

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA: DEMOCRÁTICA Y PARA AVANZAR

AURORA LACUEVA
 Universidad Central de Venezuela
 Facultad de Humanidades y Educación
 Escuela de Educación
 lacuevat@hotmail.com
 Caracas-Venezuela

RESUMEN: El artículo considera críticamente los enfoques de evaluación de calidad educativa predominantes hoy y adelanta una propuesta basada en cuatro vías que se complementan: recolección de información estadística pertinente, veraz y completa; autoevaluación de cada plantel con apoyo experto externo; estudios de caso por parte del Ministerio de Educación; y, eventualmente, estudios muestrales grandes por parte del Ministerio de Educación, para problemas específicos. Se destacan también los pasos recomendables en un positivo proceso de evaluación de la calidad educativa. Así como los participantes que deben intervenir a diferentes niveles para asegurar el carácter democrático de la iniciativa.

PALABRAS CLAVE: *evaluación de la calidad educativa, evaluación democrática, autoevaluación de escuelas, indicadores educativos, pruebas estandarizadas.*

EVALUATION OF EDUCATIONAL QUALITY: PARTICIPATORY AND FORWARD-FOCUSED

ABSTRACT: The article considers critically the approaches for the evaluation of educational quality predominant today, and presents a proposal based in four complementary paths: collecting of pertinent, truthful and complete statistical data; schools self-evaluation with external support; case studies by the Ministry of Education; and, eventually, large sampling studies by the Ministry of Education, for the consideration of specific problems. The work pays attention also to the steps in a positive process of evaluation of the educational quality. And to the participants who should get involved at different levels, in order to ensure the democratic character of the initiative.

KEYWORDS: *evaluation of educational quality, democratic evaluation, school self-evaluation, educative indicators, standardized tests.*

Recibido: 12 de julio de 2015 • Aceptado: 31 de julio de 2015.

La evaluación de la calidad destaca como uno de los temas educativos del momento, no solo en Venezuela sino en muchos países del mundo. Así, se organizan conferencias, talleres y simposios que la consideran, se publican artículos y libros acerca de ella, y surgen en muchas naciones instituciones oficiales encargadas específicamente de asumirla como tarea. Más allá, se crean organizaciones regionales –en África, en Asia, en América Latina– que impulsan evaluaciones ya no en un país, sino en quince o veinte, planificando en conjunto las acciones a tomar, y analizando resultados en común (PASEC, 2015; SACMEQ, 2015; UNESCO / Oficina de Santiago, Orealc, 2015). Y toman fuerza ambiciosas iniciativas de cobertura mundial, que pretenden calibrar y comparar la calidad educativa de las muy diversas naciones del planeta (IEA, 2014; OCDE, 2014). Todo esto en un clima efervescente, de febril actividad, como si se hubiera encontrado la ineludible clave para el mejoramiento de la escuela.

Sin embargo, las cosas son más complejas. Desde luego, evaluar cualquier actividad, en este caso la actividad educativa, puede ayudar de manera importante a detectar y subsanar fallas y a reforzar políticas acertadas. Pero como escuchamos de una educadora uruguaya: “las vacas no engordan porque se pesen”. Y por otra parte, siguiendo con el símil, la pesa debe estar buena: si el instrumento aplicado no está bien diseñado, poco sabremos a partir de él. Incluso, puede suceder que una manera de evaluar errónea más bien refuerce modalidades de trabajo de aula poco propicias para el mejoramiento de la calidad de la escuela.

¿Qué es una educación de calidad y cómo evaluarla?

No hay una caracterización unívoca de calidad educativa. Lo que se entiende por ella depende del contexto socio-histórico, los valores preponderantes, los intereses que dominan, las posibilidades existentes y las concepciones pedagógicas hegemónicas. Se trata además de un concepto multidimensional, que posee muchas facetas relacionadas entre sí, y un concepto para nada estático, sino en continuo proceso de construcción (¡jo demolición!): a veces ampliándose y alcanzando elevadas cotas, pero otras veces, en otros momentos históricos, lamentablemente reduciéndose y limitándose.

Para el caso venezolano, al hablar de calidad educativa resulta útil partir de lo señalado en nuestra Constitución, la cual establece que la finalidad de la educación es “desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social consustanciados con los valores de la identidad nacional, y con una visión latinoamericana y universal” (Venezuela, 2000, CRBV, Art. 102, cita parcial). Estos parámetros de nuestra Carta Magna, aprobados en referendo por la población, nos orientan y nos retan: no podemos conformarnos con menos. Necesitamos que nuestra escuela, junto a otros ámbitos de la educación formal, no formal e informal, efectivamente

desarrolle todo el potencial creativo que cada niño, niña y adolescente posee, y que permita a todas y todos realizar el pleno ejercicio de su personalidad. Necesitamos que nuestra educación sea profundamente democrática y que enseñe a valorar al trabajo y a quienes trabajan. Y necesitamos educar para la participación consciente y solidaria en la transformación social, para beneficio de todas y todos en nuestro país, nuestra región y el mundo entero, en el marco del respeto y la protección de todas las formas de vida y de las dinámicas de nuestro planeta. ¿Cómo hacerlo?

No llegaremos muy lejos con el predominio de clases “frontales”, de pupitres en fila y docente interrogando, dictando o poniendo ejercicios en la pizarra. Tampoco con abundancia de copias, coloreo, relleno de guías y otras actividades similares. Mucho menos con inasistencias docentes, días de clase perdidos por diversas contingencias y exceso de horas “muertas” durante la jornada escolar. Nuestra escuela debe orientarse hacia el uso intensivo del tiempo, y el predominio de actividades complejas, significativas y de poder formativo: proyectos, problemas, talleres, laboratorios abiertos y semi-abiertos, expresión artística, participación comunitaria, entre otras. Lo que Prieto Figueroa (1990: 219-221) llamaba “la escuela de aprender”, frente a la “escuela de enseñar”. Y la evaluación de la calidad educativa debe servir para hacer avanzar la escuela, todas las escuelas, de manera que cada día más sean ellas “escuelas de aprender”. Un primer requisito en ese esfuerzo es que los propios mecanismos de detección de la calidad envíen mensajes claros acerca de qué es lo que debe valorarse para lograr una buena escuela. La evaluación debe enfocarse en lo más importante para alcanzar la educación de calidad, y debe evaluarlo de manera que no lo desnaturalice.

La evaluación de la calidad predominante hoy en el mundo no es buena

Si nos limitamos a seguir las modas evaluativas del momento no lograremos evaluar para avanzar. Como reconoce Bellei (OREALC UNESCO, 2013), en cuanto a *las condiciones* de la educación –diríamos, sus insumos–, el foco al evaluar hoy está en el personal docente; y en cuanto a *los logros* el énfasis reside en pruebas de conocimientos estandarizadas aplicadas al estudiantado. Pero lo que conecta a los insumos con los resultados en educación son *los procesos* de enseñanza-aprendizaje. Y puesto que los mismos son difíciles de observar y medir se han convertido, dice este autor, en el punto ciego del monitoreo de la calidad educativa. Es decir, se explora poco o nada lo que sucede en el aula de clases, mientras que el centro de los afanes ha sido la determinación de aprendizajes mediante pruebas estandarizadas. Con el añadido de algunas evaluaciones docentes, gracias a cuestionarios de conocimientos y/o de actitudes y opiniones.

Las pruebas aplicadas al estudiantado han sido objeto de diversas críticas. Se ha señalado, con razón, que no son un indicador directo de la calidad de la educación, pues entre esta calidad y los logros del alumnado existen múltiples mediaciones (por

ejemplo, situación socioeconómica de las y los estudiantes, apoyo familiar, o pertenencia a grupos tradicionalmente discriminados). También se ha destacado que, al menos hasta el presente, las pruebas no evalúan habilidades prácticas, y poco consideran actitudes y valores (Casassus, 2011; UNESCO, 2014). Además, se concentran en pocas asignaturas (usualmente matemáticas, lenguaje y, si acaso, ciencias naturales). Este último rasgo tiene consecuencias en el día a día del aula: sobre todo si son censales, se tiende a enseñar “para las pruebas”, enfatizando los temas que están presentes en ellas y minimizando aquellos que no aparecen. Esto conduce a un estrechamiento del currículo que se vive en los salones de clase, un lamentable empobrecimiento con consecuencias para la vida futura de las y los que allí acuden.

Es frecuente que las pruebas se acompañen de cuestionarios de contexto, o de “factores asociados”, que complimentan estudiantes, docentes y familias. Los mismos indagan acerca de asuntos que puede presumirse impactan en el aprendizaje, como nivel educativo de los padres, infraestructura escolar o formación de las y los docentes. Pero hasta ahora han sido más bien poco trabajados.

Sin embargo, el cuestionamiento a las pruebas trasciende las restricciones señaladas en párrafos anteriores. En el fondo, de lo que se trata es de que un aprendiz no puede manifestar adecuadamente sus conocimientos respondiendo aislado en un pupitre una lista de preguntas seleccionadas por otros: la prueba es un momento artificial, limitado y descontextualizado. No es que la prueba no sondee de algún modo lo que la persona sabe, pero ¿qué diferencia con permitirle a quien se evalúa actuar en una situación que tenga sentido para él o para ella! Imaginemos un niño o una niña marcando respuestas en una prueba y comparemos esa imagen con la del mismo niño o niña trabajando en una actividad escolar que le interese y que, incluso, en cuya escogencia haya participado. Veámoslo consultando libros e Internet, discutiendo con compañeros, observando fenómenos, experimentando, creando... Notemos cómo a lo largo de varias horas o días de labor va desarrollando sus ideas, va consolidando aprendizajes, va manifestando capacidades que antes no se habían hecho ver. Constatemos cómo al cierre de la actividad nuestro estudiante ofrece productos, algunos individuales y otros de equipo: un informe, una presentación oral, una pintura, una dramatización, un artefacto... Es observando ese proceso y sus productos como lograremos vislumbrar lo que cada estudiante sabe. Y cualquier otra forma de evaluarlo no alcanzará a tocar sino la superficie de ese saber. Peor aún, convertir las pruebas estandarizadas en un instrumento de primera línea en la evaluación de la calidad envía a todas y todos los docentes el mensaje de que así es como se evalúa, los anima a determinar el rendimiento en buena medida mediante pruebas. Siendo que, por el contrario, la escuela debe ser una “casa de la cultura y de la vida”: una experiencia integral y diversa, evaluada de modo integral y diverso (Lacueva, 2004). Una experiencia que, como afirma Molina (2006), sea motor de nuestra evolución cultural. Pues la especie *Homo sapiens* no tiene solo la capacidad de

evolución biológica, sino que también puede transformarse gracias a otra evolución, aquella lograda por su esfuerzo reflexivo generación tras generación, durante miles y miles de años de aprendizajes que se van consolidando y multiplicando, y se van transmitiendo de unos humanos a otros por mecanismos cada vez más poderosos. Hoy en día, la escuela es un centro clave de esa evolución cultural, y debería llevarnos a expandir nuestras posibilidades de pensar y actuar, y a desarrollar plenamente en nosotros y nosotras valores de vida, amor, solidaridad, creatividad... Estamos hablando de un gran cambio en el hacer escolar tradicional, para el cual poco aportan las evaluaciones “de calidad” basadas en pruebas estandarizadas, cuestionarios para docentes y juicios “desde arriba hacia abajo”.

Posibles pasos en un proceso de evaluación de la calidad de la educación escolar

Antes de entrar en nuestra propuesta concreta para la evaluación de la calidad educativa escolar, destacamos los pasos que nos parece necesario cumplir en un proceso de este tipo. Lo hacemos siguiendo en parte a Tiana (2006).

ACORDAR EL SIGNIFICADO DE “CALIDAD EDUCATIVA”

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

IDENTIFICAR LOS FACTORES DE LA CALIDAD

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

IDENTIFICAR LOS CRITERIOS DE LA CALIDAD

Igualmente, se establecen los criterios, que no juegan tanto para determinar como para evaluar la calidad educativa escolar. Así, por ejemplo, criterios como pertinencia, relevancia, equidad, eficacia y eficiencia. Algunos señalan con justeza un criterio adicional, menos utilizado: felicidad o, más comedidamente, satisfacción; al considerar que la escuela debe responder a las expectativas de las niñas, niños y adolescentes y que ha de fomentar en sus aulas una vida alegre y plena para todos sus integrantes. Si bien estos criterios centran su atención en las y los estudiantes, también las y los docentes deben encontrar que la institución escolar donde pasan su vida tenga eficacia, eficiencia, pertinencia, relevancia y equidad, y contribuya a su felicidad.

CONSTRUIR INDICADORES DE CALIDAD

Los factores son todavía rasgos amplios y muy generales, por lo que requieren de procedimientos e instrumentos que permitan estudiarlos a partir de algunas de sus manifestaciones concretas y observables, de allí la necesidad de los indicadores. Por ejemplo, un factor como “desarrollo profesional de los docentes en servicio” puede quizás estudiarse con indicadores como “porcentaje de docentes con títulos de postgrado” o “talleres cursados por cada docente en servicio en los últimos cinco años”. O también por “número de trabajos de sistematización, investigación e innovación realizados por cada docente en los últimos cinco años”. Puede ser más preciso distinguir entre indicadores *identificatorios*, que informan acerca de si se han conseguido o no los niveles de calidad buscados, e indicadores *predictivos*, que informan acerca de hasta qué punto se cumplen ciertas condiciones que predicen mayor calidad. Un indicador identificatorio sería, por ejemplo, “porcentaje de población mayor de 15 años alfabetizada”, mientras que uno predictivo podría ser “presencia de biblioteca en la escuela”. No es fácil generar buenos indicadores, pertinentes, relevantes y prácticos a la vez. Y más que trabajar en términos de indicadores singulares que se suman, conviene trabajar con sistemas de indicadores.

ESTABLECER LOS AGENTES Y LOS PROCEDIMIENTOS EN LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD

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

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

DESARROLLAR LOS PROCESOS Y SISTEMATIZAR RESULTADOS

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

EVALUAR LO ENCONTRADO

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

COMUNICAR LO ENCONTRADO

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

TOMAR DECISIONES DE ACUERDO A LA EVALUACIÓN REALIZADA

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

¿Quién debe evaluar la calidad educativa escolar?

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

Entre quienes defienden la necesidad de instancias especiales para la evaluación de la calidad educativa, Martín (2010) considera que un sistema de evaluación requiere de una potente unidad de estadística, y que contar con un instituto de evaluación suele ser también una estructura muy útil. Pero remarca que sigue abierto el

debate acerca del estatus de este tipo de institutos. En unos países forman parte de la administración, mientras que en otros son autónomos. Ambos modelos, destaca la investigadora, tienen ventajas e inconvenientes, pero lo importante –añade– es recordar los principios que deben preservarse. Porque resulta indispensable para el éxito en su labor que el instituto mantenga una independencia de los avatares políticos, aunque agrega que debe a su vez ser una herramienta de la administración en el sentido de poder responder a sus prioridades y sobre todo desde el punto de vista de ser considerado una fuente de conocimiento relevante para orientar las decisiones de política educativa. Comprendemos por nuestra parte que si el instituto logra ser independiente pero pierde así influencia en las decisiones ministeriales, su trabajo puede volverse intrascendente: hay que alcanzar un sano equilibrio. De otro lado, Martín (2010) también alerta acerca de las negativas duplicaciones de unidades: en algunos países, las evaluaciones muestrales se realizan desde una institución y las censales desde otra diferente, lo que no resulta nada funcional según la autora. Y otro aspecto a considerar, dice la investigadora que venimos citando, es que la plantilla de los institutos o unidades de evaluación debe ir incorporando nuevas figuras como las que deberían encargarse de la difusión pedagógica y política de los resultados.

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

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

Desde una perspectiva diferente, Mateo (2006) defiende la necesidad de participación de la comunidad educativa no solo a nivel local sino regional y nacional. Ello se hace posible, opina el experto, incorporando a organizaciones como sindicatos, asociaciones de padres y madres, movimientos de renovación pedagógica, colegios profesionales, asociaciones estudiantiles, entes comunitarios (en nuestro caso, consejos

comunales y comunas, por ejemplo), empresas u organizaciones empresariales (que entre nosotros incluiría las estatales, las de propiedad social y las privadas). Esta línea resulta en una participación directa de cada organización, desde el ámbito local al nacional. Pero también es posible una participación mediada a través de los Consejos Escolares, que en el contexto del investigador –España–, serían afines en principio a los Consejos Educativos planteados en Venezuela, y permiten incluir al profesorado, estudiantado, personal obrero y administrativo, familias y comunidad en general. Lo interesante es que en el caso que analiza Mateo (2006), existen Consejos Escolares de centro o plantel pero también territoriales, regionales y nacional, lo cual permite poder concretar la participación a diferentes niveles.

Mateo (2006) destaca la necesidad e importancia de la participación en la determinación y evaluación de la calidad educativa, dado que la misma fomenta la maduración de las personas y las instituciones y consecuentemente el incremento de la calidad de la educación; igualmente, facilita la coordinación de la acción; ofrece diversidad de perspectivas, críticas y propuestas; supone una forma de implicación que incide significativamente en la activación de los resortes personales e institucionales asociados a la realización satisfactoria de la acción educativa y a los procesos de cambio; y permite también mejor adaptabilidad a cada situación concreta de los modelos de evaluación y de las propuestas de avance. Añadimos y ubicamos en primer término que la participación en actividades que afectan nuestra vida debe ser un derecho.

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

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

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

Una propuesta con cuatro vías complementarias para la evaluación de la calidad

No creemos en evaluaciones centradas en uno o pocos mecanismos, ni direccionadas solo de arriba hacia abajo. Propugnamos la combinación de varios procedimientos complementarios, y el entrecruzamiento y reforzamiento de iniciativas dirigidas de abajo hacia arriba, de arriba hacia abajo y en intercambio horizontal. Recordemos que el “arriba” de esta propuesta debe ser también participativo, pues no se trata solamente de una cúpula ministerial cerrada sobre sí misma, sino que implica, junto a la ciertamente importante presencia del ministerio de un gobierno electo por el pueblo y que debe “mandar obedeciendo”, la concurrencia de voceras y voceros de diferentes sectores involucrados en la educación: estudiantes, familias, profesorado, comunidades..., como explicamos en el aparte anterior. Concretamente, proponemos para la evaluación de la calidad educativa cuatro vías que se complementan (las desarrollamos más ampliamente en Lacueva, 2015):

- 1) Recolección de información estadística pertinente, veraz y completa.
- 2) Autoevaluación de cada plantel con apoyo experto externo.
- 3) Estudios de caso por parte del Ministerio de Educación.
- 4) Eventualmente, estudios muestrales grandes por parte del Ministerio de Educación, para problemas específicos.

RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN ESTADÍSTICA PERTINENTE, VERAZ Y COMPLETA

Los indicadores estadísticos resumen en pocas cifras realidades de millones de estudiantes, multitud de escuelas y cientos de miles de docentes, y son así indispensables para comprender y decidir en torno al sistema educativo. Resulta crucial, en primer lugar, disponer de una confiable institucionalidad que asegure de modo correcto y unificado la recolección, procesamiento, organización sistemática y publicación de estos datos. Pero, como destaca Martín (2010), los indicadores trascienden a la estadística. Porque un sistema de indicadores es una estructura organizada de acuerdo a un modelo teórico, y por lo tanto, de toda la información posible selecciona aquella que desde su perspectiva teórica considera importante y útil, la ubica en un marco conjunto específico y la interpreta de modo acorde.

En el caso venezolano, es importante abordar la situación de nuestra propia organización estadística en educación y cómo puede mejorarse su funcionamiento, de manera de contar con datos completos, confiables, integrados y a tiempo. Así mismo, es necesario precisar si ya se están trabajando sistemáticamente todos los indicadores que interesan o si falta incorporar algunos. En este sentido, conviene revisar los datos que el Ministerio del Poder Popular para la Educación viene recogiendo tradicionalmente. En particular, es relevante incluir de modo transparente el gasto público por

alumno en los diferentes niveles del sistema (en USD PPA, dólares estadounidenses por paridad de poder adquisitivo, u otra unidad comparativa internacionalmente), el gasto público por alumno de cada nivel como porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB) per cápita, y el gasto en educación de cada nivel como porcentaje del total del gasto en educación. Los mismos se sumarían a parámetros más utilizados hoy como el gasto total en educación como porcentaje del PIB, y el gasto público total en educación como porcentaje del presupuesto nacional. En el Cuadro 1 recogemos un conjunto de indicadores que estimamos fundamentales.

Toda la información estadística debe difundirse anualmente de la manera más amplia: la Memoria y Cuenta ministerial ha de estar disponible en la ciberpágina de la institución. Y su presentación debe ser rigurosa pero a la vez accesible, apoyada en gráficos, infografías y mapas que faciliten la lectura. A partir del documento matriz pueden elaborarse resúmenes que contribuyan a que toda la población esté al tanto de la información fundamental. Por supuesto, no es cuestión de usar la estadística simplemente como propaganda, destacando lo positivo y escondiendo o minimizando las fallas e insuficiencias. Se trata de difundir para permitir la participación, base de una auténtica democracia.

A los sistemas centralizados de datos estadísticos sobre educación es importante añadir, siguiendo la propuesta del UNICEF (2009), los sistemas de seguimiento del niño o de la niña en cada centro educativo. Se trata de una serie de datos determinados y analizados por las escuelas y las comunidades sobre la base de las condiciones específicas de cada estudiante, los cuales se utilizan para tomar medidas a nivel local, de manera rápida, con el fin de mejorar el aprendizaje por parte del niño o la niña. A ello nos referimos en la próxima sección.

Cuadro N° 1. Algunos indicadores estadísticos clave

Tasa de escolaridad
Deserción
Repitencia
Prosecución de Primer Grado al final de la Educación Media
Días de inasistencia de docentes, justificada y no justificada
N° de alumnos por sección
N° de títulos bibliográficos por alumno
N° de alumnos por computadora de uso didáctico
Porcentaje de planteles con conexión a Internet
N° de alumnos por espacios laboratorio y taller
Porcentaje de docentes según la formación que poseen
Horas de formación en servicio en los últimos 5 años por docente
Gasto público en educación como porcentaje del PIB
Gasto público en educación de cada nivel como porcentaje del total del gasto público en educación
Gasto público por alumno en cada nivel
Gasto público por alumno en cada nivel como porcentaje del PIB per cápita
Sueldo promedio y rango de sueldos de docentes

AUTOEVALUACIÓN DE ESCUELAS CON APOYO MINISTERIAL

Aquí se encuentra el corazón de la evaluación de calidad: en el esfuerzo de cada plantel por evaluarse a sí mismo, con el apoyo del Ministerio de Educación. Los principales factores a considerar en este empeño, a nuestro juicio, serían el local, la dotación (tanto la dirigida al centro como la que llega directamente a cada estudiante), las actividades pedagógicas que se desarrollan, los logros estudiantiles, el cogobierno y la gestión escolar, el clima institucional, las interrelaciones con la comunidad y los programas sociales (como los de alimentación, salud o vestuario, entre otros).

Para esta autoevaluación de cada escuela proponemos utilizar un conjunto de procedimientos variados, naturalísticos y flexibles, que estudien la vida de la institución sin alterarla demasiado y que se adentren en la complejidad de sus situaciones y devenir. Por ejemplo:

- Observaciones cerradas y abiertas (de clases, reuniones, patio...)
- Análisis de documentos (cuadernos y trabajos de estudiantes, planificaciones docentes, evaluaciones, minutas de reuniones de cogobierno...)
- Portafolios (de estudiantes, docentes, directivos...)
- Entrevistas
- Grupos focales
- Cuestionarios sobre opiniones y experiencias
- Análisis de datos estadísticos del plantel y de cada estudiante.

Claro que no proponemos estudiar necesariamente a cada docente ni, mucho menos, a cada estudiante. En la mayoría de los casos se podría trabajar con una selección de secciones o de estudiantes. Y es que la evaluación de la calidad educativa no es sinónimo de supervisión o de evaluación del rendimiento. Son tres procesos distintos que deben mantenerse diferenciados. En este caso, se están determinando y juzgando rasgos clave de la institución, para hacer que funcione cada día mejor. Lo encontrado no puede tener implicaciones sancionatorias, si se desea mantener apertura y sinceridad de parte de todos los involucrados. Las actividades de supervisión-acompañamiento, así como las actividades de evaluación del rendimiento estudiantil, deben tener sus momentos específicos diferenciados.

Al defender la autoevaluación escolar como el núcleo de la evaluación de calidad no pretendemos que las escuelas realicen solas esta labor. El Ministerio de Educación debe apoyarlas y acompañarlas en su esfuerzo; pues de lo contrario el trabajo se haría demasiado arduo, y sobrepasaría las disponibilidades de tiempo y recursos de cada centro educativo. Así, el ente ministerial ha de generar pautas e instrumentos para este trabajo. Puede ser útil equilibrar en los instrumentos secciones cerradas y abiertas, o combinar instrumentos de los dos tipos. Es bueno no querer encerrar toda la compleja realidad de cada plantel en las casillas de instrumentos rígidamente estructurados,

pero tampoco puede dejarse todo abierto, pues se complica por demás la tarea evaluadora y puede hacerse también en exceso idiosincrásica, con información difícil de consolidar. Hay que evitar los instrumentos y procedimientos engorrosos, sean ellos cerrados o abiertos. Por otra parte, resulta recomendable permitir algunos cambios (especialmente adiciones) en cada centro o red de centros, de manera de dejar espacio para que las instituciones evalúen asuntos que consideran importantes y que no están incluidos en los mecanismos y herramientas previstos por el ente rector.

Además de ofrecer procedimientos e instrumentos, el Ministerio de Educación debe enviar a cada plantel a un pequeño grupo de personas bien preparadas, que asesoren y apoyen en toda la tarea evaluadora. Por supuesto, sin quitarles protagonismo a las y los involucrados, pero ayudando en todo lo que sea necesario. Esta acción de apoyo técnico de la que venimos hablando la puede realizar el ministerio directamente o gracias al concurso de instituciones universitarias y/o investigadores y evaluadores contratados al efecto.

Posiblemente resultaría un trabajo excesivo evaluar todas las escuelas el mismo año, ello puede hacerse por grupos o zonas, hasta cubrir la totalidad en un ciclo de tres o cuatro años. Posteriormente, se consolidarían resultados desde el nivel parroquial hasta el nacional.

Cuadro N° 2. Un ejemplo de indicadores para un rasgo de un instrumento de evaluación (boceto).

<i>Evaluación de productos estudiantiles</i>
<ul style="list-style-type: none">• Variedad de actividades• Cobertura de las exigencias curriculares• Vinculación de las actividades con la realidad• Complejidad de las actividades• Calidad pedagógica de las actividades• Calidad de la ejecución estudiantil• Insuficiencias o errores estudiantiles más frecuentes

ESTUDIOS DE CASO POR PARTE DEL MINISTERIO DEL ÁREA

Conviene que el ente rector realice también por su parte algunos estudios de caso, seleccionando cuidadosamente un conjunto de planteles diversos, quizás unos quince a veinte resultarían suficientes: urbanos, semi-rurales y rurales; pequeños y grandes; con poblaciones de diferentes características sociales y culturales; nacionales, estatales, municipales, privados subvencionados o no; y que atiendan a los diferentes subniveles de la educación básica. Estos estudios, sistemáticos y rigurosos, permitirían controlar, contrastar y ampliar los resultados ofrecidos por las autoevaluaciones de centros. Las universidades presentes en cada región podrían ser oportunas colaboradoras en esta tarea.

ESTUDIOS MUESTRALES GRANDES

También el Ministerio de Educación puede realizar por sí mismo o encargar a universidades o a expertos *ad hoc* grandes estudios muestrales. Así, mientras los estudios de caso ofrecen profundidad y abordaje de la complejidad, los grandes estudios muestrales permiten amplia cobertura: los dos tipos de investigación se complementan. Desde luego, no es posible ni tampoco necesario atender a muchos factores a la vez con esta modalidad de evaluación, ni aplicarla de forma permanente para cada asunto considerado. La misma puede utilizarse cuando se quieran calibrar mejor las características e incidencia de un determinado problema o situación, que puede incluso haber sido detectado por las autoevaluaciones y los estudios de caso. Se trata de una herramienta ocasional. No sólo lo negativo puede estudiarse, también es útil conocer más sobre lo que parece funcionar de manera positiva. Serían ejemplos de lo positivo a conocer y comprender mejor: participación de las familias, interés de los estudiantes por nuevas actividades incorporadas al currículo, impacto de una mayor democratización de la gestión... Y resultarían ejemplos de lo negativo: inasistencia docente, violencia escolar, falta de formación docente...

Progresivamente, los estudios de caso y muestrales pueden complejizarse de lo descriptivo y evaluativo a lo interpretativo crítico, y a la búsqueda de correlaciones y hasta de posibles interrelaciones causales, constituyéndose así en investigaciones de punta en el ámbito educativo, generadoras de nuevas visiones pedagógicas y nuevas elaboraciones teóricas.

De la evaluación pertinente a la acción necesaria

Estimamos que la propuesta presentada, con sus cuatro vías, evalúa la calidad educativa de manera acorde con la educación que queremos, plasmada en nuestra Constitución. Así, es democrática y participativa, a la par que integral, pues considera múltiples facetas de este complejo asunto. No resulta artificiosa, sino que estudia la educación escolar sin alterarla y, al contrario, estimulando sus mejores rasgos. Está basada en los logros y se realiza para ayudar a tener éxito, en un clima afectuoso, y alentando la reflexión, la investigación y la expresión de todas y todos los involucrados, sin ser por ello complaciente ni estimuladora de una autoevaluación que derive en el autoelogio. Al considerar los logros estudiantiles a partir de trabajos de largo aliento realizados en contextos significativos para las y los aprendices, está a tono con lo que hoy sabemos acerca del aprendizaje humano. Y al darle un importante espacio a la autoevaluación, la propuesta es contraria a los juicios “desde arriba” sobre escuelas pasivas.

Esta propuesta resulta formativa para los centros educativos, a la vez que los empodera: fomenta el desarrollo de las escuelas, su mayor capacidad crítica y resolutiva.

Pero sin descuidar las obligaciones y el liderazgo que corresponden al Ministerio de Educación y al gobierno nacional.

Al culminar cada evaluación deben difundirse sus resultados de manera amplia y rápidamente comprensible. Puede haber documentos más minuciosos y técnicos para los especialistas, pero los frutos más relevantes del esfuerzo evaluativo deben presentarse a toda la población de modo accesible, en un lenguaje claro, y sin exceso de detalles que dificulten la apreciación del panorama general. Se hace necesaria la discusión reflexiva en las comunidades educativas, no solo de sus resultados propios, sino de aquellos de su parroquia, su estado y el nivel nacional, incluyendo los estudios de caso y muestrales que haya desarrollado el ente rector. El intercambio horizontal entre escuelas de un mismo circuito o zona es provechoso.

Además, no se trata solo de discutir y reflexionar sino de proponer acciones de cambio, que puedan ofrecer salidas para las trabas, insuficiencias y problemas detectados. El Ministerio de Educación estaría llamado a considerar y apoyar, en caso de aprobarlas como suponemos sería la mayoría de las veces, las propuestas de cambio de los centros. Así como a generar sus propias propuestas para la positiva transformación del sistema educativo en general y de cada escuela en particular. Si la evaluación no conduce al cambio que potencie lo positivo y reduzca o elimine lo negativo, no ha cumplido su función. En pocos años, todo el proceso perdería fuerza, al constatar las y los participantes de cada plantel que la tarea es un ejercicio sin mayor trascendencia. El compromiso ministerial puede traducirse en dotación, labores sobre la infraestructura, programas formativos para el profesorado, nuevo personal, transporte..., así como en gestiones para el involucramiento de otros entes oficiales pertinentes. Notemos que hay acciones a nivel de cada centro y otras de nivel municipal, estatal y nacional.

Logrado el apoyo ministerial –en el caso de las escuelas oficiales– se pasaría a una fase de desarrollo de las propuestas establecidas. Y, transcurrido un tiempo prudencial, se daría inicio a un nuevo ciclo de evaluación de la calidad. De este modo, la evaluación de la calidad educativa se convertiría, como debe ser, en parte importante de las actividades normales de cada plantel. Y en generadora recurrente de cambios que apunten a la construcción de una escuela profundamente formativa, democrática y retadora, motor de nuestra evolución cultural en el siglo XXI.

REFERENCIAS

- CASASSUS, J. (2011). Ver el Caballo de Troya. La desigualdad en la calidad de la educación. *Docencia*. XIX(44): 64-74. Disponible: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20111013052447.pdf>
- CUNHA, R. (s.d.). *Qualidade: um conceito em construção*. [Documento en línea]. Cíberpágina “Divulgación y Cultura Científica Iberoamericana”, sección “Reportajes”. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) / Junta de Andalucía. Disponible: <http://>

- www.oei.es/divulgacioncientifica/reportajes019.htm [Consulta: 2014, Mayo 04].
- IEA (2014). *Brief History of IEA: 55 Years of Educational Research*. [Documento en línea]. Portal Web de la IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Disponible: http://www.iea.nl/brief_history.html [Consulta: 2014, Agosto 04].
- LACUEVA, A. (2004). De la escuela-fábrica a la escuela-casa de cultura. *Desencuentros* 4 (8): 44-83. Disponible: <http://saber.ucv.ve/jspui/handle/123456789/8744>
- LACUEVA, A. (2015). *La Determinación de la Calidad de la Educación Escolar: ¿Tecnocrática o Democrática? ¿Parcial o Integral?* Informe preparado para el Ministerio del Poder Popular para la Educación de la República Bolivariana de Venezuela, en el marco de la Consulta Nacional por la Calidad Educativa. Versión revisada y actualizada: Junio, 2015. Disponible en el Repositorio Institucional de la Universidad Central de Venezuela: <http://saber.ucv.ve/jspui/handle/123456789/10853>
- MARTÍN, E. (2010). ¿En qué medida la evaluación está contribuyendo a la mejora de la calidad de la educación? *Pensamiento Iberoamericano*. N° 7, Presente y futuro de la educación iberoamericana (Marchesi, A. y Poggi, M., coords.): 91-112. Disponible: <http://www.pensamientoiberoamericano.org/sumarios/7/presente-y-futuro-de-la-educaci-n-iberoamericana/>
- MATEO, J. (2006). *El papel de las comunidades educativas y de los consejos escolares en la evaluación de la calidad de la educación*. Ponencia presentada en el Seminario “La Evaluación de la Calidad en el Sistema Educativo”. Consejo Escolar del Estado. Madrid, 16 de Febrero de 2006. [Documento en Línea]. Disponible: <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/publicaciones/seminarios/seminario-2006-evaluacion-calidad.pdf?documentId=0901e72b80b29769>
- MOLINA, V. (2006). Educación, evolución e individuación. Aproximación a una indagación sobre los sentidos de la educación. *Revista PRELAC*. 2: 76-89. Disponible: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001455/145502s.pdf#145882>
- OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2014). *About PISA*. [Documento en línea]. Portal Web de la OCDE. Disponible: <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/> [Consulta: 2014, Agosto 04].
- OREALC UNESCO. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. (Bellei, Ch., coord.). Santiago: OREALC UNESCO. Disponible: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>
- PASEC (2015). Ciberpágina del Programa de Análisis de los Sistemas Educativos de la Conferencia de Ministros de Educación de los Estados y gobiernos de la francofonía (Programmed' Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN). Disponible: <http://www.confemen.org/le-pasec/> [Consulta: 2015, febrero 10].
- PRIETO FIGUEROA, L. B. (1990). *Principios generales de la educación*. 2ª edición (1ª edición en M. A.: 1985). Caracas: Monte Ávila.
- SACMEQ (2015). Ciberpágina del Consorcio para el Monitoreo de la Calidad Educativa de África del Sur y del Este (The Southern and Eastern Africa Consortium for

- Monitoring Educational Quality). Disponible: <http://www.sacmeq.org/> [Consulta: 2015, Marzo 20].
- TIANA, A. (2006). *La evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos*. Ponencia presentada en el Seminario “La Evaluación de la Calidad en el Sistema Educativo”. Consejo Escolar del Estado. Madrid, 16 de Febrero de 2006. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/publicaciones/seminarios/seminario-2006-evaluacion-calidad.pdf?documentId=0901e72b80b29769>[Originalmente publicado como: La evaluación y la calidad: dos cuestiones de discusión. *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 1999, 7 (22): 25-46].
- UNESCO (2014). *Enseñanza y Aprendizaje: lograr la calidad para todos. Educación para Todos. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2013/4*. [Libro en línea]. París: Autor. Disponible: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>
- UNESCO / Oficina de Santiago, Orealc. (2015). *Boletín LLECE*. Número 16-02. Disponible: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/press-room/newsletters/newsletter-laboratory-for-assessment-of-the-quality-of-education-llece/n16/02/>
- UNICEF. (2009). *Manual. Escuelas amigas de la infancia*. Nueva York: Autor. Disponible: http://www.unicef.org/spanish/publications/files/Child_Friendly_Schools_Manual_SP_05282009.pdf
- VENEZUELA. (2000). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Gaceta Oficial N° 5.453 Extraordinario. 24 de Marzo de 2000. Caracas.