

Modelo crítico para la evaluación y seguimiento de la calidad educativa, desempeño escolar y factores asociados

Critical model for the evaluation and the monitoring of educational quality, student performance and related factors

David Mora

Director Ejecutivo

Instituto Internacional de Integración

Convenio Andrés Bello

dmora@iicab.org.bo

RESUMEN

El presente artículo muestra una síntesis del modelo para la evaluación de la calidad de la educación, elaborado por el autor con base a teorías sociocríticas investigativas y transformadoras tanto de la pedagogía y la didáctica como de los procesos de valoración socioeducativa. Este modelo consta de doce grandes componentes, las cuales consisten en: El Estado Educador, La variedad de condiciones socioculturales y económicas, Los recursos, El clima escolar en los CECA, La familia, Los docentes y el equipo directivo, Los estudiantes, La comunidad, El Proceso de Aprendizaje y Enseñanza (DPAE), La evaluación, Las consecuencias o alcances, El desarrollo de potencialidades y condiciones socioculturales, personales, antropológicas de los actores (Experiencias y Saberes Previos).

Palabras claves: Calidad de la educación, teoría sociocrítica e investigativa del aprendizaje y la enseñanza, modelo para la evaluación de la calidad educativa.

ABSTRACT

This article presents a synthesis of the model for the evaluation of educational quality developed by the present author, with a basis on socio-critical research and transformation theories both in pedagogy and didactics as well as in the socio-educational evaluation processes. This model has twelve large components, which include: the state as educator, the variety of socio-cultural and economic conditions, the recourses, the school climate at the Autonomous Community Education Centers, the family, teachers and directors, students, the community, the process of learning and teaching, the evaluation, the consequences or achievements, and the development of personal, anthropological potentialities and socio-cultural conditions of the actors (prior experiences and knowledge).

Keywords: Educational quality, socio-critical research theory of learning and teaching, model for the evaluation of educational quality

Recibido / Received: 01/08/2014 | **Aceptado / Accepted:** 20/08/2014

Introducción

En el libro *Calidad de la Educación* (Mora, 2014a) hemos discutido, con cierto detalle y argumentos, algunas de las propuestas centrales relacionadas con la concepción educativa alternativa a aquellos 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 construidos con base en una concepción del currículo, la pedagogía y la didáctica centradas únicamente 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 dicho 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 aquellos factores que podrían influir positiva o negativamente en dicha calidad.

Este nuevo modelo, mostrado en la *figura 1*, consta de doce componentes, los 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 mencionado 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

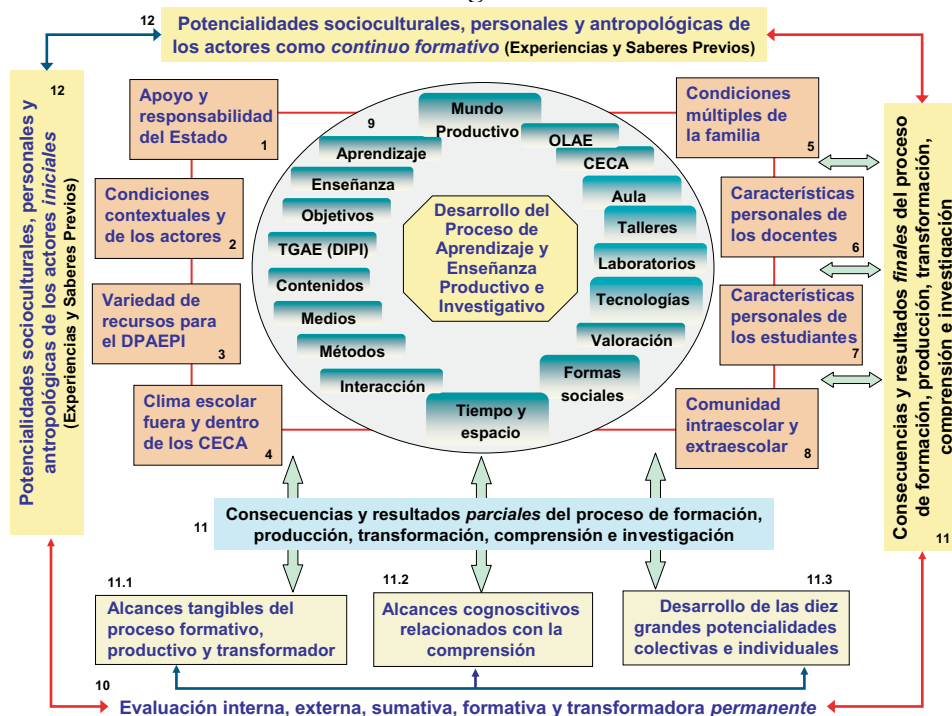
de vista, la calidad de la educación. Por supuesto que cada una de las siguientes doce dimensiones contienen un conjunto importante de categorías, subcategorías e indicadores, lo cual ha sido trabajado en otros documentos (Mora, 2014c).

1. Los doce factores fundamentales de la calidad educativa

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 (Prieto Figueroa, 1978; Baudelot y Establet, 1984). 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 (Fend, 1998; Freire, 2009). La educación tiene que estar, en todas sus manifestaciones, en manos del *Estado Educador*, y éste 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 (Gadotti y Torres, 1999; Richter, 2010).

Figura 1



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 (Perrenoud, 1990; Filmus, 1995). 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 han asignado un precio, más que un valor, determinado por las reglas del mercado (Slee, Weiner y Tomlinson, 2001; Torres, 2001). 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 las 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 (Wang, 2001; Holtappels, 2003).

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 1*. 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 (Gairín, 1996; Posch y Altrichter, 1997). 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 agregarle, 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. (Helmke, 2011; Mora, 2012a). 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 alimentaciones 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.

4) El clima escolar en los CECA

Tanto los estudios empíricos como teóricos o la combinación de ambos han 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 (Perkins, 1997; Baudelot y Establet, 1984; Fend, 1998). 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 (Wang, 2001; Gairín, 1996; McLaren, 2003). 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 (Fend, 1977; Ibáñez, 2006).

5) La familia

A pesar de la cantidad de críticas que podamos 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 impresiones, 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 (Fend, 1977; Helmke, 2002). 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 (McLaren, 2003; Ibáñez, 2006).

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 va unido las creencias, representaciones y posiciones sociopolíticas e ideológicas de los docentes (Brophy y Good, 1976; Weinert y Helmke, 1996; Candela, 1999). 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 (Helmke, 2008; Hopkins, 2008). 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 (Richter, 2010; Mora, 2014c). 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 2* 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 2



7) Los estudiantes

Al igual que la dimensión *docente*, esta séptima dimensión, referida a los estudiantes, constituye la segunda de mayor importancia para comprender la calidad educativa, el desempeño y el rendimiento estudiantil. 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 (Brophy y Good, 1976; Fend, 1977; Filmus, 1995). 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 estudiantil, 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 (Perkins, 1997; Candela, 1999; McLaren, 2003). 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 (Hopkins, 2008; Richter, 2010; Berkemeyer y Müller, 2010; Helmke, 2011).

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 (Fend, 1977; Baudelot y Establet, 1984; Gentili, 1990). 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 (Gairín, 1996; Wang, 2001; McLaren, 2003). 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 (Hopkins, 2008; Freire, 2009; Berkemeyer y Müller, 2010; Mora, 2012a).

9) El Desarrollo del Proceso de Aprendizaje y Enseñanza (DPAE)

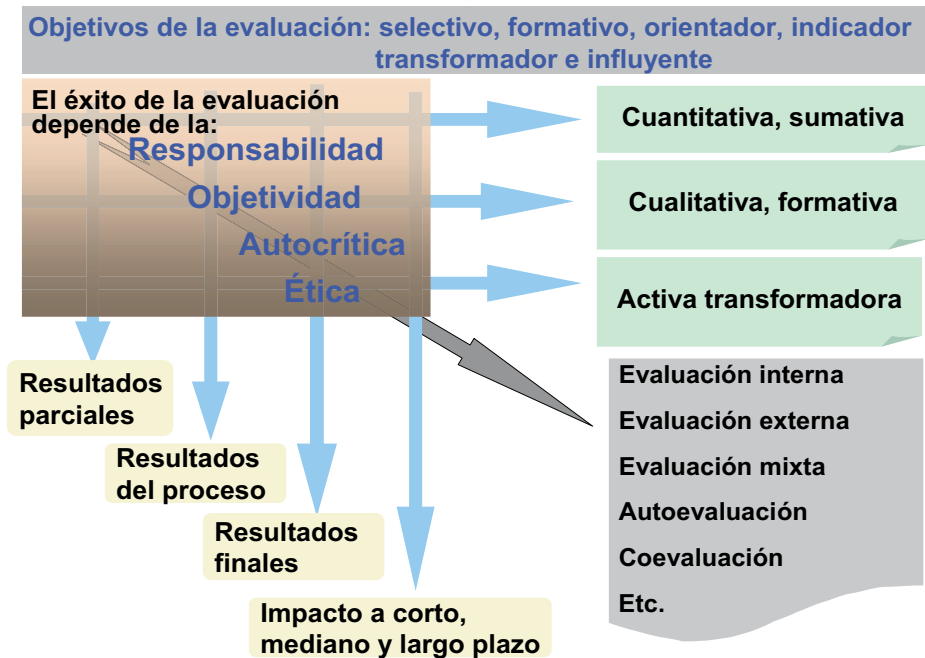
Cualquier proceso de aprendizaje y enseñanza, para nosotros productivo e investigativo basado en el trabajo creador, debe posibilitarle a los estudiantes el desarrollo de procesos de aprendizaje con mayores espacios de acción, pensamiento y motivación, con lo cual podrán alcanzar altos niveles de comprensión, 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 meta-análisis 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 (Brophy y Good, 1976; Fend, 1977; Gairín, 1996). 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 (Perkins, 1997; Candela, 1999; Helmke, 2002). Con la dimensión *calidad del DPAAE*, 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. Hay que prestar atención a las actividades de 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 (McLaren, 2003; Kemmis, 2008; Mora, 2014c).

10) La evaluación

En la mayoría de los trabajos relacionados con la calidad de la educación, sean éstos 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 (Berkemeyer y Müller, 2010; Fend, 1977; Filmus, 1995; Helmke, 2008). 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 (Holtapps, 2003; Mora, 2014b; Perkins, 1997; Perrenoud, 1990).

Figura 3

Evaluación como factor influyente en la calidad educativa

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. En la *figura 3* mostramos una de estas concepciones, la cual intenta combinar diferentes aspectos dialécticos en cuanto a su caracterización, orientación e implementación (Posch y Altrichter, 1997; Slee y otros, 2001; Stufflebeam y Shinkfield, 2007).

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 4 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 (Mora, 2012a y 2004a; Perkins, 1997 y 2003).

Figura 4

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

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 sionatural. Por lo tanto, no podemos considerar, por ningún motivo, que no existen condiciones antropológicas en cada sujeto antes, 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 sionatural, 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 sionatural, 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*.

Conclusiones

En la *figura 5* 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 5* se puede encontrar las doce grandes dimensiones, consideradas 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.

Figura 5

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

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_{ji} . **AH**: Análisis Horizontal y **AV**: Análisis Vertical. **AD**: Análisis Diagonal.

En la *figura 1* podemos ver, a manera de resumen, el modelo desarrollado y propuesto en el presente trabajo 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, 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 PAEPII, 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 1* 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 1* 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 manera 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 trabajo.

Bibliografía

- Baudelot, Ch. y Establet, R.** (1984). *La escuela capitalista*. México, Ciudad de México: Siglo XXI.
- Berkemeyer, N. y Müller, S.** (2010). „Schulinterne Evaluation und Qualitätsmanagement“. En: Altrichter, H. und Maag Merki, K. (Eds.): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*, VS Verlag, Wiesbaden, pp. 195 - 219.
- Blankertz, H.** (1982). *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- 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>.
- 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*.

- Fend, H.** (1977). *Schulklima. Soziale Einflußprozesse in der Schule*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Fend, H.** (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistungen*. Weinheim und München: Juventa.
- Filmus, D.** (comp.) (1995). *Las condicionantes de la calidad educativa*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Freire, P.** (2009). *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- 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.
- Gentili, P.** (1990). *Escuela, familia y empresa: el problema de la formación para el trabajo desde la perspectiva empresarial*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO.
- Gottfredson, L.** (2003). "Jobs and life". In H. Nyborg (Ed.), *The scientific study of general intelligence. Tribute to Arthur R. Jensen* Oxford: Pergamon, pp. 293-342.
- Helmke, A.** (2002). "Kommentar: Unterrichtsqualität und Unterrichtsklima: Perspektiven und Sackgassen". *Unterrichtswissenschaft* 30 (2002) 3. Disponible en: www.pedocs.de/volltexte/2013/7689/pdf/UnterWiss_2002_3_Helmke_Kommentar.pdf.
- 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.** (2011). "Unterrichtsdiagnostik. Unterstützung für die Schulpraxis". *schulmanagement*, 4-2011(4), 5-17.
- Holtappels, H. G.** (2003). *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente*. München: Luchterhand.
- Hopkins, D.** (2008). *Cada escuela una gran escuela: el potencial del liderazgo sistémico*. Buenos Aires.
- Ibáñez, N.** (2006). "La comprensión de lo diverso como condición de la calidad educativa". En *Investigaciones en Educación*. Vol. VI (2), pp. 73-86.
- Kemmis, S.** (1986). *Curriculum Theorising: Beyond reproduction theory*. Victoria. Deakin University Press.
- Kemmis, S.** (2008). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, España: Morata.
- McLaren, P.** (2003). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.

- 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). *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*. La Paz, Bolivia: Editorial del IICAB.
- 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.
- 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.
- Posch, R. und Altrichter, H.** (1997). *Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen*. Innsbruck.
- Prieto Figueroa, L. B.** (1978). *El Estado y la Educación en América Latina*. Caracas, Venezuela: Mote Ávila Editores.
- 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.
- 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.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. J.** (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Torres, J.** (2001). *Educación en tiempos de Neoliberalismo*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Wang, Margaret** (2001). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid, España: Ediciones Narcea.
- 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*. Weinheim und Basel: Beltz, pp. 223-234.