. Manacorda. Editorial Nova Terra, Barcelona.
- Grignon, C.** (1994). “Cultura dominante, cultura escolar y multiculturalismo popular”. *Educación y Sociedad*, 12, pp. 127-136.
- Grittner, F.** (2009). *Leistungsbewertung mit Portfolio in der Grundschule: eine mehrperspektivische Fallstudie aus einer notenfreien sechsjährigen Grundschule*. Kempten: Juluis Klinkhardt Verlag.
- Grundy, S.** (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid, España: Morata.
- Gruschka, A.** (1988). *Negative Pädagogik. Eine Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gruschka, A.** (2002). *Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gruschka, A.** (2007). Was ist guter Unterricht?. Über neue Allgemein-Modellierungen aus dem Geiste der empirischen Unterrichtsforschung. Pädagogische Korrespondenz 36, (pp. 10-43). En: A. Helmke, W. Hornstein, E. Terhart, (Eds.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich; Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft; 41, pp. 73-92. - (Disponible en: [www.pedocs.de/volltexte/2013/7964/pdf/PaedKorr\\_2007\\_36\\_Gruschka\\_Was\\_ist\\_guter\\_Unterricht.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7964/pdf/PaedKorr_2007_36_Gruschka_Was_ist_guter_Unterricht.pdf)).
- Gruschka, A.** (2009). Die Zukunft Allgemeiner Didaktik vor der Gegenwärtigkeit empirischer Unterrichtsforschung. En: Arnold a.a.O., pp. 93-120.
- Gutiérrez, F.** (1984). *Educación como praxis política*. México, Ciudad de México: Siglo veintiuno editores.
- Habermas, J.** (1987). *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Madrid: Tecnos.
- Habermas, J.** (1989). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid, España: Ediciones Taurus.
- Haertel, G. D., Walberg, H. J. and Weinstein, T.** (1983). Psychological models of educational performance: A theoretical synthesis of constructs. *Review of Educational Research*, 53, pp. 75-91.
- Haider, G.** (2001). System-Monitoring und Qualitätsentwicklung von Schule. Disponible en: [www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger\\_beitraege/fruehling2001/gh\\_2001\\_1.pdf](http://www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger_beitraege/fruehling2001/gh_2001_1.pdf).

- Hamilton, L. S.; Stecher, B. M. y Yuan, K.** (2008). *Standards-Based Reform in the United States: History, Research, and Future Directions*. RAND Corporation.
- Hattie, J.** (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hegel, G. W. F.** (1968). *Ciencia de la lógica*. Buenos Aires: Editorial Solar / Hachette (*Wissenschaft der Logik*, 3 vols.), pp. 1812-1816.
- Helmke, A.** (2002). Kommentar: Unterrichtsqualität und Unterrichtsklima: Perspektiven und Sackgassen. *Unterrichtswissenschaft* 30,3. Disponible en: [www.pedocs.de/volltexte/2013/7689/pdf/UnterWiss\\_2002\\_3\\_Helmke\\_Kommentar.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7689/pdf/UnterWiss_2002_3_Helmke_Kommentar.pdf).
- Helmke, A.** (2003). *Unterrichtsqualität: Erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Helmke, A.** (2006). *Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Helmke, A.** (2006). Was wissen wir über guten Unterricht? Über die Rückbesinnung auf den Unterricht als dem «Kerngeschäft» von Schule. *Pädagogik*, 58, pp. 42-45.
- Helmke, A.** (2007). *Unterrichtsqualität und Unterrichtsentwicklung: Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung*: Bertelsmann.
- Helmke, A.** (2008). Wie können Lehrkräfte ihren Unterricht reflektieren und bewerten? *SCHULE NRW 09/08. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung* (60. Jahrgang, Nr. 9), pp. 430-434.
- Helmke, A.** (2009). Unterrichtsforschung. En: K.-H. Arnold, U. Sandfuchs y J. Wiechmann (Hrsg.). *Handbuch Unterricht* (pp. 44-50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helmke, A.** (2010). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Helmke, A.** (2011). Unterrichtsdiagnostik. Unterstützung für die Schulpraxis. *Schulmanagement*, 4,4, pp. 5-17.
- Helmke, A.** (2012a). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Helmke, A.** (2012b). Unterrichtsqualität. En: K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki y U. Sandfuchs (Eds.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*, Band 3 (pp. 348-349). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helmke, A. Hornstein, W. y Terhart, E.** (Eds.) (2000). *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, pp. 17-39.
- Helmke, A. und Schrader, F.-W.** (2008). Merkmale der Unterrichtsqualität: Potenzial, Reichweite und Grenzen. *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule*, 3, pp. 17-47.
- Helmke, A., Weinert, F. E.** (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. En: F. E. Weinert (Ed.), *Enzyklopädie der Psychologie*, 3. *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (pp. 71-176). Göttingen: Hogrefe.



- Hendricks, K. B., y Singhal, V.** (2000). *The impact of total quality management on financial performance: evidence from quality award winners*. London, Ontario (Canada): The University of Western Ontario. Disponible en: [www.efqm.org/uploads/excellence/vinod%20full%20report.pdf](http://www.efqm.org/uploads/excellence/vinod%20full%20report.pdf).
- Hoffmann, J.** (1980). Gegenstand und Durchführung der Sechs-Fächer Studie. En: T. N., Postlethwaite et al. (Eds.), *Schulen im Leistungsvergleich. Bedingungen für erfolgreiches Lernen; Ergebnisse der internationalen IEA-Untersuchung* (pp. 9-18). Stuttgart: Klett.
- Holtappels, H. G.** (2003). *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente*. München: Luchterhand.
- Holtappels, H. G.** (2005). Bildungsqualität und Schulentwicklung. En: H. G. Holtappels y K. Höhmann (Ed.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule* (pp. 27-47). Weinheim: Juventa.
- Holtappels, H.; Rolff, H.-G. y Klemm, K.** (2006). *Zwischenbericht der Wissenschaftlichen Begleitforschung zum Modellvorhaben Selbstständige Schule NRW*. Disponible en: [http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-2549ED93-9528BC65/bst/02\\_Zwischenbericht\\_Endfassung.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-2549ED93-9528BC65/bst/02_Zwischenbericht_Endfassung.pdf).
- Hopkins, D.** (2008). *Cada escuela una gran escuela: el potencial del liderazgo sistémico*. Buenos Aires: Santillana.
- Huber, F.** (1950). *Die Alleinarbeit der Schüler in Landschulen mit besonderer Betonung der Arbeitstechniken und Arbeitsmittel*. München: Bayer.
- Huber, F.** (1951). *Allgemeine Unterrichtslehre*. München.
- Hubert, H.** (1976). *Das Bildungswesen in der DDR - Strukturelle und inhaltliche Entwicklung seit 1945*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Huerta, J., et al.** (1988). *El currículo oculto en la práctica docente de la Escuela de Odontología de la U. A. Z. (Síntesis del estudio de caso)*. México: Cuadernos de Investigación N° 48. Ediciones de la Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Ibáñez, N.** (2006). La comprensión de lo diverso como condición de la calidad educativa. En: *Investigaciones en Educación*, VI (2), pp. 73-86.
- Iovanovich, M. L.** (2001). *La Capacitación Docente: Un proceso de Educación entre Adultos*.
- Jahnke, T. y Meyerhöfer, W.** (Eds.) (2007). *PISA & Co- Kritik eines Programms*. Hildesheim: Franzbecker Verlag.
- Jank, W. und Meyer, H.** (2002). *Didaktische Modelle*. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor.
- Jansche, W., Krainer, K., Posch, P.** (1999). *Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung an Schulen*. Kärnten: Pädagogisches Institut des Bundes.
- Jencks, C.** (1973). *Chancengleichheit*. Reinbek: Rowohlt.
- Jorge, C. H.** (2000). *Educación y revolución en Simón Rodríguez*. Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores Latinoamericana.

- Jürgens, E.** (2005). *Leistung und Beurteilung in der Schule: Eine Einführung in Leistungs- und Bewertungsfragen aus pädagogischer Sicht*. Sankt Augustin: Academia Verlag.
- Jürgens, E., Niederdrenk, A. und Pahde, M.** (2002). *Schulprogramm und Schulentwicklung. Eine empirische Studie zur Erstellung, Umsetzung und Wirksamkeit von Schulprogrammen*. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- Kant, I.** (1781/2002). *Kritik der reinen Vernunft / Crítica de la razón pura*. Madrid, España: Editorial Tecnos.
- Karl-Heinz, G.** (1979). *Das Bildungswesen der Deutschen Demokratischen Republik*. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Kell, A.** (2006). Organisation, Recht und Finanzierung der Berufsbildung. En: Arnold, R. y Lipsmeier, A. (Eds.): *Handbuch der Berufsbildung* (pp. 453-484). Wiesbaden.
- Kemmis, S.** (1986). *Curriculum Theorising: Beyond reproduction theory*. Victoria. Deakin University Press. Madrid, España: Morata.
- Kemmis, S.** (2008). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, España: Morata.
- Kirkpatrick, D.** (1960). Techniques for evaluating training programs. *Journal of the American Society of Training Directors*, 4, pp. 13–32.
- Kirkpatrick, D.** (1998a). *Evaluating Training Programs. The four levels*. Berrett-Koehler Publishers. Estados Unidos.
- Kirkpatrick, D.** (1998b). *Otra revisión a los programas de evaluación de la capacitación. American Society for Training and Development*. Estados Unidos.
- Kirkpatrick, D.** (1999). *Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Kirkpatrick, D. y Kirkpatrick, J.** (2007). *Evaluaciones de acciones formativas. Los cuatro niveles*. España: Gestión 2000.
- Kirkpatrick, J. and Kirkpatrick, D.** (2005). *Transferring Learning to Behavior. Using the Four Levels to Improve Performance*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Klafki, W.** (1976). *Aspekte kritisch-konstruktiver Didaktik*. Weinheim: Beltz Studienbuch Verlag.
- Klafki, W.** (1994). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Klieme, E.** (2005). Zur Bedeutung von Evaluation für die Schulentwicklung. En: K. Maag Merki, A. Sandmeier, P. Schuler & H. Fend (Eds.), *Schule wohin? Schulentwicklung und Qualitätsmanagement im 21. Jahrhundert* (pp. 40-61). Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Zürich.
- Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., Schneider, W. und Stanat, P.** (Eds.) (2009). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann Verlag.

- Klingberg, L.** (1972). *Lehrende und Lernende im Unterricht*. Berlin: Volk und Wissen GmbH.
- Klingberg, L.** (1978). *Introducción a la Didáctica General*. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Klingberg, L.** (1985). *Introducción a la Didáctica General*. La Habana, Cuba, Editorial Pueblo y Educación.
- Klingberg, L.** (1986). *Unterrichtsprozess und didaktische Fragestellung: Studien und Versuche*. Berlin: Volk und Wissen.
- König, E.** (2006). Coaching. En: Buchen, H. & Rolff, H.-G. (Eds.), *Professionswissen Schulleitung* (pp. 1030-1047). Weinheim: Beltz.
- König, E. und Zedler, P.** (1983). *Einführung in die Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft*. Düsseldorf: Schwann.
- Koretz, D.** (2008). *Measuring up. What Educational Testing Really Tells Us*. Harvard University Press.
- Kotter, K.-H.** (Ed.) (2004). *Unsere Schule auf den Weg in die Zukunft. Schulentwicklung nach dem EFQM-Modell*. Verlag: Kastner.
- Künzel, J.; Roggenbrodt, G.; und Rütters, K.** (2009). *EFQM Kompakt. Leitfaden zur Selbstbewertung im Rahmen ganzheitlicher Schulentwicklungsprozesse*. Software Carl Link Verlag.
- Labarca, G., Vasconi, T., Finkel, S. y Recca, I.** (1977). *La educación burguesa*. México, Ciudad de México: Editorial Nueva Imagen.
- Langmaak, B. y Krickau, M.** (2000). *Wie die Gruppe laufen lernt. Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen. Ein praktisches Lehrbuch*. Weinheim.
- Larroyo, F.** (1962). *Historia general de la pedagogía*. México: Editorial Porrúa.
- Liket, Th. M. E.** (1993). *Freiheit und Verantwortung. Das niederländische Modell des Bildungswesens*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- López Segrera, F.** (2001). *Globalización y educación superior en América Latina y el Caribe*. Colección Respuestas No. 18. Ediciones IESALC/UNESCO-Caracas.
- López Segrera, F.** (2007a). *Educación superior internacional comparada: escenarios, temas y problemas*. Disponible en: <http://www.brunner.cl/>.
- López Segrera, F.** (2007b). Escenarios mundiales y regionales de la educación superior. En: *Avaliacao*, 12, 3.
- Luque, G.** (1996). Estado y educación en la Venezuela del Siglo XX: Una síntesis para la reflexión y la polémica. En: Luque, G. (Coord.), *La Educación Venezolana. Historia, Pedagogía y Política* (pp. 241-257). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Luque, G.** (2002). *Prieto Figueroa, maestro de América*. Caracas, Venezuela: Ediciones de la Universidad Central de Venezuela.
- Luque, Guillermo** (1995). *Hacia una educación Popular, Democrática y Nacional: Venezuela 1945-1948*. Caracas: *Revista de Pedagogía*, XVI, 42, Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela.

- Luzuriaga, L.** (1951). *Historia de la pedagogía y de la educación*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Marchesi, A., Martín, E.** (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Marchesi, Á., Tedesco, J. C., Coll, C.** (coordinadores) (2009). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid, España: Editorial Fundación Santillana.
- Martín Bris, M.** (Coord.) (2001). *La calidad de la educación en un mundo globalizado: intercambio de experiencias y perspectivas*. Madrid, España Universidad de Alcalá.
- Martínez Mediano, C.** (1996). *Evaluación de programas educativos. Investigación evaluativa. Modelos de evaluación de programas*. Madrid: UNED.
- Martínez Rodríguez, J. B.** (2008). Globalización de los discursos de calidad y evaluación y su impacto en la identidad del profesorado. En: Aróstegui, J. L. y Martínez Rodríguez, J. B. (Coords.) *Globalización, posmodernidad y educación* (pp. 15-46). Madrid: Akal.
- Martínez, J. L.** (1995). *Reformas educativas comparadas*. Bolivia, México, Chile, España. CEBIAE. La Paz, Bolivia.
- Marx, C.** (1973). División del trabajo. En: *El Capital*. Tomo I. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Marx, C.** (1975a). *El Capital*. La Habana: Editorial Política.
- Marx, C.** (1975b). *Manuscritos económicos y filosóficos de 1844*. La Habana: Editorial Política.
- Marx, C.** (1980). *El capital. Crítica de la economía política*. Madrid, España: Editorial Siglo XXI.
- McLaren, P.** (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- McLaren, P.** (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona, España: Paidós.
- McLaren, P.** (2001). *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. México: Siglo XXI.
- McLaren, P.** (2003). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- McLaren, P.** (2007). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI.
- McMeekin, R. W.** (2006). Hacia una comprensión de la accountability educativa y cómo puede aplicarse en los países de América Latina. En: J. Corvalán y R.W. McMeekin (Eds.). *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*, pp. 19-49.
- Menze, C.** (1965). *Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen*. Ratingen.

- Menze, C.** (1975). *Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts*. Hannover.
- Menze, C.** (1996). *Intención, realidad y destino de la reforma educativa de Wilhelm von Humboldt*. Disponible en: <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/riev/41/41335350.pdf>.
- Messner, R.** (2000). Pädagogische Schulentwicklung als Sicherung einer umfassenden Qualität von Schule. En: Maas, M. (coord.), *Jugend und Schule* (pp. 10-35). Hohengehren: Schneider.
- Miller, J. V. and Grisdale, G. A.** (1975). Guidance program evaluation: What's out there? En: *Measurement and Evaluation in Guidance*, 8, pp. 145-154.
- MINEDUC** (1994). *Proyecto de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación media 1995 – 2000*. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación y Culturas de Bolivia** (2008). *Primer encuentro pedagógico del sistema educativo plurinacional. Juntos en la construcción de un nuevo currículo*. Disponible en: <http://www.oei.es/pdf2/compilado-doc-curriculares-bolivia.pdf>.
- Mollenhauer, K.** (1972). *Theorien zum Erziehungsprozess*. München: Juventa Verlag.
- Mollenhauer, K.** (1973). *Erziehung und Emanzipation*. München: Juventa Verlag.
- Mollenhauer, K.** (1983). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. Weinheim, München: Juventa.
- Mora, D.** (2004a). *El aporte de los estudios comparativos para las transformaciones educativas. Análisis comparativo sobre tres estudios internacionales: TIMSS, PISA y PIRLS*. Mimeografiado. La Paz, Bolivia.
- Mora, D.** (2004b). *Aportes de la neurodidáctica y la cognición crítica para el aprendizaje y la enseñanza*. Trabajo no publicado. La Paz, Bolivia.
- Mora, D.** (2004c). Importancia de los estudios comparativos internacionales sobre el estado de la educación. Ejemplos: TIMSS, PISA y PIRLS. Mimeografiado, La Paz, Bolivia.
- Mora, D.** (2005). Didáctica crítica y educación crítica de las matemáticas. En: *Didáctica crítica, educación crítica de las matemáticas y etnomatemática. Perspectivas para la transformación de la educación matemática en América Latina* (pp.17-164). La Paz, Bolivia: Campo Iris y GIDEM.
- Mora, D.** (2006). *Desarrollo teórico de la neurodidáctica*. Documento no publicado. La Paz, Bolivia.
- Mora, D.** (2009). *Didáctica de las matemáticas desde una perspectiva crítica, investigativa, colaborativa y transformadora*. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Investigación Educativa para la Integración del Convenio Andrés Bello.
- Mora, D.** (2010). *Hacia una educación revolucionaria: propuestas sociocríticas a problemas didácticos, pedagógicos y curriculares*. La Paz, Bolivia: Instituto

- Internacional de Investigación Educativa para la Integración del Convenio Andrés Bello.
- Mora, D.** (2012a). *Modelo pedagógico didáctico transformador. Método para la implementación del currículo sociocrítico, productivo, interdisciplinario e investigativo*. La Paz, Bolivia: Ediciones del Instituto Internacional de Integración.
- Mora, D.** (2014a). *Teoría y métodos sobre investigación comparada. Aplicaciones al campo de la educación*. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración, mimeografiado.
- Mora, D.** (2014b). *Debates sobre la calidad de la educación*. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración, mimeografiado.
- Mora, D.** (2014c). *Principales dimensiones influyentes en la calidad de la educación, desempeño estudiantil y sus factores asociados*. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración, mimeografiado.
- Mora, D.**(1998). *Probleme des Mathematikunterrichts in lateinamerikanischen Ländern-explorative empirische Studie zur Entwicklung didaktische und curricularer Innovationenansätze im Kontext der Educación Popular am Beispiel Nicaragua und Venezuela*. Tesis doctoral. Hamburgo, Alemania: Universidad de Hamburgo. Disponible en: [www.sub.uni-hamburg.de/disse/05](http://www.sub.uni-hamburg.de/disse/05).
- Mora, D.y Oberliesen, R.** (Eds.). (2004). *Trabajo y educación: jóvenes con futuro. Ideas educativas y praxis sobre el currículo, la escuela, el aprendizaje, la enseñanza, la formación docente en un contexto internacional*. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Investigación Educativa para la Integración del Convenio Andrés Bello.
- Mourshed, M., Chijioke, Ch. y Barber, M.** (2012). *Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo*. McKinsey & Company, PREAL Serie Documentos N° 61.
- Moya, A.** (2005). *La Educación Matemática: una aproximación a su comprensión desde una visión interdisciplinar*. Acta Latinoamericana de Matemática Educativa. Volumen 18.
- Moya, A.** (2006). *Una aproximación comprensiva a la evaluación en matemática*. Acta Latinoamericana de Matemática Educativa. Volumen 19.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Beaton, A. E., González, E. J., Kelly, D. L. y Smith, T. A.** (1998). *Mathematics and Science Achievement in the Final Year of Secondary School: IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Murillo, F. J.** (2007b). School Effectiveness Research in Latin America. En T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 75–92). New York: Springer.
- Murillo, F. J.** (Coord.) (2005). *Estudios sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones*. Bogotá, Colombia: Convenio Andrés Bello.

- Murillo, F. J.** (Coord.) (2007a). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá, Colombia: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, J.** (Coord.) (2003). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica*. Bogotá, Colombia: Ediciones del Convenio Andrés Bello.
- Oberliesen, R. y Schulz, H-D.** (Coords.) (2007). *Kompetenzen für eine zukunftsfähige arbeitsorientierte Allgemeinbildung*. Erlangen: Schneider Verlag.
- OECD** (1991). *Schulen und Qualität. Ein internationaler OECD-Bericht*. Frankfurt: Lang Verlag.
- OECD** (1997). *¿Prepared for life? How to measure Cross-Curricular Competencies*. Paris.
- OECD** (1999). *Measuring student knowledge and skills. A new framework for assessment*. París: OECD. Traducción de G. Gil Escudero, J. Fernández García, F. Rubio Miguelsanz y C. López Ramos (2000), *La medida de los conocimientos y las destrezas de los alumnos. Un nuevo marco de evaluación*. Madrid, España: INCE/MECD.
- OECD** (2001). *Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000. Executive Summary*. París: OECD. Traducción de G. Gil Escudero (2001), *Conocimientos y destrezas para la vida: primeros resultados del proyecto PISA 2000. Resumen de resultados*. Madrid: INCE/MECD.
- OECD** (2004). *First results from PISA 2003: Executive Summary*. París: OECD. Traducción de E. Belmonte (2004), *Aprender para el mundo de mañana. Resumen de resultados PISA 2003*. Madrid: INECSE/MEC.
- OECD** (2009). *PISA – Teilnehmerländer*.- En: OECD [online].- URL: [http://www.oecd.org/document/13/0,3746,de\\_34968570\\_39907066\\_43442893\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/13/0,3746,de_34968570_39907066_43442893_1_1_1_1,00.html).
- OECD** (2010). *Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler in Österreich unter Durchschnitt*.- En: OECD [online].- URL: [http://www.oecd.org/document/30/0,3746,de\\_34968570\\_35008930\\_46582942\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/30/0,3746,de_34968570_35008930_46582942_1_1_1_1,00.html).
- OECD** (2011). *PISA 2009 Ergebnisse: Potenziale nutzen und Chancengerechtigkeit sichern. Sozialer Hintergrund und Schülerleistungen (Band II)*.- En: OECD [online].- URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264095359-de>.
- OECD** (2012). *Österreich: Fortgesetzte Reformen wichtig für Qualität und Chancengleichheit in Bildung*.- In: OECD [online].- URL: [http://www.oecd.org/document/54/0,3746,de\\_34968570\\_35008930\\_49629750\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/54/0,3746,de_34968570_35008930_49629750_1_1_1_1,00.html).
- Oelkers, J.** (2010). *Reformpädagogik, Entstehungsgeschichten einer internationalen Bewegung*, Fulda: Friedrich Verlag.
- Oelkers, J.** (coord.) (2001). *Die Zukunftsfragen der Bildung. 43. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Pareja, J. A. y Torres Marín, C.** (2006). *Una clave para la calidad de la institución educativa: Los planes de mejora*. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v9n2/v9n2a12.pdf>.

- Peaker, G. F.** (1975). An Empirical Study of Education in Twenty-One Countries: A Technical Report. En: *International Studies in Evaluation*, 8. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Pedro F. y Puig, I.** (1998). *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona, España: Paidós.
- Pedró, F. y Puig, I.** (1999). *Las reformas educativas: una perspectiva política y comparada*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Pekrun, R.** (2002). Vergleichende Evaluationsstudien zu Schülerleistungen Konsequenzen für zukünftige Bildungsforschung. En: *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, pp. 111-128.
- Pérez Gómez, A. I.** (1991). Cultura escolar y aprendizaje relevante. En: *Educación y Sociedad*, 8, pp. 59-72.
- Pérez Tapias, J. A.** (2008). *La ideología de la "calidad" en las propuestas educativas neoliberales*. En: Aróstegui, J. L. y Martínez Rodríguez, J. B. (Coords.), *Globalización, posmodernidad y educación* (pp. 47-90). Madrid, España: Akal.
- Perkins, D.** (1997). *Un aula para pensar*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Perkins, D.** (2003). *La bañera de Arquímedes y otras historias del descubrimiento científico*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Perrenoud, Ph.** (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, España: Morata.
- Perrenoud, PH.** (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, España: editorial Grao.
- Pestalozzi, J. H.** (1977). *Werke II. Schriften zur Menschenbildung und Gesellschaftsentwicklung*. München: Winkler.
- Peterßen, W. H.** (2001). *Lehrbuch Allgemeine Didaktik*. 6., völlig veränd., aktualis. u. stark erw. Aufl. Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Piaton, G.** (1989). *Pestalozzi. La confianza en el ser humano*. Madrid, España: Editorial Trillas.
- Piñeros, L. J.** (Ed.) (2004). *Dimensiones del mejoramiento escolar. La escuela alza vuelo*. Bogotá, Colombia: Ediciones del Convenio Andrés Bello.
- PISA-Konsortium** (Hrsg.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- PISA-Konsortium** (Hrsg.) (2004). *Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann Verlag.
- PISA-Konsortium** (Hrsg.) (2007). *Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann Verlag.
- PISA-Konsortium** (Hrsg.) (2010). *Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann Verlag.



- PISA-Konsortium** (Hrsg.) (2013). *Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann Verlag.
- Pizarro, B.** (2003). *Neurociencia y educación*. Madrid, España: La Muralla.
- Posch, R. und Altrichter, H.** (1997). *Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen*. Innsbruck.
- Prieto Figueroa, L. B.** (1951). *De la educación de Castas a la Educación de Masas*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Prieto Figueroa, L. B.** (1959). *El humanismo democrático y la educación*. Caracas, Venezuela: Editorial las Novedades.
- Prieto Figueroa, L. B.** (1978). *El Estado y la Educación en América Latina*. Caracas, Venezuela: Mote Ávila Editores.
- Prieto Figueroa, L. B.** (1980). *Las ideas no se degüellan*. Caracas, Venezuela: Editorial de la Universidad Simón Bolívar.
- Puiggrós, A.** (1980). *Imperialismo y Educación en América Latina*. México: Nueva Imagen.
- Purkey, S. and Smith, M.** (1990). *Wirksame Schulen – Ein Überblick über die Ergebnisse der Schulwirkungsforschung in den Vereinigten Staaten*. En: Aurin, pp.13-45.
- Rahm, S.** (2005). *Einführung in die Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Ravela, P. et al.** (2008). *Las Evaluaciones Educativas que América Latina Necesita*. PREAL.
- Reverand, E.** (2003). *Una aproximación a la teoría de la actividad*. En: Mora, D. (Ed.), *Tópicos en educación matemática*. Caracas: Ediciones de la Universidad Central de Venezuela.
- Reverand, E.** (2004). *Niveles de comprensión aritmética*. Disertación. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Reynolds, D.** (2010). *Failure Free Education? The Past, Present and Future of School Effectiveness and School Improvement*. London: Routledge.
- Richter, C.** (2010). *Schulqualität in Lateinamerika am Beispiel von „Education for All (EFA)“ in Honduras*. Münster: Waxmann Verlag.
- Richter, W.** (1971). *Der Wandel des Bildungsgedankens. Die Brüder von Humboldt, das Zeitalter der Bildung und die Gegenwart*. Berlin.
- Rindermann, H.** (2006). *Was messen internationale Schulleistungsstudien? Schulleistungen, Schülerfähigkeiten, kognitive Fähigkeiten, Wissen oder allgemeine Intelligenz?* En: *Psychologische Rundschau* (Göttingen) 57, pp. 69-86. Disponible en: [http://www.gfg-online.de/downloads/wissenschaftsartikel/quelle\\_2006-03\\_5.pdf](http://www.gfg-online.de/downloads/wissenschaftsartikel/quelle_2006-03_5.pdf).
- Robitaille, D. F., Schmidt, W. H., Raizen, S. A., McKnight, C. C., Britton, E. y Nicol, C.** (1993). *Curriculum frameworks for mathematics and science*. TIMSS monograph no. 1. Vancouver: Pacific Educational Press.

- Robitaille, David F., Beaton, Albert E., and Plomp, T.** (Eds) (2000). *The Impact of TIMSS on the Teaching and Learning of Mathematics and Science*, Pacific Educational Press, Vancouver.
- Rodehau, S.** (2007). *Entwurf eines integrativen Didaktikmodells für die berufliche Weiterbildung im Kontext einer neuen Lernkultur*. Ludwigsburg, Pädag. Hochsch., Diss., Disponible en: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:93-opus-29872>.
- Rodgers, R. F.** (1979). A student affairs application of the CIPP evaluation model. En: Kuh, G. D. (ed.): *Evaluation in Student Affairs*, American College Personnel Association.
- Rodríguez, S.** (1975). *Obras Completas. Tomos I y II*. Caracas: Universidad Simón Rodríguez.
- Rodríguez, S.** (2012). *Obras Completas*. La Paz, Bolivia: Editorial Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello.
- Rolff, H.-G.** (1995). Steuerung, Entwicklung und Qualitätssicherung von Schulen durch Evaluation. En: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Eds.). *Evaluation und Schulentwicklung* (pp. 293-310). Bönen.
- Rolff, H.-G.** (1991). Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen. En: *Zeitschrift für Pädagogik*, 37, 6, pp. 865-886.
- Rolff, H.-G.** (1999). Pädagogisches Qualitätsmanagement: Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung vor neuen Herausforderungen. En: Rösner, Ernst (Eds.), a.a.O., pp. 15-34.
- Rolff, H.-G.** (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. En: T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels und C. Schelle (Eds.), *Handbuch Schulentwicklung* (pp. 29-36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ross, K. y Jürgens, Ll.** (2008). *Estudios internacionales sobre la calidad de la educación*. París, documentos de UNESCO.
- Rubio Carracedo, J.** (1988). El influjo de Rousseau en la filosofía de Kant. En: VV. AA, *esplendor y miseria de la ética kantiana*. Madrid, España: Editorial Anthropos.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J.** (1979). *Fifteen Thousand Hours. Secondary schools and their effects on children*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sammons, P., Thomas, S. y Mortimore, P.** (1997). *Forging Links: Effective Schools and Effective Departments*. London: Paul Chapman Publishing.
- Sanz Oro, R.** (1996). *Evaluación de programas en orientación educativa*. Madrid: Psicología Pirámide.
- Scheerens, J.** (1990). School Effectiveness Research and the Development of Process Indicators of School Functioning. En: *School Effectiveness and School Improvement*, 1,1, pp. 61-80.

- Scheerens, J.; Glas, C. and Thomas, S. M.** (2003). *Educational Evaluation, Assessment, And Monitoring. A Systemic Approach*. Lisse u. a.: Swetz and Zeitlinger.
- Schiefele, U. & Winteler, A.** (1988). *Interesse — Lernen — Leistung. Eine Übersicht über theoretische Konzepte, Erfassungsmethoden und Ergebnisse der Forschung* (Gelbe Reihe Nr. 14). München: UniBw, Institut für Erziehungswissenschaft und Pädagogische Psychologie.
- Schönig, W.** (2000). *Schulentwicklung beraten. Das Modell mehrdimensionaler Organisationsberatung der einzelnen Schule*. Weinheim: Juventa.
- Schultze, W., Riemenschneider, L.** (1967). Eine vergleichende Studie über die Ergebnisse des Mathematikunterrichts in zwölf Ländern. En: *Mitteilungen des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung*. Frankfurt a. M., pp. 1-34.
- Scriven, M. S.** (1980). *The logic of evaluation*. Inverness, CA: Edge-press.
- Sennett, R.** (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Slee, R.; Weiner, G. y Tomlinson, S.** (Eds.) (2001). *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Specht, W. und Thonhauser, J.** (Eds.) (1996). *Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven*. Innsbruck und Wien: Studien Verlag.
- Sperb, D.** (1973). *El currículo, su organización y el planeamiento del aprendizaje*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Stake, R. E.** (1975). *Program evaluation, particularly responsive evaluation*. Occasional Paper Series n° 5. University of Western Michigan.
- Stalla, B.** (2010). „Wege des Menschen in der Schule des Lebens.“ Elementare Erziehung und universale Bildung als Ziel von Johann Amos Comenius (1592 - 1670) zur anthropologischen Förderung und pädagogischen Begleitung des Lebensweges von Kindern. En: Joachim Bahlcke, Andreas Fritsch und Uwe Voigt (Eds.). *Comenius-Jahrbuch* (pp. 94-107). Sankt Augustin: Academia-Verlag.
- Stalla, B.** (2012). *Comenius als Didaktiker*. Disponible en: <http://www.baeuml-rossnagl.de/Com-Didaktiker.pdf>.
- Steffens, U. und Bargel, T.** (Eds.) (1988). *Schulleben und Schulorganisation*. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung.
- Stern, C., Mahlmann, J. und Vaccaro, E.** (2004). *Spieglein, Spieglein. Schulentwicklung durch internationale Qualitätsvergleiche – Erste Erfahrungen*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Straumann, U.** (2001). *Professionelle Beratung. Bausteine zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung*. Heidelberg: Ansanger.
- Stringfield, S. y Slavin, R. E.** (1992). A Hierarchical Longitudinal Model for Elementary School Effects. En: Creemers, B.P.M. y Reezigt, G.J. (Eds.), *Evaluation of Educational Research* (pp. 35-69). Groningen: ICO.

- Stufflebeam, D.** (1972a). Evaluation als Entscheidungshilfe. En: Wulf, C. (Ed.): *Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen* (pp. 113-145). München: Piper.
- Stufflebeam, D.** (1972b). The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. En: *SRIS Quarterly*, 5(1).
- Stufflebeam, D.** (2003). *The CIPP Model for Evaluation – an update. Annual Conference of the Oregon Program Evaluators Network, Portland*. Disponible en: <http://www.wmich.edu/evalctr/pubs/CIPP-ModelOregon10-03.pdf>.
- Stufflebeam, D. L. y otros** (1971). *Educational Evaluation and Decision Making*. Itasca, Illinois: Peacock.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J.** (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. J.** (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Taba, H.** (1957). *Elaboración del Currículum*. Buenos Aires, Argentina. Troquel.
- Tapscot, D.** (1998). *Creciendo en un entorno digital*. Madrid, Mc Graw-Hill.
- Terhart, E.** (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem Hintergründe - Konzepte - Probleme. En: *Zeitschrift für Pädagogik* 46, 6, pp. 809-829. Disponible en: [www.pedocs.de/volltexte/2012/6925/pdf/ZfPaed\\_6\\_2000\\_Terhart\\_Qualitaet.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2012/6925/pdf/ZfPaed_6_2000_Terhart_Qualitaet.pdf).
- Terhart, E.** (2002). Wie können die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien systematisch zur Qualitätsverbesserung in Schulen genutzt werden? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, pp. 91-110. [Traducción al castellano incluida en este volumen.
- Thillmann, K.** (2012). *Schulentwicklung und Schulorganisation Eine empirische Untersuchung schulischer Organisationsgestaltung vor dem Hintergrund der Neuen Steuerung im Bildungssystem. Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin*. Disponible en: [http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS\\_derivate\\_000000011070/Dissertation\\_Thillmann.pdf?hosts=](http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000011070/Dissertation_Thillmann.pdf?hosts=).
- Thillmann, K.-J.** (2011). Schultheorie, Schulentwicklung, Schulqualität. En: H. Altrichter (Ed.), *Schulentwicklung*. Bd. 7 der Reihe „Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer“ Baltmannsweiler: Schneider, pp. 37 – 58.
- Tietze, A.** (2012). *Die theoretische Aneignung der Produktionsmittel. Gegenstand, Struktur und gesellschaftstheoretische Begründung der polytechnischen Bildung in der DDR*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Torres, J.** (1991). *El currículum oculto*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Torres, J.** (2001). *Educación en tiempos de Neoliberalismo*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Torres, R.** (1995). *Educación popular. Un encuentro con Paulo Freire*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

- Treiber, B. und Weinert, F.** (1982). *Lehr-Lern-Forschung - Ein Überblick in Einzeldarstellungen*. München: Urban & Schwarzenberg.
- UNESCO** (2004a). *Una educación de calidad para todos los jóvenes*. Disponible en: [www.ibe.unesco.org/publications/free.../educ\\_qualite\\_esp.pdf](http://www.ibe.unesco.org/publications/free.../educ_qualite_esp.pdf).
- UNESCO** (2004b). *Educación para todos. El impacto de la calidad*. Disponible en: [www.unesco.org/education/gmr\\_download/es\\_summary.pdf](http://www.unesco.org/education/gmr_download/es_summary.pdf).
- UNESCO** (2007a). *Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos*. Disponible en: [www.unesco.org.uy/educacion/fileadmin/templates/educacion/archivos/EducaciondeCalidadparaTodos.pdf](http://www.unesco.org.uy/educacion/fileadmin/templates/educacion/archivos/EducaciondeCalidadparaTodos.pdf).
- UNESCO** (2007b). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Garantizando la educación de calidad para todos*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001528/152894S.pdf>.
- UNESCO** (2011). *Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218083s.pdf>.
- UNESCO** (2014). *Enseñanza y aprendizaje. Lograr la calidad para todos*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>.
- Vierlinger, R.** (Ed.) (1989). *Eine gute Schule – was ist das? Europäisches Symposium an der Universität Passau vom 27. Juli bis 4. August 1989*. Passau: Universität Passau.
- Vizguin, V.** (1982). *Guenezis y structura kvallitativizma Aristotelia* [Génesis y estructura del cualitativismo de Aristóteles]. Moscú: Nauka.
- Vygotsky, L.** (1973). *Psicología y pedagogía*. Madrid: Editorial Akal.
- Vygotsky, L.** (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Editorial La Pleyade.
- Vygotsky, L.** (1986). *Interacción entre aprendizaje y desarrollo*. En: *Los procesos psicológicos superiores*. México: Editorial Grijalbo.
- Walberg, H. and Haertel, G.** (1980). Research Synthesis: A Special Issue of Evaluation in Education. En: *Evaluation in Education*, 4, pp.1-144.
- Walberg, H. J.** (1981). A psychological theory of educational productivity. En: F. H. Farley & N. Gordon (Eds.), *Psychology and education: The state of the union* (pp. 81-108). Berkeley, CA: McCutchan.
- Walberg, H. J.** (1984). *Improving the productivity of America's schools. Educational leadership (Alexandria, VA)*, 41, H. 8, pp. 19-27.
- Walberg, H. J.** (1986). Syntheses of Research on Teaching. En: M. C. Wittrock (Eds.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 214-229). New York: Macmillan.
- Walker, D. A.** (1976). *The IEA Six Subject Study. An empirical study of education in twenty-one countries*. New York: John Wiley & Sons.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. and Walberg, H. J.** (1993). Toward a knowledge base for school learning. En: *Review of Educational Research*, 63, pp. 249-294.
- Wang, Margaret** (2001). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid, España: Ediciones Narcea.

- Weibel, W.** (1997). Qualitätssicherung durch Qualitätsentwicklung in der Schule. En: *Pädagogische Führung* 8, pp. 58-65.
- Weigel, T. M.** (2004). *Die PISA-Studie im bildungspolitischen Diskurs. Eine Untersuchung der Reaktionen auf PISA in Deutschland und im Vereinigten Königreich*. Trabajo de diploma. Trier Universität.
- Weinert, F. E. und Helmke, A.** (1996). Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? En: A. Leschinsky (Ed.). *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule* (pp. 223-234). Weinheim und Basel: Beltz.
- Weinert, F. und Helmke, A.** (1987). Schulleistungen – Leistungen der Schule oder der Kinder? En: Steffens, Ulrich und Bargel, Tino (Eds.), pp. 17-31.
- Weishaupt, H.** (Ed.) (2000). *Qualitätssicherung im Bildungswesen. Problemlage und aktuelle Forschungsbefunde*. Erfurt: Pädagogische Hochschule Verlag.
- Weiss, M.** (1985). Schuleffekt-Forschung: Ergebnisse und Kritik empirischer Input-Output-Untersuchungen. En: Twellmann, W. (Ed.), *Handbuch Schule und Unterricht*. Band 7.1. (pp. 1060-1094). Düsseldorf: Schwann.
- Yakovlev, E.** (2002). *Vnutrivuzovskoye upravleniye kachestvom obrazovaniya* [Gerencia interna de la calidad de la educación superior]. Cheliabinsk: Ediciones de la Universidad Estatal de Cheliabinsk.
- Zuleta, E.** (1996). *El humanismo, una clave principista en el discurso prietofigueriano*. Universidad Experimental Simón Rodríguez. Caracas, Venezuela: Trabajo de grado inédito.

*Este libro se terminó de imprimir  
en agosto de 2014*

*La Paz - Bolivia*

