

Alternativas para la Calidad Educativa

Marco Eduardo Murueta



Amapsi
Editorial

CESE

Coedición:

AMAPSI Asociación Mexicana de Alternativas en
Psicología, A.C.

CESE Centro de Estudios Superiores en Educación

Arte gráfico: *Alejandro Felipe Dávila Loo*

Derechos Reservados conforme a la Ley

©2010 *Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A.C.*

Instituto de Higiene No. 56 Col. Popotla C.P. 11400

México, D.F. Miguel Hidalgo

Tels.: 5341·8012, 5341·5039

www.amapsi.org

info@amapsi.org

ISBN 978-607-7506-03-4

Impreso y hecho en México – Printed and made in Mexico

Índice

Introducción	7
Capítulo 1	
Calidad escolar: aprendizaje creador por cooperanzas con proyección social	27
<i>Marco Eduardo Murueta</i>	
Capítulo 2	
Paradojas de la calidad	61
<i>Laura Guadalupe Zárate Moreno</i>	
<i>Heriberto Zárate Sandoval</i>	
Capítulo 3	
La evaluación de la calidad educativa.	85
<i>Fernando Chacón Lara Barragán</i>	
Capítulo 4	
Calidad en los programas académicos de nivel superior	113
<i>Verónica Mendoza Castillo</i>	
Capítulo 5	
Material didáctico y calidad educativa	149
<i>Patricia Rosas Becerril</i>	
<i>Marco Eduardo Murueta</i>	

Introducción

Después de la Segunda Guerra Mundial, por motivos económicos, políticos y como efecto del desarrollo tecnológico derivado de las propias confrontaciones militares, emergió una gran expansión industrial sustentada en nuevos modelos de organización. Crecieron las industrias y las empresas transnacionales como extensión de las cadenas comerciales, las cuales requerían que sus filiales y franquicias ofrecieran “los mismos” productos o servicios que sus matrices para expandir el prestigio de su marca, con lo cual engulleron progresivamente a las clientelas de las empresas menores en un creciente y descomunal torbellino que hoy día sigue devorando todas las iniciativas humanas en el “hoyo negro” que “lo absorbe todo” y coloca en muy pocas personas concentraciones inefables de poder.

Quienes –por circunstancias históricas– pudieron colocarse más cerca del centro de esa vorágine se imaginan que su riqueza económica se basa en el cuidado y esmero que han puesto en la “calidad” de sus productos y servicios, en sus esfuerzos personales o colectivos inspirados no se sabe en qué. No comprenden lo inverso: que aunque sus productos y servicios muchas veces no son realmente de muy alta calidad, lo que les ha permitido generar su estandarización, sistematización y posicionamiento social ha sido precisamente la concentración del poder económico, cuya explicación requiere un repaso detenido de la historia de la humanidad: circunstancias geográficas específicas,

posibilidades de comunicación y comercio fortuitas, disminución progresiva de la sensibilidad hacia los otros, factores que se entretajan para explicar el fondo de los acontecimientos históricos, así como de las culturas organizativas y tecnológicas que han configurado la realidad de nuestros días.

Desde los años cuarenta del siglo XX, el concepto de *calidad* ha venido tomando auge como parte de la competencia por los mercados, con la ideología de que la tecnología permite una mayor precisión en las operaciones fabriles y multiplica la potencialidad de la mano de obra. La fascinación por la industria y la tecnología también se anidó en Oriente, especialmente en Japón, donde surgieron los conceptos de *círculos de calidad* y *calidad total* para incentivar el compromiso de los trabajadores con la *eliminación de errores* en los productos y para garantizar el estándar esperado por los clientes de determinada marca (Guajardo Garza, 1996). El manejo de máquinas cada vez más complejas requería fuerza de trabajo calificada que obviamente escaseaba en la mayoría de las naciones, con lo cual pretendidamente se explicaba su pobreza. Surgieron así los conceptos de “países desarrollados” y “países subdesarrollados” para aludir a su comparada capacidad tecnológico-industrial; la cual, a su vez, se supuso que dependía de las capacidades alcanzadas por las poblaciones respectivas. Las diferencias de escolaridad lo atestiguaban: los promedios de años estudiados por persona en unos y otros países eran notoriamente diferentes. La expansión industrial de las economías “desarrolladas” las transformó en transnacionales ávidas de encontrar mercados y mano de obra barata en los países

“subdesarrollados”. Como efecto, se produjo en estos últimos un gran éxodo de las comunidades rurales hacia los centros urbanos donde se iban concentrando las crecientes ofertas laborales. El campo fue perdiendo rentabilidad al “competir” con los artículos envasados, los nuevos productos importados y la paulatina modificación de los esquemas alimentarios por el ajetreo de la vida citadina. En este tenor, los mercados populares tradicionales se han mantenido vivos, pero con un bajo o nulo crecimiento, rebasados por los supermercados y los centros comerciales donde ahora muchos jóvenes y familias también van de paseo, como sus antecesores lo hacían en los parques o plazas de los pueblos.

Entre los años 1950 y 1970, todo lo anterior obligó a los gobiernos de los países periféricos a incrementar rápidamente la cantidad de escuelas primarias para lograr que las industrias contaran con trabajadores dotados de las capacidades mínimas que éstas requerían, al tiempo que éstos encontraban una manera de subsistencia que en el campo iba en decadencia. Era la ideología del “desarrollo” y la “modernización”. No entrar en esa vorágine significaba “atraso” y “marginación”.

En México, para 1970, en menos de 20 años se logró atender a casi 100% de los niños que querían inscribirse en primaria. A todos los alumnos se les dotó de libros de texto gratuitos desde 1961. Al crecer el número de egresados de primaria, lógicamente tuvo que expandirse el número de estudiantes demandantes de secundaria, si bien varias décadas después no se alcanzó la misma proporción en ambos niveles. La educación media superior y la educación superior también acrecentaron notoriamente su matrícula, pero en proporciones mucho menores que

las de primaria y secundaria. Grandes y crecientes cantidades de jóvenes actualmente quisieran continuar estudios de bachillerato y, sobre todo, educación profesional, pero no encuentran cupo. Forman parte de los “rechazados” por haber estado en los niveles inferiores de la curva de calificaciones en los exámenes de admisión, cuya *calidad evaluativa*, por cierto, es ambigua y motivo de suspicacias.

En un documento sobre la evolución de los sistemas educativos en varios países (1993), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) dedica el capítulo 2 a la evolución del sistema educativo mexicano, donde ofrece múltiples cuadros estadísticos en los que se puede observar que mientras en 1950 la matrícula total en todos los niveles escolares fue de 3 millones 249 mil 200 estudiantes, al finalizar la década de 1970 ésta creció a 20 millones 683 mil 158. Desde los años 1950, la primaria creció a un ritmo superior que el grupo de edad de 6 a 12 años, hasta llegar en 1980 a una escolarización primaria de 100% de la demanda, con una matrícula de 14.5 millones de alumnos. El avance fue mucho más acelerado en preescolar y primaria, debido a un efecto combinado de la ampliación de la demanda real y de las políticas estatales de expansión de estos niveles, especialmente en las décadas de 1960 y 1970. Una expresión del crecimiento fue el cambio en las proporciones de la matrícula en los distintos niveles: en 1950 la primaria ocupaba más de 90% de la matrícula total y en 1980 llegaba a alrededor de 70%. Durante esas décadas el sistema educativo mexicano se expandió en forma ininterrumpida.

A partir de 1979 las tasas anuales de crecimiento comienzan a disminuir constantemente hasta llegar a un

decremento absoluto en el número de alumnos. En 1990 el sistema tenía alrededor de 250 mil educandos menos que en 1986. En educación primaria se registró 1.8% menos estudiantes en 1990 respecto de 1980, en tanto que, en el mismo lapso, el grupo de edad de 6 a 14 años creció 8.9%. Por su parte, desde 1979 y hasta 1985 la educación preescolar registró un crecimiento sin paralelo en la historia educativa nacional, con tasas anuales superiores al 20%. En los primeros cuatro años de la década de 1980, más de un millón 300 mil nuevos alumnos se incorporaron a este nivel educativo. No obstante, en la segunda mitad de la década la velocidad del crecimiento se redujo notoriamente. A partir de 1980 la primaria inicia un periodo que va de la disminución de los ritmos de crecimiento al decrecimiento absoluto de la matrícula. En este decenio presentó una tasa media anual negativa (-0.18%).

La secundaria, a su vez, creció a una tasa media anual de 3.3% en la década, lo que representó un millón 156 mil alumnos más que en 1980. En los cuatro primeros años la expansión de la matrícula tendió a estabilizarse, pero a partir de 1984 se inició una caída constante en las tasas anuales de crecimiento.

La enseñanza media superior, en tanto, creció a ritmo veloz (78%) entre los años 1980 hasta 1984, año a partir del cual esta tendencia disminuyó sensiblemente. Al finalizar el periodo, el nivel prácticamente dejó de crecer. En promedio, la tasa anual de crecimiento se situó en 5.9%. El primer ingreso a la educación media superior se elevó 29.5% entre 1981 y 1991, pero el nivel de absorción de egresados de secundaria disminuyó. La educación superior presentó un avance acumulado de

47.4% en la década, es decir, casi 293 mil alumnos más. Ese ritmo fue, sin embargo, mucho menor que el registrado en las dos décadas anteriores. Mientras que en los años 1970 creció a una tasa anual promedio de 12.3%, en la siguiente década apenas repuntó en 4%. A partir de 1987 la tasa de crecimiento de la matrícula fue menor que las del grupo de edad y de egreso de la educación media superior, con lo que concluyó el gran ciclo expansivo de la enseñanza universitaria (OEI, 1993).

Tuirán (en 2006) estimó que entre el año 2000 y 2010 habría de ocurrir una reducción de aproximadamente 10% de la matrícula escolar de primaria, lo que –para él– abriría “oportunidades sin precedente para mejorar la calidad de este servicio” bajo el silogismo equivocado de que “a menor cantidad, mayor calidad”.

Una parte de la explicación del estancamiento en el crecimiento de la escolaridad en México, que era motivo de jactancia frecuente en los gobiernos de 1921 a 1982, reside en las crisis económicas sucesivas desencadenadas entre 1976 y 2009, no obstante que en 1976 también se descubrieron enormes yacimientos petrolíferos en el Sureste que motivaron la conocida expresión del presidente José López Portillo (1976-1982) de que había que prepararse para “administrar la abundancia”. En consecuencia, se pidieron enormes préstamos a las instituciones financieras internacionales para desarrollar la infraestructura necesaria con el fin de extraer y vender el petróleo y el gas, mucho de lo cual fue a dar a manos corruptas. Con todo y la bonanza petrolera, el enorme peso de los intereses de la deuda externa y la deuda interna, la corrupción, la impericia de los gobiernos nacionales y los cálculos estratégicos del gobierno

Matrícula del sistema educativo nacional por niveles educativos (1970-2000) (miles de personas)

Nivel educativo	1970		1980		1990		2000	
	<i>Absolutos</i>	%	<i>Absolutos</i>	%	<i>Absolutos</i>	%	<i>Absolutos</i>	%
Preescolar	400.1	3.51	854.0	4.29	2 734.1	11.08	3 458.1	12.05
Primaria	9 248.2	81.19	14 128.4	71.02	14 401.6	58.36	14 808.3	51.62
Secundaria	1 102.2	9.68	2 818.5	14.17	4 190.2	16.98	5 348.1	18.64
Profesional medio (técnico)	33.9	0.30	97.3	0.49	378.9	1.54	378.8	1.32
Bachillerato	279.5	2.45	942.9	4.74	1 721.6	6.98	2 622.5	9.14
Normal	55.9	0.49	202.2	1.02	109.0	0.44	213.8	0.75
Superior	271.3	2.38	848.9	4.27	1 097.1	4.45	1 733.0	6.04
Posgrado					45.9		126.7	
Total	11 391.1	100	19 890.2	100	24 678.4	99.8	28 687.3	100

Fuente. Cálculos con base en información de la Secretaría de Educación Pública. [www.anuies.mx]

estadounidense se combinaron para que los mexicanos sufriéramos crisis económicas sucesivas casi cada seis años entre 1976 y 1995. En ese periodo la paridad monetaria pasó de 12.50 a 8 000 pesos por dólar, con ritmos de inflación extremadamente altos entre 1982 y 1988, por lo cual el gobierno decidió eliminar tres ceros en la denominación de los billetes y monedas a partir de 1993.

Todo ello motivó que en 1984 el Plan Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte, bajo la conducción del entonces secretario de Educación Pública Federico Reyes Heróles, destacara la expresión de que ahora sería necesario “hacer más con menos”, con lo cual se cancelaba la entonces tradicional política de expansión de la escolaridad. Desde entonces los objetivos gubernamentales se han concentrado en la “modernización educativa” (1984-1988), en la “revolución educativa” (1989-1994) y en la “calidad educativa”;¹ esto último en sintonía con la tendencia evaluativa impuesta por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, integrada por 30 países con niveles relativamente altos de industrialización, que representan 70% del mercado mundial) y las directrices establecidas por la UNESCO a partir de dos foros mundiales sobre educación en Jomtien, Tailandia, en 1990, y en Dakar, Senegal, en 2000. De estos foros ha surgido la consigna de

1 El Programa para la Modernización Educativa (1989-1994) tiene como un objetivo general “ofrecer a los niños mexicanos una educación primaria de alta calidad”. Nuevamente, en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 se propone ofrecer “una educación básica con calidad, equidad y pertinencia”.

Educación para Todos (EPT) y el énfasis en la “calidad” de la educación.

Esta perspectiva coincide además con el movimiento de *escuelas eficaces*, surgido en Estados Unidos a finales de los años 1970, que ha pretendido instalar un enfoque industrializado en la enseñanza para que se garanticen sus productos, como evolución del requerimiento evaluativo y la *rendición de cuentas* propuestos por Coleman en la década anterior (Cano, 2003, cap. III). También es importante mencionar que en 1979 el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe planteó como objetivo prioritario “mejorar la calidad de la educación en los países de la región entre 1980 y el año 2000” (Schmelkes, 1997), lo cual evidentemente no tuvo alguna repercusión relevante sobre los niveles de interés y aprendizaje en las escuelas, y lo que en realidad se observó fue su deterioro, que pretendidamente los exámenes internacionales hicieron más visible a partir del año 2000.

Cabe hacer notar que el contenido de “Educación para Todos” propuesto en los foros mundiales convocados por la UNESCO se refiere específicamente a educación básica y no a “Educación Superior para Todos”, un compromiso que no estaría demasiado lejano en términos financieros pero al cual rehúyen los gobiernos por razones no expresadas. Los “rechazados” de la educación media superior y de la educación superior se cuentan por cientos de miles y podrían ser incorporados con un poco de voluntad política que permitiera abrir un número suficiente de bachilleratos y universidades. Sin embargo –con excepción de la Universidad de la Ciudad de México y algunas preparatorias establecidas por el

gobierno del Distrito Federal en 2005, y en 2008 en los estados de México e Hidalgo—, desde mediados de los años 1970 prácticamente no se han generado instituciones públicas de educación media superior y superior ni han crecido significativamente las que se crearon antes. Con ello se ha estimulado la proliferación y crecimiento de bachilleratos y universidades privadas cuya *calidad* ha sido cuestionada en muchos casos incluso por la propia Secretaría de Educación Pública, responsable de avalar los planes de estudio y supervisar su funcionamiento.

Con el afán de forzar el ingreso de México al “club” de países del llamado “primer mundo” y la fantasía de por fin dejar de ser un país más entre los “subdesarrollados”, la megalomanía e ideología neoliberal de Carlos Salinas de Gortari lo empujaron a integrar la economía mexicana con la estadounidense a través del Tratado de Libre Comercio, lo que fue el punto de referencia para luego formar parte de la OCDE, donde se desenvuelven las naciones poderosas y aquellas no tan poderosas que ellos consideran afines y a los que se describe como países “en vías de desarrollo” o —más recientemente— “economías emergentes”. Así, como parte del fenómeno de la globalización, las naciones con mayor poder económico han ido generando cada vez más políticas planetarias que pretenden homogeneizar o estandarizar valores y criterios: desde la noción única de democracia electoral que —entre otras intromisiones políticas indebidas— justificó el bloqueo económico a Cuba, hasta la *calidad educativa*, que exige determinados conocimientos y habilidades iguales en todos los habitantes del orbe. Por eso la OCDE generó en 2000 el *Programme for International Students Assessment* (Programa de Evaluación

Internacional de Estudiantes; PISA por sus siglas en inglés), el cual se aplica a jóvenes mayores de 15 años con estudios de secundaria. México fue incluido entre los países evaluados en 2000, 2003 y 2006, y exhibió niveles muy bajos en las calificaciones: en 2003 obtuvo el lugar 37 de 41 países evaluados, mientras que en 2006 registró el lugar 48 en matemáticas de un total de 57. De acuerdo con las evaluaciones de PISA, los resultados de la escuela básica en México están muy por debajo de la mayoría de los países que integran la muestra, no obstante que por la magnitud de su Producto Interno Bruto y a pesar del bajísimo crecimiento económico de los últimos 25 años, en la primera década del siglo XXI el país figuró como la doceava economía del planeta, gracias a las enormes exportaciones petroleras, a la cantidad de remesas enviadas por los emigrantes mexicanos desde Estados Unidos y, también, gracias a los ingresos clandestinos por exportación de estupefacientes hacia el vecino del norte. No es fácil imaginar qué sería de los niveles económicos de México sin esos tres ingredientes no planeados, derivados de su ubicación geográfica y de los enormes recursos naturales que posee.

Dada la mentalidad dependiente que ha caracterizado a la mayoría de los gobiernos mexicanos desde mediados del siglo XX, con la inspiración de los resultados en PISA, a partir de 2007 el gobierno mexicano instrumentó por su parte la prueba ENLACE para primaria, secundaria y educación media superior, cuyos resultados también han mostrado deficiencias notorias en los niveles de comprensión de lectura y en el uso de las matemáticas de la gran mayoría de los estudiantes de todos los niveles evaluados, con contadas excepciones.

Una de las suposiciones de estos costosos procesos evaluativos, cuya validez no ha dejado de ser cuestionada por importantes investigadores de la educación, es que al hacer evidentes las fallas y provocar las comparaciones entre regiones, estados, municipios, zonas escolares, escuelas, maestros y niños, esto será un incentivo para su superación, sin considerar posibles efectos contraproducentes de dicha comparación pública.

El paradigma difuso de la “calidad educativa” y sus obsesiones evaluativas y comparativas ha derivado en políticas erráticas: desde el costosísimo proyecto del gobierno de Vicente Fox para instalar Enciclomedias en muchos salones escolares, cuyo uso, rendimiento y aprovechamiento ha sido muy escaso y manchado por el escándalo de la corrupción financiera, hasta el Programa de Escuelas de Calidad (PEC), orientado a otorgar presupuestos adicionales a planteles públicos según su proyecto y resultados escolares, lo que ha suscitado diversos conflictos y un frecuente mal uso de los escasos fondos adicionales que les son asignados. No se ha podido explicitar ningún resultado significativo generado por estos programas.

Desde 2008, la llamada Alianza por la Calidad Educativa (ACE) acordada entre el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Maestros provocó múltiples críticas e inconformidades, así como grandes movilizaciones de docentes en varios estados de la República que pugnaban por derrumbarla. En el estado de Guerrero lograron que el gobierno local suspendiera formalmente la aplicación del proyecto. El senador Francisco Javier Castellón Fonseca, presidente de la Comisión de Ciencia y Tecnología y secretario de la Comisión de Educación del

Senado de la República, hizo acopio de las principales objeciones a cada uno de los ejes de la ACE (Castellón, 2008):

a) Escuela. Modernización de centros escolares.

Objeciones. “Continuar con el Programa Escuelas de Calidad (PEC)... consolida la dinámica de competencia entre desiguales”, además de que la Alianza propone hacer corresponsables a los padres de familia del financiamiento de las escuelas contraviniendo la gratuidad educativa de la educación pública establecida en el artículo 3o. constitucional.

b) Maestro. Profesionalización de los docentes y autoridades educativas.

Objeciones. “Se individualiza la aplicación del derecho laboral sobre la base de la competencia entre desiguales. [...] Se plantea la institucionalización de la certificación de competencias con el establecimiento de estándares de desempeño homogéneos, válido tanto para maestros rurales como urbanos [...] los incentivos para profesores estarán ligados directamente a los resultados educativos de sus alumnos (ENLACE, Excale, entre otros), lo que pone en desventaja a los maestros de comunidades rurales y urbano-marginadas, pues está demostrado que los resultados educativos de un alumno no dependen única ni directamente de la intervención del

maestro, y está demostrada la influencia positiva que tiene en el éxito escolar el medio socioeconómico de donde provengan. Con esto, los estímulos llegarán a los profesores de mejores zonas económicas, ampliando las brechas”.

Además, estos incentivos y la sanción en la imagen social cuando los resultados en los exámenes son negativos, propician que docentes y alumnos se obsesionen en aprender lo necesario para responder el examen sin que los contenidos se vinculen o tengan algún significado adicional para la vida personal de estudiantes y maestros. No hay espacios para la creación y para la reflexión sobre el entorno, ni para la organización de proyectos o para compartir experiencias específicas. Los reactivos tienen el poder. Alumnos y docentes están sometidos a la guillotina del examen.

- c) **Alumno.** Bienestar y desarrollo integral/ reformulación de programas sociales.

Objeciones. “El mayor impacto se encuentra en el uso de la infraestructura, la logística y los recursos de los apoyos del programa de becas *Oportunidades*, vinculadas a la estrategia de operación política de la red electoral 2009 y 2012. [...] Constituye el instrumento por el que se atenderá el convenio SEP/Wal-Mart y Bimbo para programas de alimentación y nutrición en las escuelas, así como para la consolidación del programa del *seguro popular*, lo cual deja ver intereses económicos y

políticos éticamente cuestionables en el trasfondo de la ACE.”

d) Currículum. Reforma curricular integral.

Objeciones. [...] “el propósito esencial es imprimir los valores morales y doctrinarios del PAN y del sector empresarial y el compromiso explícito de la SEP y el SNTE con los empresarios para que sea este sector el constructor de la nueva currícula de la educación básica”, lo cual contraviene el espíritu histórico de una educación con compromiso social establecido en los fines de la educación pública definidos en el artículo 3o. de la ley fundamental.

e) Evaluación. Base para financiamiento y rendición de cuentas.

Objeciones. “La institucionalización de la certificación de calidad de cada uno de los componentes del proceso (alumnos, escuelas, maestros, padres de familia, aprendizajes, etc.) a partir de una Norma Oficial de Calidad Educativa, en un esquema mercantil que condicionará el financiamiento educativo... está acotada a un sistema de premios y castigos a partir de la estandarización de procesos y el establecimiento de criterios homogéneos de desempeño. Se acompaña de una sutil campaña de desprestigio contra la educación pública en general... El riesgo inminente es que dicha evaluación sea utilizada para justificar y fundamentar medidas de

privatización radicales, tales como la creación del bono educativo”, cuya idea es cambiar la gratuidad de las escuelas públicas por cheques para que los padres puedan pagar a instituciones privadas.

El problema es de fondo. No hay autoridad moral de la mayor parte de la clase política mexicana para impulsar la calidad educativa, empezando por personajes como Vicente Fox, destacado mundialmente por su falta de cultura, su pésima formación escolar y su irresponsabilidad; la líder sindical Elba Esther Gordillo, acusada de asesinato y considerada símbolo de corrupción, maniobrerismo y chantaje políticos; Josefina Vázquez Mota (secretaria de Educación Pública 2006-2009), cuyas confusiones entre Octavio Paz y Carlos Fuentes emularon la incultura foxista, y Alonso Lujambio, candidato a doctor en ciencia política por la Universidad de Yale en Estados Unidos y licenciado en ciencias sociales en el ITAM, cuya carrera académica, profesional y política se ha concentrado en el ámbito electoral sin haber dado muestras de interés especial sobre el tema educativo antes de ser nombrado secretario de Educación Pública (abril de 2009), además de que no tiene la experiencia de haber cursado su propia educación en escuelas públicas cuya calidad se pretende elevar, hasta llegar al gobierno de Felipe Calderón, caracterizado por su ineficacia e ineficiencia política y quien para sostenerse en la Presidencia tuvo que aliarse con personajes tan cuestionados como la misma Gordillo y los gobernadores de Puebla y Oaxaca, considerados en la opinión pública protector de pederastas el primero, y represor cínico el segundo. Este tipo de personajes han sido los

convocantes a la supuesta cruzada por la calidad educativa. La Suprema Corte ha dado muestras también de alto grado de corrupción, al igual que las policías, mientras diputados y senadores se aferran a mantenerse en el juego ilusorio de su supuesto poder, sin comprender ni escuchar las realidades que se viven en las familias, en los centros de trabajo, en el campo y en la ciudad y, particularmente, en las escuelas de todos los niveles. ¿Cómo pueden elevar la calidad de la educación quienes son precisamente una muestra de la baja calidad moral e intelectual y quienes no tienen una trayectoria que ejemplifique su compromiso con la educación y la escuela pública?

De hecho, salvo Reyes Tamez –quien también pasó sin pena ni gloria por el cargo de secretario de Educación Pública durante los seis años del régimen de Vicente Fox–, desde 1976 los titulares de la SEP han durado tres años o menos y luego han sido relevados por diferentes motivos; entre ellos, el caso más escandaloso ocurrió con el primer secretario de Educación del gobierno de Ernesto Zedillo, Fausto Alzati, quien se ostentaba como “doctor en economía” sin serlo, por lo cual tuvo que renunciar de inmediato a principios de 1995. Como característica general, prácticamente ninguno de los secretarios de Educación en el periodo mencionado ha tenido antecedentes significativos que permitan concebirlos como idóneos para elevar la calidad educativa de los mexicanos. ¿Cómo entonces creer que realmente hay un compromiso educativo, una búsqueda real de la calidad de las escuelas? En lugar de ello se refleja un descuido y una falta de prioridad del encargo educativo que se ha traducido en diversas problemáticas sociales y

económicas, cada vez más agudas. Como lo expresó uno de los investigadores más destacados del sistema educativo mexicano, Olac Fuentes Molinar, la llegada de Lujambio a la SEP en abril de 2009 mostró el desinterés del gobierno por la educación pública y “una combinación muy desafortunada de ignorancia, soberbia e irresponsabilidad. No encuentro una manera más cortés de decirlo” (Gil Olmos, 2009, p. 31).

Sin embargo, a pesar de todo lo anterior, el tema de la calidad educativa también puede ser visto desde otros enfoques alternativos para ocuparse de superar la realmente deprimente realidad educativa de casi todas las escuelas de México y el mundo. Lo que se requiere es precisamente un cambio en la manera en que se han concebido la educación y la escuela, así como la vida comunitaria, nacional y mundial de las que forman parte esencial. Cada vez queda más claro que los paradigmas en los que se cimienta la vida contemporánea requieren ser analizados otra vez y reconfigurados para dar paso a una nueva etapa social en la que más que la “libertad, igualdad, fraternidad” soñada por la fallida Revolución Francesa, prioricemos ahora la justicia y la equidad como la base en la que puede nutrirse la fraternidad, y sólo así realmente alcanzar la efectiva libertad de personas y colectivos.

Para el cambio social que se requiere es muy relevante transformar las prácticas pedagógicas en las aulas con el fin de motivar la vivacidad y el entusiasmo de los estudiantes, dignificar y potenciar el papel de los docentes, hacer más participativa la toma de decisiones escolares, contar con mayor acceso a medios y fuentes de información, disponer de espacios y materiales que

contribuyan al desenvolvimiento de talentos individuales y colectivos de estudiantes, maestros y directivos. De esa manera, las escuelas podrían ser centros de acción comunitaria con diversos alcances y no solamente víctimas de las limitaciones económicas, políticas y culturales generadas por las decisiones muchas veces absurdas de los pequeños grupos de poder fáctico y legal.

Este libro explora la manera en que se ha manejado el concepto de calidad educativa en diferentes aspectos de la vida escolar y cuáles podrían ser sus posibilidades alternativas en el sentido expresado en el párrafo anterior.

Referencias

- ANUIES. (2000). "Cuadro 2.5. Matrícula del sistema educativo nacional por niveles educativos (1970-2000)." [www.anuies.mx]
- Cano, E. (2003). *Organización, calidad y diversidad*. Madrid, La Muralla.
- Castellón Fonseca, F. J. (2008). *Una mirada a la Alianza por la Calidad de la Educación*. México, Senado de la República. [www.castellon.org.mx]
- Gil Olmos, J. (2009). "Relevo político-electoral." *Revista Proceso*, No. 1693. México, CISA.
- OEI (1993). *Evolución del sistema educativo mexicano*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación. [http://www.oei.es/quipu/mexico/mex02.pdf]
- Schmelkes, S. (1997). *La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso*. México, FCE.
- SEP (1989). "Programa para la modernización educativa (1989-1994)." México, SEP.

———. (1995). "Programa de desarrollo educativo 1995-2000." México, SEP.

Tuirán, R. (2006). *Retos y oportunidades demográficas de México en el siglo XXI*. México, Conapo.

Capítulo 1

Calidad escolar: *aprendizaje creador por cooperanzas* con proyección social

Marco Eduardo Murueta

La “paradoja de la calidad educativa” no se queda sólo en el ámbito político. En gran parte de la bibliografía sobre el tema encontramos *pésimas* definiciones y explicaciones de qué es *calidad* y, más aún, *calidad educativa*, la mayoría haciendo evidente que sus autores no tuvieron el cuidado mínimo de revisar un buen diccionario al respecto. Por ejemplo, de manera similar a otros expertos, la chilena María Teresa Lepeley, autora del libro *Gestión y calidad en educación, un modelo de evaluación*, define la “calidad” como “el beneficio o la utilidad que satisface la necesidad de una persona al adquirir un producto o servicio”. Así, la también directora de Programas de gestión y negocios internacionales en la Universidad de Connecticut, en Estados Unidos, confunde “utilidad” con “calidad”, lo cual se antoja absurdo cuando encontramos muchos productos y servicios de poca calidad relativamente funcionales y que satisfacen una necesidad específica a un cliente, como bien ejemplifica la anécdota de la anciana que pidió a su dentista, en una sola sesión, la colocación de una dentadura postiza que le permitiera comer. El dentista le aclaró que eso no iba a quedar muy estético,

pero ante la insistencia práctica y la poca importancia que la señora le daba a la estética a sus 76 años, éste le colocó unos dientes eficaces que motivaron una airada y lógica protesta de los familiares: un pésimo servicio pero útil para los fines del usuario. Así, el criterio de calidad no puede residir en la satisfacción del cliente si éste carece de un referente de comparación y una formación para evaluar diferentes aspectos del producto o servicio que le permitan determinar realmente cuál es “mejor”, como lo indica la definición del *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*.

Peor aún es el caso de quienes definen la calidad y la calidad educativa como “el compromiso con la mejora continua” (Garduño, 1999), o quienes consideran que solamente hay dos opciones discontinuas, calidad o no-calidad (0 o 1), pese a que se trata de una variable susceptible de tener diferentes magnitudes respecto de un patrón de comparación, como todo aquello que se mide.

Cabe incluso aclarar que toda unidad de medida lleva implícito un concepto. Las muy conocidas acepciones de Deming (*satisfacción completa del cliente*), Juran (*adecuación al uso*), Crosby (*cumplimiento con los requisitos*), Taguchi (*mínima pérdida ocasionada a la sociedad*) o Shingo (*cero defectos*) son muy limitadas y están supeditadas a criterios mercadológicos (Guajardo Garza, 1996), es decir, al éxito en los negocios, más que a un compromiso real con la mejora en la calidad de un producto.

Entre muchas otras definiciones lamentables del concepto de “calidad” encontramos la del Plan Nacional

de Desarrollo 2007-2012, el cual plantea como uno de sus ejes políticos el logro de la calidad educativa:

La calidad educativa comprende los rubros de cobertura, equidad, eficacia, eficiencia y pertinencia... Una educación de calidad entonces significa atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que se fomentan los valores que aseguren una convivencia social solidaria y se prepara para la competitividad y exigencias del mundo del trabajo (p. 182).

De acuerdo con este concepto, toda escuela tiene “calidad educativa”, lo cual es correcto si ésta se considera una variable que puede clasificarse con un nivel muy bajo o muy alto. No obstante, es evidente que esta concepción es del tipo 0 o 1 que mencionamos antes, pues su parámetro de “una educación de calidad” bien podría ser aprobado por casi todas las escuelas de educación básica, dado que prácticamente todas en alguna medida atienden e impulsan en sus alumnos “el desarrollo de capacidades y habilidades en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo”, “fomentan valores” y procuran prepararlos para el mundo del trabajo. El problema aquí, sin embargo, es *qué tan bien* o *qué tan mal* llevan a cabo esas labores, como lo indica el Diccionario al definir el significado de “calidad”.

No obstante, para evitarse problemas conceptuales, en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 las autoridades educativas del país establecen que:

Se consideran programas de calidad aquellos que alcanzan el nivel 1 que otorgan los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior [CIEES] y/o que son acreditados por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior [CAES]. Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior asignan nivel 1, 2 o 3 a los programas que evalúan, siendo el nivel 1 el único que certifica que el programa es de calidad (p. 8).

En otras palabras, en el caso de la educación superior, “calidad” es lo que decidan los CIEES o el CAES, y en la educación básica, lo que establezcan los estándares de las instancias evaluadoras respectivas, incluyendo sin cuestionar y sin ninguna garantía de su *calidad* los exámenes PISA, ENLACE y Excale. No se sabe qué es calidad, pero estándares y sistemas de evaluación hay o puede haber. Se mide entonces algo que se desconoce en qué consiste, aunque de eso se desprenden múltiples consecuencias institucionales y laborales. La paradoja: se mide la calidad sin calidad para medirla.

Es evidente que la acepción oficial de la calidad educativa no fue consultada en el diccionario porque se funda en una ideología que pretende homogeneizar los aprendizajes hacia estándares preestablecidos (“calidad es lo que nosotros decidimos”), con graves consecuencias políticas y sociales, en especial las que afectan los procesos de creación y el importante factor formativo que significan la diversidad cultural y la pluralidad de enfoques, incluyendo el pensamiento divergente.

Según los enfoques mencionados, calidad es hacer lo que el docente indica, lo cual lleva implícito que un “docente de calidad” es aquel que hace lo que está

previsto en los programas y/o le es indicado por sus superiores, que a su vez lo estarán evaluando y estigmatizando como “de calidad” o no según se haya apegado a los estándares que le fueron previamente establecidos. Más allá de esto, un sistema educativo “de calidad” será incluso aquel que se apegue a los estándares internacionales establecidos por la OCDE. La calidad es así un sistema de dominación y control mundial desde esa óptica y, por tanto, en beneficio de unos cuantos que concentran las riquezas, quienes a través de expandir sus conceptos de calidad aseguran mayores beneficios y la permanencia y consolidación de ciertos estilos de vida, ciertos valores, cierto orden de cosas, que ellos ven como si fuera algo natural y para siempre.

Competencias para un mundo feliz

El énfasis que se ha ido poniendo en la “calidad educativa” junto con la idea de la “sociedad del conocimiento” (Murueta, 2007) conlleva un proyecto ideológico de dominación, sometimiento y control político, económico y social que orienta la vida hacia el “mundo feliz” que Aldos Huxley describiera con ironía en 1932. Un mundo *hipertecnologizado* donde los niños son fabricados industrialmente de acuerdo con programas de producción establecidos de manera racional, sin necesidad de que tengan madres ni padres o hermanos, pues eso genera sentimientos inadecuados para ese tipo de sociedad. En ese mundo todo está calculado técnicamente y los sentimientos son considerados una amenaza. Su proceso educativo se basa en la programación genética y la *hipnopedia*: desde que nacen

en la fábrica, a los niños se les habitúa a escuchar frases repetidas una y otra vez durante el sueño que modela sus actitudes y motivaciones para adecuarlos y hacerlos funcionales en esa sociedad pretendidamente perfecta. Cada quien acepta con gusto y sin protestar el rango social y el tipo de actividades para el que ha sido destinado desde su origen (*cfr.* Huxley, 2007).

Huxley, como Chaplin en *Tiempos modernos*, Kafka en *El proceso* y Orwell en *1984*, advirtieron desde la primera mitad del siglo XX las tendencias e implicaciones sociales, políticas y psicológicas de la fascinación tecnológica. Los avances de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) de finales del siglo XX y en lo que va del siglo XXI han hecho proliferar esa fascinación tecnológica y acercan progresivamente la vida social de todos los países hacia esas imágenes literarias. Antes de llegar a usar la hipnopedia señalada por Huxley, pero en el mismo sentido, ahora se pretende inculcar en todo el mundo la “educación por competencias”.

Así como las definiciones de “calidad” suelen ser de “mala calidad”, resulta que muchos de los que proponen y defienden la “educación por competencias” no tienen entre sus “competencias” la de elaborar definiciones claras y propuestas científicas rigurosas. Por eso, uno de los autores más citados en el tema de la “formación por competencias”, Guy Leboterf, señala que:

[...] el concepto de competencia actual posee un atractivo singular: la dificultad de definirlo crece con la necesidad de utilizarlo, de manera que más que un concepto operativo es un concepto en vías de fabricación (Citado por Tejada Fernández, 1999).

Quienes han abrazado con entusiasmo la noción de *competencia* reconocen claramente su preocupación por el vínculo escuela-empresa. Están obviamente en contra de la formación verbalista que históricamente ha caracterizado la escuela y les parece grandioso poner énfasis en el “saber hacer” que permita a los egresados acceder a puestos laborales y contribuir así a la productividad y a la riqueza material personal, de su empresa, de su provincia, de su país y del mundo. Además, se esfuerzan por distinguir entre habilidades, aptitudes y competencias, poniendo énfasis en el carácter holístico de estas últimas, dado que involucran acción psicomotriz, pensamiento y actitudes (Estrada Cea, 2005).

A pesar del conflicto que enfrentan los autores para definir la noción de “competencias”, no es difícil constatar que en realidad han integrado en un solo concepto las diferentes acepciones del diccionario: “disputa o contienda entre dos o más sujetos sobre alguna cosa”; “oposición o rivalidad entre dos o más sujetos que aspiran a obtener la misma cosa”; “incumbencia”; “aptitud, idoneidad”; “atribución legítima a un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto”. Así, la formación por competencias o la selección de personal bajo este criterio implica valorar *de qué puede encargarse una persona dentro de una organización para ser funcional*, comparando su nivel de competencia con el de otros rivales. Cada competencia significa un “saber hacer”, ser responsable completo de que algo funcione adecuadamente sin estar supeditado a órdenes o vigilancia. No hay que olvidar que el concepto también está vinculado inmediatamente a “competitividad” en el

sentido de rivalidad por ser mejor o, muchas veces, por no ser peor.

La “formación por competencias” encaja así plenamente en la idea del “mundo feliz” de Huxley. Programar el funcionamiento de los individuos a través de la educación o la selección es la gran aspiración de los amantes del orden, la sistematización, la tecnología y la industria. La noción de “competencias” (el “saber hacer”) puede aplicarse a la vida cívica, a la sexualidad y hasta al arte. Imaginemos –no sin dificultad– las que se requieren para crear música, poesía, literatura, etc. Es claro entonces que a quienes defienden las “competencias” no les gusta el pensamiento divergente, el cuestionamiento, el que alguien se aleje o pretenda funciones distintas a aquellas para las que ha sido programado, formado, seleccionado. Cuando alguien asume la “competencia” de pensar por sí mismo cuestiona la formación por competencias, altera el funcionamiento mecánico que pretende implantarse en todos los aspectos de la vida social.

Así, una educación en este tenor implica la fabricación de robots humanos a los que se les delegan ciertas funciones para las cuales han sido preparados: “saben hacer”. Se trata de una educación para el “empleo”, es decir, para “ser empleados” (para ser usados), y no para ser creadores, organizadores, generadores o transformadores de la vida social.

Por eso, frente al concepto de educación por competencias, proponemos el concepto de “educación por cooperanzas”, que es su antípoda. Veamos en qué consisten sus diferencias:

1. Las competencias son estándares que pretenden homogeneizar capacidades de saber hacer, las *cooperanzas* son originales y rebasan los estándares de cooperanzas anteriores.
2. Un ejemplo de “competencia” es “saber escribir” o “comprender la lectura”; una cooperanza recíproca sería haber escrito algo relevante para alguien específico y en una circunstancia concreta, o haber usado cierta información leída para proyectar algo novedoso y darle realidad.
3. Las competencias no tienen destinatario, son capacidades abstractas en espera de un cliente (empleador) que las use en algún momento del futuro; las *cooperanzas* se dirigen a determinadas personas, grupos o comunidades, y no esperan ser empleadas, sino valorar sus efectos sociales.
4. Las competencias promueven la rivalidad y el egoísmo; las *cooperanzas* llevan implícito el afecto, el trabajo en equipo, la organización y el compromiso con los otros.
5. Quienes valoran a una persona por competencias le preguntan: “¿qué sabes hacer?, ¿qué resultados puedo esperar de tus acciones?” Quienes valoran sus *cooperanzas* preguntan: “¿qué has hecho?, ¿qué resultados se han derivado de tus acciones?”
6. La formación por competencias prepara para el futuro; el presente, la vida escolar, es sólo un medio. El pasado, la historia, ya no importa, se reduce a una curiosidad. La formación por *cooperanzas*, en cambio, organiza a individuos y grupos para actuar sobre el presente y con ello forjar el futuro. Revisar el pasado es necesario para

dirigir acciones actuales que transformen escenarios sociales en determinada dirección histórica.

Hacia un concepto alternativo de calidad educativa

Más allá de las grandes limitaciones que atribuimos a quienes han venido hablando de calidad educativa y competencias, no podemos simplemente cuestionar esa paradoja sin ocuparnos de construir un enfoque alternativo de la calidad educativa que efectivamente contribuya a elevar sus niveles, como es por todos lados evidente que hace mucha falta en todas las instituciones escolares, desde las de educación inicial hasta las de doctorado, incluyendo a las que son relativamente mejores o “no tan peores”. No es casual, sino causal, que más de 95% de los niños que ingresan a primaria deje truncos los estudios en alguna de las etapas escolares, cuyos múltiples obstáculos y absurdos les es imposible superar, y que aun la mayoría de quienes terminan una licenciatura, una maestría o un doctorado evidencie marcadas limitaciones en su desempeño profesional y social.

Una de las investigadoras que se ha ocupado con mayor rigor del tema de la calidad escolar y educativa es Sylvia Schmelkes, aun cuando su enfoque teórico-pedagógico resulta limitado pues se basa en el concepto industrial de “calidad total” y lo encuadra esencialmente en la lamentable mirada educativa de los gobiernos de la OCDE que, como ya expresamos, pretenden conducir a todos los habitantes del planeta

hacia el absurdo “mundo feliz” cuestionado por Huxley (*cfr.* Huxley, 2007).

Schmelkes (1997) participó en un proyecto internacional de evaluación de la calidad de escuelas primarias aplicando instrumentos de evaluación de diferentes factores en escuelas de seis regiones clasificadas en México. Llegó a los siguientes resultados, cuasi-obvios o evidentes aun sin su minuciosa investigación.

a) Recursos

- “Variables como gasto por alumno, disponibilidad de material didáctico, presencia de biblioteca escolar y capacitación de docentes se correlacionan sistemáticamente con los resultados del aprendizaje.”
- “Las desigualdades entre la zona urbana de clase media y el resto de las regiones son muy grandes, y señalan la situación de extrema pobreza de las aulas en la zona indígena [...] Son pocas las escuelas que cuentan con bibliotecas escolares y (de éstas) la mayoría se ubica en las zonas urbanas y desarrolladas.”
- “Puede afirmarse que están disponibles en todas las escuelas los insumos mínimos para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje: libros de texto, pizarrón, gis y escritorios, y mesas para los alumnos.”
- En ningún caso se encontró que el número de alumnos resulte excesivo (máximo 34.4; mínimo 22.6).

- Existen dos realidades educativas enteramente distintas: la de la zona urbana de clase media y la del resto de las regiones (rural marginada, rural desarrollada, indígena y urbana marginada). Las diferencias entre ambas realidades parecen aumentar conforme progresan los alumnos en su trayectoria escolar.
- La mejor escuela cuenta con biblioteca, salón de usos múltiples y patio de juego, en contraste con las menos “buenas”.
- En su operación cotidiana, el sistema educativo está proporcionando insumos diferenciales a los distintos contextos en la misma dirección que marcan las condiciones de la demanda. La calidad de los insumos escolares y del funcionamiento cotidiano tiende así a corresponder con las condiciones de la demanda: si éstas son pobres, la calidad de la escuela y sus recursos humanos y materiales también lo son, lo que no sólo mantiene las desigualdades, sino que las acentúa y las agrava.
- La información sobre el estado de nutrición y salud de la familia y los niños señala la presencia de problemas muy severos, además de las limitaciones de algunas familias para ayudar a sus hijos con el equipo escolar mínimo (cuadernos, lápices).
- Es urgente una aproximación diferente a la toma de decisiones en materia de educación primaria en México. Ello implica más atención y apoyo a las escuelas, especialmente a los directores y

maestros que operan en condiciones de marginalidad.

- Se requieren políticas educativas que combinen un mayor apoyo a cada escuela y su personal, con más autonomía en la toma de decisiones.

b) Gestión escolar

- “Los directores casi nunca visitan las aulas.”
- La supervisión en las escuelas es muy débil, prácticamente inexistente, al menos en lo que corresponde a la función de apoyo pedagógico. “Los supervisores casi nunca visitan las aulas, y menos aun trabajan con los niños ni conversan con los padres de familia.” Ni la administración ni la supervisión escolar operan con propósitos educativos y pedagógicos. Se requiere una reestructuración total, e incluso la reconceptualización de la función supervisora, que debe implicar evaluación, monitoreo, formación, apoyo, estímulo y, al mismo tiempo, respeto hacia el proceso de autonomía escolar.

c) Comunidad y padres de familia

- “En todas las regiones los padres de familia participan constantemente en actividades de mantenimiento de las escuelas [...] Las comunidades más pobres son las que contribuyen más al funcionamiento de sus escuelas.”

- La población de las primarias muestra diferencias enormes en lo referente a condiciones socioeconómicas, de salud y nutrición, así como en aspectos culturales y conductas y actitudes de las familias.

d) Docentes

- “La capacitación [de docentes] en servicio no es común entre los maestros.” En general, los mentores no están capacitados adecuadamente en prácticas efectivas de enseñanza. Están solos en su labor docente. No reciben apoyo pedagógico del director y menos del supervisor. Sin duda, los maestros son los determinantes más importantes, por el lado de la oferta de la calidad educativa. Además, “las actitudes de los maestros son más importantes para una educación de calidad que su experiencia o formación”. Las correlaciones entre las variables del estilo de enseñanza y los resultados de aprendizaje demuestran la importancia de la creatividad y la iniciativa de los maestros sobre los resultados de su proceso de enseñanza.

e) Programas y enfoque pedagógico

- El modelo de enseñanza predominante está centrado en el maestro, orientado al grupo como un todo, basado en el libro de texto como única fuente de información y práctica, y apoyado en el pizarrón como único recurso didáctico. Pocos

maestros estimulan la participación de sus alumnos. Menos aun saben cómo manejar problemas especiales de aprendizaje. El trabajo grupal con los educandos prácticamente no existe. El aprovechamiento de los recursos comunitarios como material de aprendizaje nunca está presente en el salón de clases. Las experiencias de aprendizaje son monótonas y consisten fundamentalmente en leer un texto, copiar en el cuaderno o realizar ejercicios dictados por el maestro o escritos en el pizarrón. Los profesores no le dan importancia a los procesos de razonamiento, solución de problemas y aplicación del conocimiento a la vida cotidiana. Existe una cultura magisterial generalizada en relación con lo que teóricamente debe ser la enseñanza. En general, los resultados del aprendizaje relevante son alarmantemente bajos. Éstos indican la necesidad de que el funcionamiento de las escuelas sea más flexible para adaptarse a las condiciones regionales.

A pesar de nuestras diferencias con el enfoque de Schmelkes, que a continuación señalaremos, sin duda esta investigadora tiene más méritos, contexto y conocimientos para fungir como secretaria de Educación Pública que quienes han ostentado el cargo en los últimos 30 años.

Schmelkes concentra su enfoque sobre la calidad educativa en el logro de los aprendizajes relevantes, de habilidades más que de conocimientos. "Saber hacer", como ha dicho Jacques Delors (1997). No obstante que

habla de la necesidad de flexibilidad, creatividad, diversidad y autonomía de docentes y alumnos, parece estar de acuerdo en que la calidad educativa sea valorada a través de que se demuestre el logro de determinadas habilidades o competencias en los alumnos, implícitamente iguales o con un alto grado de homogeneidad nacional, regional o local.

Siguiendo a Ulloa *et al.* (1989), Schmelkes (1997) asume que “la calidad de la educación básica debe entenderse como un complejo que implica relevancia, equidad, eficacia y eficiencia”. Para ella, “la calidad de la educación debe definirse en función de resultados y rendimiento académico”, pero advierte que “no se puede medir adecuadamente la calidad escolar... si no se toman en cuenta los factores extraescolares”. Así, concluye que “calidad de la educación primaria, individual y de cada escuela, [es] el logro del aprendizaje relevante para la vida” (pp. 25 y 26). Influida por la noción de moda de las “competencias”, la autora señala que el *aprendizaje relevante* implica habilidades para comprender la lengua escrita y expresarse por escrito, razonar para resolver problemas, analizar, evaluar opciones y allegarse información. “Lo anterior –agrega– implica un énfasis en las habilidades más que en los conocimientos.”

No obstante, esta autora tampoco toma en cuenta la semántica del concepto de calidad que nos ofrece la primera acepción del diccionario, según la cual *calidad* es la “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permiten apreciarla como *igual, mejor o peor* que las restantes de su especie”. Así, en su definición de “aprendizaje relevante”, Schmelkes se olvida de que hay grados o niveles de cada uno de los elementos que

menciona, pues es obvio que muchos (si no es que todos) de los egresados de primaria tendrían algún grado –por mínimo que éste sea– de comprensión de la lengua escrita, capacidad para resolver problemas, etc.; tendrían, en suma, algún nivel de esas habilidades y otras que ella no considera: manejar relaciones sociales, trabajar en equipo, uso de instrumentos y aplicación de técnicas, etc. En efecto, Schmelkes tampoco define los criterios o estándares de lo que significarían los niveles de calidad en el “aprendizaje relevante”.

El concepto de calidad (y por ende el de “calidad educativa”), de acuerdo con la definición del diccionario, nos lleva a preguntarnos qué es lo que hace “mejor” o “peor” a una cosa (un producto, un servicio, una escuela, un sistema educativo). Hemos visto que esto no depende del grado de satisfacción del cliente, pues puede haber clientes satisfechos con productos y servicios de baja calidad, particularmente si no conocen otros mejores. ¿Qué significa entonces “ser mejor”? ¿En qué consiste que algo sea “bueno”? Es allí donde se atorán los autores típicos de la calidad, pues para enfrentar esta pregunta se requiere pensar con mente abierta, tener cierta formación filosófica (a la que –por cierto– rehúyen), entender la variedad de posibles puntos de vista.

Para “ser mejor” no basta con la tesis darwiniana de la sobrevivencia de los “más aptos” como mecanismo de la selección natural para la evolución de las especies. Es evidente que muchos sobreviven y son aptos para ello, pero eso no los hace “mejores” que otros que también sobreviven. ¿En qué consiste que algo sea mejor? ¿Qué significa que una institución educativa sea “mejor” que otra?

Ya hemos visto que eso no depende de la “satisfacción del cliente” ni del “compromiso con la mejora continua”, ni de “cero defectos” respecto de un estándar establecido. La “mejor” respuesta a esas preguntas la encontramos en Nietzsche (1887/1995).

¿Qué es bueno? Todo lo que eleva el sentimiento de poder, la voluntad de poder, el poder mismo en el hombre.

¿Qué es malo? Todo lo que procede de la debilidad [o favorece la debilidad (MEM)].

¿Qué es felicidad? El sentimiento de que el poder crece, de que una resistencia queda superada (p. 22).

Siguiendo a Nietzsche, hemos llamado “pseudocultura” (Murrueta, 2005) a todo lo que debilita u obstruye las posibilidades de expansión del poder individual y colectivo de los seres humanos. En contrapartida, consideramos que la cultura auténtica se caracteriza por ampliar continuamente el poder individual y colectivo. En consecuencia, *una mejor escuela es aquella que eleva el sentimiento de poder, la voluntad de poder y el poder mismo* de alumnos y docentes, individual y colectivo. Una escuela es de menor calidad en tanto debilita u obstruye la realización de las posibilidades de sus estudiantes, o pretende encasillarlos en moldes preestablecidos, en cárceles curriculares o listados de competencias individualistas. En las escuelas actuales interactúan la pseudocultura y la cultura, pero históricamente, por desgracia, ha sido cada vez más predominante la primera, lo que explica el deterioro de la vida escolar y social. Se requiere ahora elevar la calidad de las escuelas logrando que prevalezca la cultura por encima de la pseudocultura.

La cultura y la pseudocultura también están integradas por los productos y servicios que se generan en una comunidad determinada, entre ellos los escolares o educativos. Los servicios y productos de calidad serán los que más contribuyan a la cultura, a la elevación del poder personal y colectivo de los seres humanos, mientras que los de menos calidad estarán más orientados hacia la pseudocultura. Podría trazarse un *continuum* entre cultura y pseudocultura, las cuales pueden aparecer combinadas en diversas proporciones, en un mismo producto, en un mismo servicio, en una misma institución educativa.

En efecto, para hablar de calidad de productos y servicios se requiere que éstos contribuyan *al sentimiento de poder, a la voluntad de poder y al poder mismo de los seres humanos*, como dice Nietzsche. En ese sentido, hemos encontrado una serie de variables que al incrementar su magnitud en un producto o servicio aumentan su calidad. Sus definiciones son las siguientes:

1. *Calidez*. Grado en el que un producto o servicio genera una sensación de comprensión y empatía entre dos o más seres humanos, uniendo sus potencialidades.
2. *Potenciación*. Grado en que un producto o servicio ofrece posibilidades adicionales a las que una o más personas están habituadas.
3. *Eficacia*. Un producto o servicio será más eficaz conforme brinde los resultados previstos explícitamente, en tiempo y forma y, por tanto, sea realmente útil para lo que pretenden tanto el productor como el usuario.

4. *Eficiencia*. Cercano al concepto de eficacia, la eficiencia significa contar y aprovechar elementos y procedimientos para lograr un efecto previsto. Dice Killian (2004) que “es la relación existente entre el vector insumos y el vector productos, durante el subproceso estructurado de conversión de insumos en productos”. En este sentido, la eficiencia se refiere al grado en que se aprovechan y se acoplan todos los recursos disponibles (espacio, tiempo, materiales, tecnologías, financiamientos, esfuerzos humanos) para generar con eficacia un producto o servicio.
5. *Organicidad*. Condición en que un producto o servicio tiene armonía y consonancia con otros productos o servicios que integra para sí y/o a los cuales se integra para generar una potencia mayor de cada uno y del conjunto.
6. *Sistematicidad*. Grado en que un producto o servicio se basa en un conjunto de principios y tiene previstos una serie de procedimientos o actividades para lograr un resultado esperado.
7. *Precisión o exactitud*. Capacidad para lograr que un servicio o producto tenga características rigurosas y puntuales que brinden confianza en su funcionamiento y en su acoplamiento con otros productos o servicios relacionados.
8. *Durabilidad*. Cantidad de tiempo en que un producto o servicio puede continuar cumpliendo cabalmente con las funciones para las que ha sido diseñado.
9. *Consistencia*. Grado de coherencia entre las partes de un producto o servicio y la imagen general que

éste ofrece a primera vista. Se habla de mayor consistencia cuando se verifica que el servicio o producto mantiene su funcionalidad en circunstancias más diversas.

10. *Flexibilidad*. La capacidad con que un servicio o producto modifica algunos de sus rasgos manteniendo su funcionalidad a pesar de obstáculos y otras adversidades.
11. *Versatilidad*. Nivel en que un producto o servicio puede ofrecer más funciones de interés con variaciones fáciles de realizar para los usuarios.
12. *Seguridad*. Grado en que un producto o servicio puede utilizarse sin que amenace o afecte la integridad fisiológica y corporal de los usuarios y, en su caso, haga manifiestas al usuario las indicaciones de posibles riesgos y cuente con los elementos necesarios para prever y disminuir afectaciones posibles.
13. *Originalidad*. Características novedosas que hacen a un servicio o producto distinguirse positivamente de otros servicios o productos cuyos fines son similares.
14. *Accesibilidad*. Grado en que un producto o servicio puede ser utilizado con mayor facilidad por más personas, sin menoscabo de su nivel de funcionalidad.
15. *Comodidad*. Calidad con que un producto o servicio puede cumplir sus funciones ofreciendo además agrado, descanso, tranquilidad y relajación a sus usuarios.
16. *Agradabilidad estética*. Grado en que un servicio o producto tiene características que despiertan

mayor placer en uno o más de los nueve sentidos [vista, oído, tacto, gusto, olfato, sentido kinestésico (movimiento), sentido cenestésico (posición corporal), sentido orgánico (sensaciones internas) e imaginación].

17. *Sanidad*. Cualidad con que un producto o servicio promueve la fluidez y agilidad del funcionamiento fisiológico y la sensación de satisfacción en los usuarios.
18. *Sustentabilidad ambiental*. Grado en que un producto o servicio contribuye al funcionamiento armónico de los sistemas ambientales del planeta.

Es interesante aplicar cada una y el conjunto de estas categorías al servicio escolar como un todo y a cada uno de sus componentes: docentes, programas educativos, evaluación del aprendizaje, gestión escolar, infraestructura, materiales educativos, nutrición y salud de alumnos y docentes, contexto escolar, vínculo escuela-comunidad (ver cuadro).

Desde este punto de vista, una escuela tendrá más calidad en la medida en que su organización esté dirigida a detectar, impulsar, desarrollar y articular los talentos individuales y colectivos de sus estudiantes y docentes para elevar progresivamente su poder de incidencia intencional sobre la vida social. En reciprocidad, tendrá menor calidad aquella que ignore u obstruya dichos talentos, limitando la potencialidad de los educandos para participar creadoramente en la vida social.

Por tanto, para elevar la calidad educativa, las escuelas deben poner como eje del proceso el *aprendizaje creador*, productor, y no el entrenamiento y evaluación de

competencias abstractas o el *aprendizaje significativo* en los términos de Ausubel (1976). Cada generación escolar debiera revisar entonces los productos de las generaciones anteriores para “subirse a sus hombros” (como diría Newton) y producir algo aún “mejor”.

Elevar la calidad educativa requiere cambios también en el paradigma de la docencia. Los profesores deben renunciar a ser los vigilantes de que los alumnos cumplan normas y tareas, para convertirse en propulsores de proyectos sociales que les permitan convocar flexiblemente a sus educandos e integrar sus talentos. Los docentes deberían destacar por su capacidad para preguntar, escuchar y comprender los puntos de vista y los intereses de sus alumnos. En efecto, los mejores serán aquellos capaces de superar prejuicios y todo dogmatismo, poseedores de un compromiso emocional con la comunidad por ser conocedores de sus historias, vivencias y anhelos.

Como parte del proyecto para superar los niveles de calidad educativa, se requiere cambiar el sistema de evaluación individualizado y por exámenes para desarrollar evaluaciones de los productos generados con base en retroalimentaciones plurales y colectivas que contribuyan a que en la siguiente etapa éstos sean aún “mejores”.

En ese sentido, por ejemplo, aprender a escribir debe distinguirse de las prácticas de “tomar dictado” o “copiar” un texto para convertirse en la capacidad de *poder* expresar por escrito intereses personales relacionados con otra u otras personas reales, de tal manera que se espere un efecto natural del mensaje enviado. De acuerdo con sus intereses, los niños

aprenderían a escribir enviando mensajes a sus compañeros, a sus maestros, a los directivos escolares, a sus familiares, a sus vecinos, a personas (niños o adultos) de otras comunidades, a individuos con responsabilidades determinadas dentro de su comunidad (policías, bomberos, diputados, “gobernantes”, etc.), a personas representativas de otras comunidades y países, a la comunidad internacional y, por qué no, a la humanidad toda. Todo esto, según los alcances cada vez mayores que se vayan configurando en combinación con sus compañeros y el docente.

De la misma manera tendrían que pensarse todas las actividades escolares. Que nunca más haya una actividad dirigida solamente a darle satisfacción al docente o a aprobar un examen, a lograr una capacidad abstracta que no haga sentido propio para el educando. Los exámenes, guías, tutoriales, simulacros, fichas de trabajo o entrenamientos serían, así, medios supeditados a proyectos personales y/o colectivos; sólo un guión, un material o una habituación necesaria para preparar una acción social de próxima realización.

Las escuelas deben transformarse en comunidades de creadores con creciente proyección y, por tanto, involucramiento social. En lugar de separar a los estudiantes del mundo real como pretexto para prepararlos para el futuro, deben propiciar su participación inmediata en la vida de la comunidad con una perspectiva cada vez más integral. Esa sería la manera de generar amor y comprensión hacia los demás como base efectiva del actuar ético, cívico y solidario.

Estudiantes, docentes y directivos escolares mostrarían con orgullo sus acciones y resultados; unos a

otros se retroalimentarían y serían ejemplos mutuos para abrir posibilidades y combinaciones múltiples.

Lo anterior requiere profesores y programas educativos que propicien la creación diversa y la organización colectiva articulando atributos y talentos de los diferentes educandos. Debe erradicarse la tendencia a la homogeneidad, salvo en los momentos introductorios, para aprovechar la potencialidad de la diversidad organizada, articulada, que eleva el poder personal y el poder grupal. Es necesario que los docentes participen como alumnos en cursos de capacitación con este enfoque creador, articulador, organizador, y que sobre la marcha vayan desarrollando sus propias capacidades receptoras y organizadoras de los grupos que les toque conducir.

Esta propuesta es producto de muchas experiencias en las que se han aplicado estas posibilidades y se han valorado sus resultados. En síntesis, proponemos las siguientes dimensiones para valorar la calidad de una escuela (mencionamos únicamente algunos de los indicadores más importantes):

1. *Calidad docente.* Un docente contribuirá a elevar la calidad escolar si:
 - Tiene un proyecto personal o colectivo para contribuir a mejorar la vida social.
 - Ofrece flexibilidad y variedad para organizar al grupo.
 - Escucha con actitud receptiva.
 - Valora los talentos y aportaciones de los educandos, sean o no acordes con su enfoque.

- Cuida que sus alumnos tengan una sensación de éxito.
- Cuenta con una trayectoria profesional y gusta de la lectura científica y literaria.
- Ha acumulado experiencias culturales diversas.
- Mantiene interés en la expresión artística.
- Busca generar productos interesantes a través de la actividad escolar.
- Muestra iniciativa para participar con otros docentes en el análisis y superación de las prácticas educativas.
- Ha redactado documentos con ideas propias.

2. *Calidad de los programas educativos.* Un programa educativo beneficiará la calidad escolar cuando:

- Esté conformado por un menú de posibilidades de aprendizaje creador que integre los productos de generaciones anteriores.
- Sus objetivos impliquen lograr que los estudiantes generen productos socialmente relevantes, y que estén redactados con claridad y precisión.
- Integre actividades de carácter colectivo e individual cuya secuencia, duración y acoplamiento permitan propiciar la mayor incidencia social de estudiantes y maestros.
- Proponga actividades múltiples e interesantes que los alumnos y docentes puedan elegir para los fines sociales que se propongan dentro del esquema temático que los reúne institucionalmente.

3. *Calidad en la evaluación del aprendizaje.* Será mayor la calidad de un sistema de evaluación del aprendizaje si tiene como base la valoración y retroalimentación colectiva y plural sobre productos y resultados alcanzados por un alumno o un colectivo estudiantil con base en información detallada de los mismos. Será menor la calidad del sistema de evaluación conforme más se base en exámenes académicos estandarizados a partir de objetivos individuales que no se traducen en incidencia social.
4. *Calidad en la gestión escolar.* Los directivos de una escuela favorecerán la calidad de la enseñanza en la medida en que se anticipen a proponer y diseñar alternativas para mejorar la articulación de las aportaciones de docentes y alumnos, y en la medida en que valoren, incentiven y ofrezcan canales para su participación organizada. También contribuirán a elevar la calidad escolar los directivos que se ocupen continuamente de mejorar la infraestructura y los recursos al alcance de docentes y alumnos.
5. *Calidad en la infraestructura escolar.* La infraestructura de la escuela contribuirá a superar los niveles de calidad educativa si:
 - Tiene espacio, iluminación y ventilación suficientes para las actividades de aprendizaje.
 - Facilita diferentes formas de organización en las aulas.

- El mobiliario es cómodo.
- Cuenta con biblioteca, auditorio(s) y cafetería cómodos y agradables.
- Ofrece espacios de recreación y deportes accesibles, funcionales y suficientes para la cantidad de estudiantes y docentes existente.
- Facilita el acceso a tecnologías informáticas de alta calidad.
- Cuenta con laboratorios y equipos actualizados y suficientes.
- Tiene baños aseados y suficientes.
- El ornato escolar incluye suficientes plantas y obras de arte clásicas y contemporáneas.

6. *Calidad de los recursos educativos.* Una escuela elevará sus niveles de calidad educativa si cuenta con:

- Catálogo amplio, tecnológicamente sistematizado y didáctico de libros, películas, discos y revistas clásicas y actuales disponibles en número suficiente.
- Banco amplio de materiales didácticos que abarquen los diversos temas previstos en los programas educativos e incorpore aquellos que vayan produciendo los estudiantes y maestros (diaporamas, maquetas, simuladores, esquemas, fichas de trabajo clasificadas por tema, etcétera).
- Equipo funcional para proyección multimedia en las aulas.

7. *Calidad de la nutrición y salud de estudiantes y docentes.* El cuidado de la nutrición y la salud de alumnos y profesores contribuye a la calidad educativa, por lo que es necesario que la escuela:
- Proporcione información, orientación y cuente con procedimientos para verificar la adecuada nutrición de estudiantes y docentes.
 - Propicie el acceso de la comunidad escolar a comestibles y bebidas sanas dentro de la institución, durante los recesos.
8. *Calidad del contexto escolar.* Las características culturales y ambientales del área circundante a la escuela en la cual se desenvuelven educandos y educadores, según el nivel escolar, afecta para bien o para mal la calidad de la experiencia pedagógica generada por la escuela. Será mayor la calidad educativa de un centro escolar si al alcance cotidiano de alumnos y maestros existen museos, librerías, bibliotecas, teatros, cines, deportivos, parques, centros recreativos, “cibercafés”, zoológicos, cafeterías, otras instituciones educativas, mercados, centros comerciales, instituciones políticas, clínicas de salud, organizaciones sociales y empresariales, etc. En contraparte, disminuirá la calidad educativa de la escuela si docentes y estudiantes perciben con más frecuencia en su vida cotidiana: basureros al aire libre, zonas insalubres, emisiones tóxicas, áreas desérticas o semidesérticas, calles solitarias, prostitución en vía pública, alcoholismo o

drogadicción callejera, contaminación del aire, ruido continuo y/o excesivo, carencia de servicios públicos (desde drenaje hasta sistemas de comunicación inalámbrica), etcétera.

9. *Calidad del vínculo escuela-comunidad.* El tipo de relaciones entra la escuela y las comunidades circundantes también es un indicador de la calidad educativa. Ésta sería mayor en la medida en que:

- Estudiantes y docentes dirijan una mayor proporción de sus actividades hacia objetivos relacionados con las comunidades escolar, circunvecina, municipal o delegacional, estatal, nacional o internacional.
- Más sectores de la comunidad y/o de comunidades más amplias participen en actividades relacionadas con el colegio y/o soliciten servicios a la comunidad escolar.

Entre más se potencialicen escalas altas en los nueve aspectos anteriores a través de los indicadores mencionados, mayor será la calidad de una institución escolar. Desde luego, es evidente que el docente y los programas educativos constituyen el núcleo de los niveles de calidad escolar, pero la infraestructura o el contexto escolar pueden fortalecer o disminuir la eficacia del diseño educativo y la capacidad de los maestros. De la misma manera, si los indicadores fueran elevados en los factores 3 a 7, poca calidad educativa se lograría si no se contara con docentes y programas curriculares de alto nivel.

Con base en lo anterior, con la participación de expertos que compartan conceptos y el enfoque aquí propuesto, podría generarse un paquete instrumental que sea operativo para evaluar, retroalimentar e impulsar la elevación de la calidad en las diferentes escuelas. En esto estamos trabajando con estudiantes de los doctorados en pedagogía y educación.

Referencias

- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas.
- Delors, J. *et al.* (1997). "La educación encierra un tesoro". Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI. Madrid, Santillana-Ediciones UNESCO, cap. 4.
- Estrada Cea, A. E. (2005). "De la percepción a la realidad: análisis comparativo entre las competencias profesionales de los estudiantes de ingeniería industrial de la Universidad del Bío-Bío, Chile, y la Universidad Nacional de Misiones, Argentina." Memoria para optar por el título de ingeniero civil industrial, mención gestión, Concepción, Universidad del Bío-Bío.
- Garduño, L. (1999). "Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior". *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 21 [www.rieoei.org].
- Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. México, Gobierno federal.
- Guajardo Garza, E. (1996). *Administración de la calidad total: conceptos y enseñanzas de los grandes maestros de la calidad*. México, Pax.

-
- Huxley, A. (1932). *Un mundo feliz*. Barcelona, Edhasa, 2007.
- Killian, Z. (2004). *Planificación y control de la producción pública*. San Cristóbal, Venezuela, Lito Formas.
- Le Boterf, G. (1995). *Comment manager la qualité de la formation*. París, Ediktionas Órganization.
- Lepeley, M. T. (2007). *Gestión y calidad en educación: un modelo de evaluación*. México, McGraw-Hill.
- Murueta, M. E. (2005). *Culturas escolares y aprendizaje organizativo*. México, Amapsi.
- . (2007). *Educación en cuatro tiempos. Rousseau, Kant, Marx y Nietzsche interpretados para el siglo XXI*. México, Amapsi.
- Nietzsche, F. (1887). *El Anticristo*. Madrid, Edaf, 1985.
- Schmelkes, S. (1992). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México, Secretaría de Educación Pública.
- . (1997). *La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso*. México, FCE.
- Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. (2007). México, Secretaría de Educación Pública.
- Tejada Fernández, J. (1999). *Acerca de las competencias profesionales*. Barcelona, Autónoma de Barcelona.
- Ulloa, M. et al. (1989). *Propuesta de reforma de la educación*. México, Centro de Estudios Educativos.

Capítulo 2

Paradojas de la calidad

*Laura Guadalupe Zárate Moreno
Heriberto Zárate Sandoval*

Calidad... uno sabe lo que es, pero al mismo tiempo no lo sabe... cuando uno trata de decir en qué consiste la calidad, aparte de las cosas que la tienen, se le esfuma. No queda nada de qué hablar. Pero... si uno no puede decir en qué consiste la calidad, ¿cómo sabe qué es, o cómo sabe siquiera si existe?... Obviamente hay cosas que son mejores que otras; pero... ¿en qué consiste su carácter de mejores? Y así podemos seguir dando vueltas y vueltas, haciendo girar nuestras ruedas mentales o, más bien, haciéndolas patinar, porque no encuentran terreno firme para ejercer tracción. ¿Qué demonios es la calidad? ¿En qué consiste?

(Robert Pirsig, 1974: 163-164.)

Introducción

Actualmente está de moda hablar de la calidad, un término que encontramos en multitud de contextos y con el que se busca despertar una sensación positiva y transmitir la idea de que algo es mejor, es decir, lleva funcionalmente implícita la idea de la excelencia utilitaria.

El concepto de calidad representa no sólo una forma de hacer bien las cosas en la que predomina fundamentalmente la preocupación por satisfacer y mejorar cada día procesos y resultados, sino que en términos sociales llega a convertirse en una forma y una actitud de mejora continua de la gestión que condiciona de modo permanente el funcionamiento de la producción y sus resultados, involucra todos los niveles de la organización, influye en todas las personas e impacta en todos los procedimientos y sus resultados.

Todo parece indicar que no se trata de una moda pasajera, sino de intereses genuinos orientados a buscar la mejora en todos los órdenes. Diversas razones objetivas justifican este interés por la calidad, y hacen pensar que las organizaciones eficientes y competitivas son aquellas que mejor definen y priorizan sus objetivos hacia la satisfacción de necesidades y expectativas, que orientan la cultura de la organización dirigiendo los esfuerzos hacia la mejora continua introduciendo métodos de trabajo que lo faciliten, y que motivan a las personas para que sean capaces de ofrecer productos o servicios de alta calidad.

Desde un punto de vista eminentemente práctico y descriptivo, la calidad puede apreciarse como un continuo en el que cualquier sistema puede ser y dar resultados que van desde los de muy baja a los de muy alta calidad, pasando por apreciaciones de muy diversos grados.

No obstante, para comprender mejor el término *calidad*, éste debe ser aplicado a todos y cada uno de los componentes de cualquier sistema, así como a su funcionamiento y, en última instancia, a sus resultados eficientes.

Mucho se ha hablado sobre la importancia de la calidad de la educación en la conformación del ser humano. La educación es uno de los pilares de la sociedad y un derecho humano fundamental que contribuye a que el individuo alcance sus objetivos económicos, sociales y morales. Neave (1997) señala que el creciente interés por la calidad ha generado una situación de evaluación permanente de los sistemas educativos. Y aunque destaca su utilidad orientadora, afirma que una de las debilidades demostradas empíricamente y sus consecuencias cuestionables durante estos años consiste en su enfoque predominantemente descriptivo-fiscalizador.

No obstante, la importancia de la educación en el desarrollo económico radica en sus efectos positivos sobre la formación de los trabajadores y su desempeño en las actividades productivas, económicas, sociales y políticas, pues es el elemento clave para que un país alcance niveles competitivos en la producción de bienes y servicios. En lo individual, también está relacionada con un ingreso más alto. Los mexicanos con mayores niveles educativos ganan más: por cada año de escolaridad el ingreso aumenta aproximadamente 10%. López-Acevedo (2004) identifica que las mejoras en la calidad de la educación generan importantes alzas en las tasas de crecimiento y, por tanto, invertir en este campo es una decisión sumamente rentable para cualquier país.

Hanushek y Woessmann (2005) identifican otros parámetros que demuestran cómo la educación de calidad se relaciona con diversas mejoras en el nivel de vida de una población. En los ámbitos de la demografía y la salud, las gráficas de la educación se relacionan con menores niveles de fertilidad y de desnutrición. Es

además un instrumento poderoso para prevenir enfermedades infecciosas: madres instruidas vacunan a sus hijos en una tasa 50% superior a aquellas sin preparación escolar, y se estima que la educación primaria universal podría prevenir anualmente más de 700 mil contagios de VIH en el mundo (Marpathia, 2005). La educación también es clave para promover la igualdad. El derecho a la instrucción escolar está relacionado de manera muy importante con el acceso a las oportunidades, ya que si se tiene acceso a medios educativos de calidad, la brecha de la desigualdad disminuye.

La educación ayuda a los miembros de una sociedad a desarrollar capacidades, habilidades y aptitudes básicas para funcionar mejor en el mundo moderno. Entre ellas destacan las de comprensión y expresión, tanto oral como escrita, y las matemáticas, requisitos indispensables para el aprendizaje de otras disciplinas, de lo cual se deriva la necesidad de conjugar adecuadamente los enfoques centrados tanto en el aprendizaje como en la enseñanza para que el alumno aprenda a aprender, aprenda para la vida y a lo largo de toda la vida. Por ello, una vía privilegiada para impulsar el desarrollo armónico e integral del individuo y de la comunidad es contar con un sistema educativo de buena calidad.

Definición y contexto de calidad

La palabra *calidad* tiene múltiples significados. Es un conjunto de propiedades inherentes a un producto o servicio que le confieren capacidad para satisfacer

necesidades implícitas o explícitas. En su dimensión psicológica, la calidad de un producto o de un servicio es la percepción que alguien se forma de éste o aquél; es una fijación mental que se asume de conformidad con dicho producto o servicio y su capacidad para satisfacer ciertas necesidades. Por tanto, la calidad debe definirse en el contexto y en el momento en que se esté considerando.

La buena calidad significa llegar a un estándar más alto en lugar de estar satisfecho con algún nivel que se encuentre por debajo, por lo que se espera que cumpla con determinadas expectativas. También podría definirse como cualidad innata, característica esencial absoluta y universalmente reconocida. Calidad es también, desde la perspectiva de la eficiencia, que las cosas se hagan bien a la primera, es decir, que el producto o servicio salga bien en el menor tiempo y al menor costo posible.

También se la conceptualiza como el resultado de la capacidad para satisfacer necesidades, lo cual depende de cómo un producto o servicio responde a las preferencias y requerimientos de las personas, de donde se deriva que la calidad es la adecuación del uso del producto o servicio a un contexto actualizado acorde con los roles presentes y las expectativas esperadas.

Puede igualmente definirse respecto de las características del producto o del servicio de acuerdo con las especificaciones de diseño previamente determinadas, de tal suerte que la calidad estará condicionada por el grado de correlatividad que el producto guarde con tales especificaciones.

En última instancia, la buena calidad es el resultado de una actitud enérgica y de la realización de esfuerzos intelectuales, físicos y emocionales comprometidos

sinceramente con el desarrollo de una ejecución talentosa.

Como podemos advertir, el concepto que nos ocupa es relativo y dinámico. Relativo, ya que el juicio de la calidad depende del punto de referencia desde el cual se establezca: un país con determinado grado de desarrollo debe ser comparado con otro de un nivel de desarrollo similar para que la medida resulte pertinente; para valorar la calidad de un sistema dinámico debe contrastarse la situación del propio sistema en el pasado, su estado actual y las metas que se trace para el futuro.

Desde el punto de vista de la teoría general de sistemas y las leyes de la termodinámica, que establecen que todos los sistemas tienden constantemente al desorden o entropía, tenemos que aceptar que si bien nunca se alcanza la calidad absoluta, siempre es posible proponer metas más elevadas; cuando se logra una, hay razón y entusiasmo para querer ir adelante.

También desde el punto de vista de la eficiencia, se sostiene que un sistema funciona con buena calidad cuando se sujeta a las normas prescritas al respecto. Una norma se define como una regla que se debe seguir para realizar alguna actividad. Cuando se agrupan varias, forman lo que se denomina *normativa*, es decir, un conjunto de regulaciones que se aplican procedimentalmente a una actividad. Las clases de normas dependen del organismo que las instaure y del tipo de actividad a desarrollar. Por su ámbito y alcance de aplicación, se clasifican en organizacionales, nacionales, regionales e internacionales. Finalmente, todas tienen como propósito reducir y unificar los procesos para estandarizar los productos; tienden a objetivizar los datos

relevantes que den cuenta del uso de los insumos, del funcionamiento del procesador, de las transformaciones del objeto a procesar y de los resultados eficientes.

La gestión de calidad total es entendida hoy día como un conjunto de técnicas de organización orientadas a la obtención de los niveles más altos de calidad en una empresa, cualquiera que sea su naturaleza. Estas técnicas se aplican a todas las actividades de la organización, lo que incluye no sólo los productos finales, sino que holísticamente aborda los procesos de fabricación, compra y manipulación de los insumos y productos intermedios, así como todos los procesos de negocio asociados con la venta e impacto sobre todos los clientes (internos y externos).

Con respecto a la educación, un sistema educativo eficiente y de buena calidad debiera ser aquel que posibilite el desarrollo integral del individuo en cuanto a conocimientos, destrezas, actitudes y valores, a fin de que ese individuo tenga una autoestima adecuada y pueda participar positivamente en el desarrollo y en el progreso en todos los órdenes de la humanidad.

El sistema productivo y la calidad educativa

Concebida así la calidad, podemos inferir que no es una situación estable, sino una tendencia. Es una autoexigencia permanente y razonable de superación que no se puede adquirir del entorno, sino que solamente puede surgir del interior del mismo sistema a mejorar. Así, la calidad del sistema nacional de educación se alcanzará en cada escuela y en cada aula, o no se alcanzará (Rodríguez y Gutiérrez, 2003).

De acuerdo con Murueta (2007, p. 16), “Los gobiernos de todo el mundo y la propia UNESCO señalan la necesidad de elevar la calidad educativa como vía esencial para el crecimiento económico, la superación de la pobreza y el arraigo de actitudes y valores éticos, pero no tienen una idea clara de en qué consiste ni de cómo mejorar dicha calidad educativa”.

Hay que destacar las grandes dificultades que entraña la conceptualización y consecuentemente la evaluación de la calidad educativa, la cual ha obligado a simplificar o soslayar la verdadera esencia pedagógica con fines eminentemente prácticos y simplificadores. Así, se hacen equivalentes ciertos indicadores del proceso escolarizado, tales como los programas y su cumplimiento, el rendimiento escolar y las titulaciones, entre otros, con el enjuiciamiento de la calidad educativa, posición que quizá sea útil como valoración del proceso, pero de ninguna manera de los resultados, en términos de que al recibir una supuesta buena calidad, esto sea garantía de estabilidad y progreso en todos los órdenes de los alumnos.

Para analizar las implicaciones de esta conceptualización, comparemos los componentes básicos del proceso productivo (insumos-proceso-producto) con el sistema educativo.

a) Insumos

Para obtener productos y servicios de calidad, ésta se debe asegurar desde el momento de su diseño. Partimos de que un producto o servicio de calidad es el que satisface necesidades. Por esto, para

desarrollar y lanzar uno u otro es necesario conocer los requerimientos del cliente y diseñar el que mejor los satisfaga; realizarlo de acuerdo con el diseño, y conseguirlo finalmente en el mínimo tiempo y al menor costo posible.

Sin embargo, cuando se trata de la calidad educativa y sus insumos, no podemos pensar simplemente en el mismo esquema. Por ejemplo, cuando hablamos de insumos en forma de materiales y de tecnología, del sustrato dado por las instalaciones y los procesadores a cargo de los maestros, no podemos estandarizar, ya que existen establecimientos educativos con gran variabilidad en función de sus características y recursos, así como del tipo de alumnos y las capacidades de los maestros.

Persiste el debate paradójico de que por una parte está la obligación del Estado de otorgar educación equitativa a toda la población, y por otra la exigencia pedagógica que postula la importancia de los requisitos de ingreso para que de algún modo el sistema pueda contar con los mejores sujetos y con ello lograr una educación de calidad.

Políticamente siempre convendrá ratificar y hacer vigente lo establecido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos respecto del carácter público, obligatorio, laico y gratuito de la educación que imparte el Estado. La vigencia de estos principios es el fundamento de una educación democrática, aun a costa de la evidente mala calidad. Quizá la única solución a estos problemas sea el establecimiento de sistemas

educativos complementarios *ad hoc* para determinadas categorías de capacidad y facultades de los alumnos.

Un diagnóstico del sistema educativo en México (INEE, 2005) revela, por un lado, que éste presenta importantes problemas de calidad y, por otro, que sufre rezagos estrechamente vinculados con la desigualdad social, factor que reduce las probabilidades de que todos los niños y niñas reciban una educación de calidad.

b) El proceso

El diseño de un producto implica cubrir una serie de etapas que parten de la elaboración del proyecto, y su calidad dependerá de la viabilidad de realizar el producto según las especificaciones planificadas, fenómeno que para la definición técnica del producto y para el control del proceso diseñado debe ser adecuadamente controlado para asegurar que los resultados sean los previstos.

La planificación del control de la calidad en la producción es una de las actividades más importantes, ya que es ahí donde se definen los procesos y trabajos que se deben controlar y corregir para conseguir productos sin fallas. En esta etapa se deben especificar los requisitos y términos de aceptación del producto que garanticen su calidad; también es preciso definir los equipos de medición necesarios para la correcta comprobación de los productos, así como la forma de captar y procesar los datos importantes para mantener el

control y, en su caso, emprender acciones correctivas cuando sea requerible. Asimismo, es indispensable especificar las necesidades de formación y entrenamiento del personal y de las tareas de inspección, a fin de que las pruebas y supervisiones garanticen que las actividades se realicen de forma correcta y que el producto salga libre de fallas.

Con respecto al proceso, en las empresas productoras de bienes encontramos funciones rutinarias y repetitivas que en ocasiones son realizadas por máquinas programadas para desarrollarlas. En las escuelas no podemos pensar en situaciones semejantes, y menos ahora que las propuestas educativas están más enfocadas hacia la construcción que a la formación, situación paradójica si se piensa que en los indicadores que se proponen para evaluar la calidad educativa confluyen diversos factores: alumnos, docentes, metodologías de enseñanza-aprendizaje, directores, administrativos, padres de familia e incluso el contexto social que aporta estímulos y experiencias diversas de aprendizaje no formal.

La calidad se ha convertido en una necesidad estratégica y en un arma para sobrevivir en sistemas sociales y en mercados altamente competitivos. ¿Cómo controlar sigilosa y permanentemente el proceso educativo, el cual desde luego debiera estar articulado con aspectos formativos más que con resultados cuantitativos?

Un análisis de los datos del sistema escolar, una revisión de la literatura sobre el tema y una

comparación con estándares internacionales revelan que hay múltiples factores que parecen ser las causas de la desigualdad y de la mala calidad. Destacan las deficiencias en el material y la infraestructura de las escuelas, la alta centralización del sistema en áreas importantes, problemas con la formación docente, currícula y programas pedagógicos inadecuados, falta de una cultura de rendición de cuentas, así como una investigación educativa poco desarrollada y de nulo impacto, todo actuando en condiciones socioeconómicas desfavorables.

c) Productos

Para evaluar la calidad de un producto se cuenta con el indicador establecido de conformidad, que es la medida en que el producto se corresponde con las especificaciones diseñadas y concuerda con las exigencias del proyecto, así como con la eficacia de su funcionamiento, todo lo cual se traduce, en términos de calidad, en los resultados obtenidos al utilizar los artículos fabricados.

¿Cuándo pensamos en el producto del proceso educativo? Al revisar las diversas propuestas acerca de los fines educativos, la mayoría alude a los aspectos formativos, pues los fines “son” supeditados a los factores relacionados con la adquisición de contenidos, situación también paradójica, dado que, en última instancia, se evaluarán productos sin haber logrado

categorizarlos con base en investigaciones contextuales.

El Program for International Student Assessment (PISA; OCDE, 2003) indica que México se encuentra entre los últimos lugares en aprovechamiento escolar. De una calificación máxima de 800 puntos, México promedia menos de 400 en matemáticas y lectura, muy por debajo de otros países en el mundo. Los pobres resultados en los exámenes de PISA indican que, en general, los alumnos mexicanos tienen serias dificultades para utilizar la lectura en la ampliación de sus conocimientos y habilidades, y no pueden aplicar en forma coherente habilidades matemáticas básicas para explorar, comprender y resolver situaciones de la vida diaria.

Los resultados de los Exámenes para la Calidad y el Logro Educativos (Excale), pruebas desarrolladas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2005), que valoran las habilidades y conocimientos de los estudiantes de educación básica, establecen que en primaria casi dos de cada 10 estudiantes no alcanzan las competencias básicas en matemáticas y lectura, más de 50% sólo tiene los conocimientos mínimos (o básicos) sobre las materias, y sólo tres de cada 10 tienen un conocimiento adecuado (medio) o avanzado. Los resultados son aún peores para secundaria, ya que en lectura casi un tercio, y en matemáticas más de la mitad de los estudiantes no tienen siquiera las capacidades elementales inherentes a ese nivel.

Los procedimientos de evaluación de la calidad, realizada mediante la aplicación de diversas pruebas estandarizadas diseñadas por la OCDE, PISA y el INEE, pretenden homogeneizar más con respecto a lo que se sabe que con respecto a lo que se es. ¿Qué pasa, por ejemplo, en el resultado de estos exámenes con niños que presentan necesidades educativas especiales? ¿Con aquellos que por sus características personales y de estilos y motivación para el aprendizaje no tienen la habilidad para responder adecuadamente? ¿No debería evaluarse la calidad educativa mediante los logros-avances concretos para cada sociedad-país para cada alumno-escuela?

Problemática educativa nacional

La mala calidad de la educación se refleja en baja escolaridad, pobres resultados de pruebas estandarizadas de aprovechamiento académico y los escasos rendimientos económicos que la preparación ofrece a los alumnos.

Reiteradamente se nos hace saber que las pruebas que aplican diversos organismos nacionales e internacionales arrojan datos respecto de las deficiencias que hacen evidentes los alumnos, sobre todo en matemáticas y lectura. Esto resulta por demás trágico, ya que sin el dominio elemental de estas disciplinas, el individuo no podrá objetivizar, contar, comparar, asimilar y dimensionar sus propios fenómenos, los de la sociedad y los del mundo en general; no podrá entender los acontecimientos culturales, sociales, políticos, y no podrá

potencializar la adquisición de conocimientos relativos a otras áreas.

Parece muy simple, pero es dramático establecer que nuestro sistema educativo abusa atiborrando al educando de información sin sentido, poco relevante y poco significativa, además de inconexa entre las diferentes áreas, enseñanza que si acaso estimula y logra objetivos de nivel memoria, poco a nada hace por favorecer niveles necesarios para el análisis, la síntesis y la creatividad. De ahí que resulte, desde cualquier enfoque, aparentemente sencillo plantear que un sistema educativo de alta calidad en nuestro medio sería aquel que garantizara el dominio de esas áreas básicas para que de esta manera el alumno pueda relacionarse con el mundo e interconectar las diversas áreas del conocimiento que redunde en su pleno desarrollo individual y social.

Sin embargo, en la baja calidad de nuestra educación intervienen, entre otros, los siguientes factores:

- Enfoques centrados en la enseñanza que pasan por alto las necesidades de aprendizaje del alumno.
- Desiguales niveles de pertinencia y relevancia del contenido de los programas respecto de las expectativas de las familias y de la sociedad, así como de los sectores productores de bienes y servicios.
- Abundancia de profesores con perfiles inapropiados para el adecuado desempeño de su función.

- Débil motivación de la comunidad planificadora respecto de la educación orientada a la innovación.
- Falta de instrumentos de evaluación integral y, en general, un avance insuficiente en la cultura de rendición de cuentas.
- Administraciones predominantemente burocráticas y verticales.
- Estructuras de gestión de lenta capacidad de respuesta en las oficinas centrales y en los planteles escolares.
- Infraestructura insuficiente para el buen desarrollo de la tarea educativa.
- Insuficiencia de recursos económicos públicos y privados destinados a la educación.
- Poco interés y escasa participación social en actividades de apoyo a la educación, la investigación y la cultura.
- Baja asignación de recursos para la educación y la investigación científica.
- Corporativización corrupta hacia afuera con el sistema político y hacia adentro con el gremio magisterial.

Conclusiones

El gran eje para la transformación educativa en México es mejorar la calidad y atender prioritariamente los problemas de falta de equidad, entendida ésta no como una estrategia igualitaria y masificadora, sino como la oportunidad para que cada persona, de acuerdo con sus características, facultades y cualidades, reciba la oportunidad educativa pertinente, lo cual haría posible

que todos los mexicanos aprendieran para la vida y a lo largo de toda la vida. Sólo así se crearán las oportunidades para que cada quien realice sus aspiraciones y logre una vida digna, productiva y solidaria.

Para avanzar en este sentido, requerimos contar con un sistema de educación cimentado en los valores humanos universales. Un sistema que sea pertinente, integrado, diversificado, flexible, innovador y dinámico; coordinado y apoyado por la sociedad en su conjunto, el sistema de la ciencia y la tecnología, los sectores político y cultural, y el aparato productivo.

La calidad no puede ser un asunto lineal, entrada-salida, homogeneizador, ya que es un proceso circular ascendente, de formación, desarrollo y crecimiento, donde los recursos humanos, materiales y tecnológicos bien conjuntados juegan un papel preponderante. Una educación de calidad debe potenciar el desarrollo de ciertas habilidades y la adquisición de determinados contenidos como herramientas básicas para comprender y transformar realidades. No basta con lo que se sabe y con lo que se puede hacer con lo que sabe, sino cómo a partir de lo que se sabe, se sabe lo que se sabe y lo que se puede hacer. Para mejorar la educación en todos sus niveles y modalidades, debemos crear una cultura nacional que la identifique como el medio fundamental para lograr la libertad, la justicia y la prosperidad individual y colectiva.

El acceso a una educación de calidad está relacionado con la formación de una sociedad informada en contacto continuo con los medios de conocimiento que le permitan crear opiniones propias y, por tanto, ejercer derechos políticos (Bari, 2005).

La educación que tenemos no es aún la que necesitamos para construir el país que queremos: un México democrático, libre, justo y próspero; orgulloso de su cultura ancestral y a la vez competente para participar en la comunidad internacional contemporánea. No obstante los avances educativos de México durante el siglo anterior, el contexto económico, político y social del siglo XXI plantea retos sin precedente. Para afrontarlos, tenemos que dar un salto cuantitativo y cualitativo con el fin de lograr que la educación se consolide como el motor del cambio al que aspiramos todos para formar ciudadanos que aprecien y practiquen los derechos humanos, así como la paz, la responsabilidad, el respeto, la justicia, la honestidad y la legalidad.

El mundo vive un proceso dirigido a la construcción de una sociedad más democrática, justa y humana, menos dependiente en lo económico y más enfocada en lo humanista social, científico, tecnológico y cultural. Un lugar donde tengan voz los que no la tienen, y donde los grupos excluidos accedan a la satisfacción de sus necesidades básicas. Este cambio romperá con los nudos críticos que impiden el desarrollo social y que tienen expresión en todas las instancias de la sociedad, entre ellas fundamentalmente la educación.

Será esta educación la que permitirá a los individuos su incorporación a la sociedad y la que condicionará el aprendizaje ético, moral y racional para favorecer su humanización y ciudadanización. Los ciudadanos deben gozar del derecho de vivir y actuar libremente en su contexto social, siempre y cuando reconozcan la igualdad de derechos y libertad de los otros. Sólo así estarán en posibilidad de establecer qué es

el bien común y su importancia para preservar la armonía y la paz social. Es innegable que cualquier tipo de desigualdad social no hablará sino de la ineficacia y pérdida de soberanía que puede deberse a la inflexibilidad de las leyes que nos rigen (Zárate, 2007).

La educación debe ser entendida, por otra parte, como una aplicación más de la necesidad de volver a la naturaleza, donde el educando debe desarrollarse desde lo que es hacia lo que puede llegar a ser, mediante el aprendizaje sensorial y las vivencias cotidianas que son el fundamento de la creatividad. Como señala Murueta (2007), “la escuela debiera ser una organización dirigida a elevar el poder de incidencia social individual y colectiva de educandos y educadores con base en sus intereses, talentos y vocaciones, contextos e historias” por lo que, al establecer una propuesta educativa de calidad, cualquier institución se obligaría a considerar las siguientes prioridades en el proceso de enseñanza-aprendizaje: fomentar la adquisición de medios de expresión (oral y escrita), la organización para optimizar recursos y tiempo y potenciar el trabajo del individuo, el desarrollo de las habilidades de escucha y transmisión que permita a los educandos la comprensión del otro, y el desarrollo de relaciones emocionales estables.

El sistema educativo no es una parte, simple y desligada de otros sistemas mayores, sino que es esencialmente integrante del megasistema de la vida. Por ello, la educación debe ser entendida como un conjunto de prácticas sociales e institucionales que ofrecen todo tipo de oportunidades y estímulos para el aprendizaje, la producción y la transferencia de conocimientos y tecnologías. Un sistema organizado de aprendizajes para

todos tendrá la expresión de una red abierta, flexible y para toda la vida, donde los distingos de sexo, condición económica, raza o edad no serán criterios importantes para el ingreso o egreso del sistema escolarizado. Habrá múltiples expresiones en las que se desenvolverá esta educación para toda la vida (formal, informal, abierta, a distancia, en redes, etc.), pero mantendrá como eje de articulación y de importancia la escolaridad formal, sobre todo porque ésta estará orientada a la formación de capacidades, habilidades y competencias múltiples para el desarrollo de la “cultura y la inteligencia social”. En palabras de Herrera (2006, p. 28), “una meta tan ambiciosa exige una organización política y social que pueda contribuir a la construcción de nuevos modelos de convivencia humana y de un orden mundial más equitativo”.

Por todo ello, el compromiso con una educación de calidad y equitativa implica abocarse al desarrollo de “comunidades comprometidas con el aprendizaje”. Estas comunidades tienen, entre otras, las siguientes características: una visión clara y compartida de los objetivos educativos; la organización colegiada del trabajo; la concentración del esfuerzo en la mejora continua de la calidad; obtener mayores márgenes de autonomía para la organización y administración de recursos; formar y disponer de profesores comprometidos en servir como ejemplo de disciplina, respeto y creatividad; promover la participación de los padres de familia para hacer de cada hogar un centro de aprendizaje, e involucrar a las familias en las actividades educativas de la escuela, y capacitar a los supervisores para que faciliten la mejora de la práctica docente, todo

ello mediante la formación de grupos de enseñanza-aprendizaje que, además, lleven a cabo procesos de autoevaluación. El sustento de una comunidad comprometida con el aprendizaje y la educación son los directores con liderazgo, los supervisores con un alto nivel académico y los maestros que atienden de manera eficaz y utilizan la pedagogía y técnicas didácticas pertinentes diferenciadas según las características de sus alumnos.

Referencias

- Bari. (2005). 50th International Session of the European Youth Parliament. Consultado en <http://bari2005.com>
- Hanushek, E. y L. Woessmann. (2005). *Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence Across Countries*. USA, National Bureau of Economic Research, Inc.
- Herrera, A. y A. Didriksson. (2002). *Manual de planeación prospectiva y estratégica. Su aplicación a instituciones de educación superior*. México, CESU, UNAM.
- INEE (2005). *La calidad de la educación básica en México 2005*. [http://www.inee.edu.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=565&Itemid=544]
- INEE (2006). *Panorama educativo 2005*. [http://www.inee.edu.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=560&Itemid=539]
- López-Acevedo, G. (2004). *Evolution of Earnings Inequality and Rates of Returns to Education in Mexico*, Banco Mundial, 2001.

- Marpathia, A. (2005). "Creating an enabling environment for girls and women's participation in education." Ponencia presentada en la conferencia *Enhancing Participation of Women in Development*, noviembre de 2005. [<http://www.un.org/womenwatch/daw/egm/enabling-environment2005/docs/EGM-WPD-EE-2005-EP.8%20%20A.pdf>]
- Murueta, E. (2007). *Educación en cuatro tiempos*. México, Amapsi.
- Murueta, E. (2008). "Epistemología y conceptos básicos de la teoría de la praxis en psicología." *Revista Alternativas en Psicología*, año XIII, núm. 18, agosto.
- Neave, G. (1997). "The evaluative state: the moment of truth from an imagined spanish perspectives." Ponencia para las jornadas *Retos presentes y futuros de la universidad*, IVIE y Consejo de Universidades, Valencia, septiembre.
- OCDE. (2003). "Reporte de los examinadores sobre México, 2003. Revisión nacional de investigación y desarrollo educativo." Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. [<http://www.oecd.org/dataoecd/42/23/32496490.pdf>]
- Pirsig, R. (1974). *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance*. Nueva York, Bantam Books.
- Rodríguez, C. y J. Gutiérrez (2003). "Debilidades de la evaluación de la calidad en la universidad española. Causas, consecuencias y propuestas de mejora." *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, núm. 5. [<http://redie.ens.uabc.mx/vol5no1/contenido-sabiote.html>]
- UNESCO. (2004). "Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. 2005." París, UNESCO.

- Wahlberg, J. (1984). "Improving the Productivity of American Schools." *Educational Leadership*, vol. 42, núm. 7, pp. 19-27.
- Zárate, L. (2007). "Rousseau y la función social de la educación superior."

Capítulo 3

La evaluación de la calidad educativa

Fernando Chacón Lara Barragán

Desde mediados del siglo pasado, la calidad ha sido abordada a partir de diversas perspectivas que tratan de abarcar y expresar la intención, pertinencia, tiempo y forma de hacer las cosas. La calidad como concepto emergente de la teoría administrativa se desarrolló principalmente para las prácticas de manufactura vinculadas con las cuatro funciones de la administración: planificación, organización, dirección y control. Esta concepción tiene una relación directa con la productividad, los costos de producción y la satisfacción del cliente en un ambiente que integra procesos para la obtención de bienes y servicios.

La calidad como un sistema diseñado para optimizar la transformación de materias primas se desarrolló en Japón después de la Segunda Guerra Mundial, con Deming, Shewhart y Juran como los principales estudiosos que concibieron y difundieron los conceptos relacionados con el control estadístico de procesos que son la base para generar los distintos enfoques de la administración de la calidad y de los sistemas de calidad total (Stoner, Freeman y Gilbert, 1996). A partir de los años 1950, como consecuencia de la

implantación de estos sistemas y modelos, se mejoró sensiblemente la productividad de las empresas, que basaron su desarrollo en descriptores tales como eficacia, eficiencia y efectividad. El éxito en la aplicación de estos sistemas coadyuvó a que los mercados de consumo crecieran y se segmentaran de acuerdo con los atributos que diferenciaban cada uno de los bienes o servicios, lo que repercutió directamente en la sobrevivencia y expansión de las propias empresas. Fue entonces que la calidad se convirtió en uno de los pilares en el cual las organizaciones se sustentaban para garantizar su competitividad, así como en el referente mediático para destacar las características de los productos o servicios ofrecidos.

Con el transcurso del tiempo, los términos y descriptores relacionados con la calidad fueron permeando todas las actividades humanas hasta convertirla en el principal elemento que fomenta las expectativas de consumo de cualquier bien o servicio, al asociarse con una perspectiva de vida inmersa en contextos sociales definidos (Hamilton, 1996).

La educación no ha sido la excepción, ya que desde mediados del siglo XX se iniciaron una serie de actividades internacionales enfocadas en revisar los procesos escolares, sus resultados y los insumos requeridos para su operación bajo una perspectiva que involucraba la calidad como un medio para la mejora continua de la tarea educativa. En ese contexto, surgieron estudios formales para contrastarla con indicadores establecidos para fomentar la construcción de prácticas que supuestamente respondían a los intereses de la sociedad. Durante estos años se configuraron los esquemas de

evaluación, los cuales se organizaron e instrumentaron a través de procesos que analizaban el desempeño tanto de las instituciones educativas como de los programas académicos y la práctica docente.

Este interés por la calidad educativa se asoció principalmente con la intención de promover cambios y facilitar la construcción de ambientes que involucraran nuevas formas de comportamiento, comprensión y transformación de la realidad, así como con el propósito de conservar el *statu quo*, cuidando la reproducción biopsicosocial de determinados grupos sociales. Este proceso se ha ido institucionalizando con el fin de especializar y refinar los espacios, tiempos, procesos, métodos y recursos para que la educación sea más efectiva en función de los escenarios deseados. La institucionalización y los fines que ésta persigue han acentuado las acciones que buscan regular los procesos, medios y recursos involucrados en la transmisión de contenidos culturales y en el desarrollo de conductas dentro de límites o estándares diseñados para este fin (Hamilton, 1996; Chacón, 2008).

Estos estándares de desempeño buscan diferenciar los resultados que se deben alcanzar en cada nivel o modalidad educativa, por lo que en algunos casos se promueven esquemas que privilegian la asimilación y repetición de experiencias, mientras que en otros se fomenta la comprensión, producción cultural y desarrollo de la capacidad para transformar el entorno. La decisión de las intenciones educativas y los resultados a obtener dependen en muchas ocasiones de los propósitos e intereses de los grupos dominantes que tienen injerencia en los ámbitos políticos o económicos tanto a nivel

nacional como internacional. Es por esto que los resultados esperados de los procesos educativos quedan subordinados al poder cultural, político y económico prevaleciente y, por ende, la efectividad o calidad de la educación funciona en relación directa con el cumplimiento de las expectativas sociales establecidas para cada nivel escolar en cierta circunstancia. La calidad educativa se especifica histórica y culturalmente, ya que se construye en función de atributos que son considerados valiosos y verdaderos en un momento determinado (Garduño, 1999).

Es claro que los rubros y criterios que pueden ser importantes en un contexto histórico y social no son los mismos para otro tiempo y escenarios, por lo que la calidad educativa se concibe en una percepción temporal del *deber ser* y del *querer ser*: del devenir social, económico, tecnológico, político y cultural.

Análisis conceptual de la calidad

El nivel de complejidad y abstracción de los atributos y factores con los cuales se ha reconocido la calidad educativa a través del tiempo ha sido descrito y debatido desde tantas perspectivas como escenarios se vislumbren (Senlle, A.; Gutiérrez, N., 2005). Esta discusión y conceptualización incluye a organismos internacionales, organizaciones públicas y privadas, entidades gubernamentales, asociaciones profesionales e investigadores.

Entre los organismos internacionales, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo

Económico (OCDE, 1990, citado por Chavarría *et al.*, 2002) plantea que la educación de calidad:

[...] es la que garantiza a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarios para equiparles para la vida adulta.

En esta definición se observa que la calidad es la *garantía* de adquisición de competencias. Se puede observar que este concepto se asocia con la intención de prever que los sujetos se puedan incorporar adecuadamente a los nuevos escenarios laborales y sociales que se están gestando como consecuencia de los procesos de globalización. En esta concepción pareciera que se busca lograr una estandarización cultural con impacto mundial.

Por otra parte, la orientación conceptual del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (UNESCO, 1997) indica que la educación de calidad:

[...] es la comprensión del significado de la calidad en estrecha relación con el nivel de logro de los objetivos educacionales en el marco de los programas oficiales de estudio, tomando en cuenta las variables de insumo y especialmente las de proceso.

Esta concepción integra algunos elementos que figuran en las distintas definiciones de calidad: objetivos, resultados, insumos y procesos. Además, se enfoca en el control de procesos y en el cumplimiento de los objetivos planteados sin tomar en cuenta de manera explícita a los actores que participan en la tarea educativa.

En México, por su parte, la Secretaría de Educación Pública estableció en su Programa Nacional de Educación 2001-2006 que una educación de buena calidad:

[...] es aquella que se propone objetivos de aprendizaje relevantes, y consigue que los alumnos los alcancen en los tiempos previstos, apoyando en especial a quienes más lo necesiten. Buena calidad implica evaluación. La evaluación se concibe como medio indispensable para la mejora continua y el aseguramiento de la calidad, así como para la rendición de cuentas. (p. 236).

En este enfoque cobran importancia el tiempo y la evaluación como elementos sustanciales para estimar la calidad educativa, y se denota una clara tendencia a verificar el nivel de cumplimiento de metas, que se sustenta en criterios instrumentales y cuantitativos dentro del rubro de la rendición de cuentas.

Por su parte, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2002) considera que una educación de calidad es:

[...] aquella que sea *relevante*; que tenga *eficacia interna y externa* y un *impacto* positivo en el largo plazo, así como *eficiencia* en el uso de los recursos y *equidad*.

En este enunciado aparecen los criterios y descriptores de eficacia y eficiencia derivados de los sistemas de producción de bienes y servicios. Se enfatiza además el uso de los recursos, la *educación relevante* y la generación de impactos positivos en el largo plazo.

Por otra parte, el fortalecimiento de los escenarios económicos y políticos orientados al desarrollo de los

mercados a nivel mundial y las presiones que esto representa para nuestro país, empujan a que las posturas gubernamentales relacionadas con la calidad educativa se finquen en la capacitación para el trabajo, en el “saber hacer” y en las “competencias”. En el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, dentro de los ejes políticos que dan sustento a la actuación del gobierno, se señala lo siguiente:

La calidad educativa comprende los rubros de cobertura, equidad, eficacia, eficiencia y pertinencia. Estos criterios son útiles para comprobar los avances de un sistema educativo, pero deben verse también a la luz del desarrollo de los alumnos, de los requerimientos de la sociedad y de las demandas del entorno internacional. Una educación de calidad entonces significa atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que se fomentan los valores que aseguren una convivencia social solidaria y se prepara para la competitividad y exigencias del mundo del trabajo. (p. 182).

Esta visión de calidad involucra los descriptores de cobertura, equidad, eficacia, eficiencia y pertinencia. Destaca el enfoque en el alumno, las necesidades sociales y el cumplimiento de parámetros internacionales. La definición enfatiza el desarrollo de competencias que favorezcan la convivencia social y la competitividad, y que respondan a las necesidades del mercado laboral.

Investigadores de la educación ofrecen otras variantes sobre el concepto de calidad educativa. Para Chavarría y Borrell (2002):

La calidad en la educación se orienta a la satisfacción de las necesidades y expectativas de los estudiantes, consideradas tanto a nivel individual como colectivo, en relación con los procesos y resultados del aprendizaje.

Aquí se enfatiza el sentido de calidad como un reflejo del desarrollo del sujeto, quien es el centro de atención, ya que se considera su individualidad y participación como ser social en la comunidad en la que se desenvuelve. La calidad entonces se define en función de los procesos y resultados del aprendizaje que coadyuvan a que se cumplan las expectativas de desarrollo del sujeto.

Garduño (1999), por su parte, también aporta un enfoque sistémico para concebir la calidad en la educación:

[...] como las características o rasgos de los insumos, procesos, resultados y productos educativos que la singularizan y la hacen distinguirse [...] la calidad de la educación implica un proceso sistemático y continuo de mejora sobre todos y cada uno de sus elementos.

Como puede advertirse, este autor no reconoce explícitamente a los actores de los procesos educativos ni considera sus necesidades o las de la sociedad, como sí lo hace Sander (1996), quien señala que:

[...] calidad de la educación para todos implica desarrollar un ambiente cualitativo de trabajo en las organizaciones educativas mediante la institucionalización de conceptos y prácticas, tanto técnicas como administrativas, capaces de promover la formación humana sostenible y la calidad de vida de

estudiantes, profesores y funcionarios técnico-administrativos.

En esta acepción se enfatiza la calidad como reflejo de un ambiente de aprendizaje y trabajo basado en una organización que institucionaliza los elementos que permiten mejorar las condiciones y calidad de vida de todos los actores del proceso educativo. En este caso, la calidad educativa la generan las personas en la propia organización para promover una formación humana sostenible, es decir, aquella que pueda mantenerse por sí misma sin ayuda exterior ni merma de los recursos existentes (*Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*).

Como podemos apreciar, cada una de las acepciones reseñadas responde a distintos intereses, posturas y enfoques de la calidad, con diversos énfasis en cada caso. En algunas de ellas se identifican como centro de atención el alumno, los programas y los objetivos del aprendizaje; en otras destacan los procesos y resultados; otras acentúan los insumos y recursos utilizados, o bien plantean una combinación de actores, insumos, recursos y resultados. En varias de estas concepciones, tanto de investigadores como de organizaciones gubernamentales o internacionales, se introducen implícita o explícitamente términos relacionados con criterios de desempeño asociados con la calidad, tales como la eficacia y eficiencia, así como expresiones relacionadas con la evaluación y la comparación de resultados. Es evidente que estos criterios se derivan preferentemente de una administración funcionalista basada en el cumplimiento de leyes, normas, objetivos y atributos que rigen y

promueven la defensa del propio sistema para favorecer la reproducción cultural y organizacional del *statu quo*. Estos referentes son la piedra angular del culto a la tecnocracia y a la calidad instrumental (Sander, 1994).

Los conceptos de calidad, así como sus descriptores de desempeño, al irse incorporando al sistema educativo han generado una serie de modalidades, sistemas y procedimientos para su evaluación. Es necesario analizar estos conceptos para poder hacer operativa su medición. Los descriptores principales se pueden concretar de la siguiente forma:

- *Eficacia*. Es la medida del logro de los objetivos o de las actividades de acuerdo con los resultados esperados.
- *Eficiencia*. Involucra el aprovechamiento racional de recursos para la obtención de resultados, es decir, es la relación entre el resultado alcanzado y los recursos utilizados.
- *Efectividad*. Es el grado de equilibrio racional existente entre la eficacia y la eficiencia para la consecución de los propósitos establecidos.

Calidad y evaluación

La globalización, las tendencias del mercado, el desarrollo de competencias y el discurso político en sus distintos niveles muestran que los criterios de desempeño se están convirtiendo en los referentes que pretenden estandarizar el desarrollo del quehacer educativo en todas sus dimensiones, tanto a nivel nacional como internacional. Ante estos escenarios, es necesario tener

presente que los sistemas educativos tienden a alinear sus procesos con las posturas dominantes de calidad y los atributos que la definen.

Sin ir en contra de las megatendencias y con plena conciencia de que los actores educativos tienen que realizar sus actividades con eficiencia y eficacia para *alcanzar altos niveles de calidad*, se pueden retomar sus principales referentes y orientarlos a una postura centrada en la persona y en el bien común. Por esto, podemos decir que la calidad educativa se encuentra en relación directa con la efectividad que se logra en las relaciones establecidas entre los actores del proceso educativo, los mecanismos e instrumentos de mediación y los propósitos educativos para la formación de personas libres, éticas y útiles para la sociedad.

Bajo esta perspectiva, la evaluación se puede convertir en una actividad indispensable para constatar el grado de calidad alcanzado por un sistema educativo o alguno de sus componentes en función de sus descriptores principales, pues permite comparar el quehacer de los actores educativos con indicadores de calidad que se consideran valiosos y verdaderos porque responden a las aspiraciones e intenciones sociales, culturales o económicas presentes en un determinado tiempo y lugar.

La tarea de evaluar la calidad educativa no es nueva, ya que ésta comenzó a documentarse y a sistematizarse a través de certificaciones o acreditaciones desde finales del siglo XIX, y alcanzó su mayor auge a mediados del XX. No obstante, es a finales de los años 1950 cuando se crea la primera Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (*International*

Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA; Tiana, 2003).

La propuesta de investigación de la IEA consistía en realizar estudios internacionales sobre rendimiento escolar adoptando una perspectiva comparativa entre sistemas educativos con base en los resultados obtenidos por los alumnos. En estos estudios no sólo se quería medir y comparar los resultados educativos, sino que se pretendía explicarlos, identificando los factores y las interacciones que inciden en las diferencias de rendimiento, para diseñar acciones de mejora de la educación. Es en este panorama en que surge la idea de considerar al mundo como un *laboratorio educativo* donde los sistemas escolares presentan *variaciones naturales* debidas a la propia historia y a las condiciones de cada uno de los entornos donde se desarrollan (Purves, 1993, citado en Tiana, 2003).

De acuerdo con esta concepción, los sistemas educativos deben ser considerados como sistemas complejos multifactoriales, formados por centros educativos, clases, profesores, estudiantes y comunidades. Cada sistema tiene rasgos distintivos propios pero presenta características comunes, por lo que teóricamente es posible comparar los resultados obtenidos por los estudiantes si se controlan las variables diferenciales que intervienen en el rendimiento. Con base en este esquema conceptual se iniciaron los primeros estudios del IEA en 1959. Las actividades de investigación han sido continuas desde entonces, fundadas en una metodología básicamente cuantitativa que presenta los siguientes rasgos (Tiana, 2003):

- Aplicación de instrumentos estandarizados de evaluación, consistentes fundamentalmente en pruebas de rendimiento para los alumnos y cuestionarios para profesores, directivos y estudiantes. Estos instrumentos permiten una recuperación de datos que favorece la aplicación de técnicas de análisis riguroso para una comparación fiable y válida.
- Estudios basados en marcos conceptuales centrados en el currículo escolar. Los resultados a valorar se relacionan con los objetivos establecidos para cada etapa y nivel educativo (currículum prescrito, impartido y alcanzado), así como con el concepto de oportunidad de aprender.
- Búsqueda de instrumentos de evaluación libres de sesgos culturales, idiomáticos o de otro tipo. Para lograr este fin, los estudios se han basado en análisis curriculares previos, capaces de permitir la elaboración de instrumentos adecuados a la diversidad internacional de situaciones escolares; incluso se han desarrollado procedimientos de construcción de pruebas en las que colaboran los países participantes, y se han establecido criterios rigurosos para la traducción de los instrumentos a distintos idiomas.

Los estudios de la IEA han servido como referencia y modelo para el desarrollo de nuevas iniciativas de evaluación internacional o regional de los resultados educativos. En la actualidad, una de las entidades que más han impulsado este tipo de trabajos internacionales es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo

Económico (OCDE), que en la década de 1990 inició el proyecto INES, orientado a construir indicadores internacionales referidos tanto al contexto de la educación como a los recursos humanos y económicos utilizados, los procesos escolares y los resultados alcanzados. A finales de dicha década, este organismo diseñó y puso en operación el proyecto PISA (Programme for International Student Assessment), que tiene el propósito de valorar el grado de formación de los jóvenes de 15 años en tres áreas básicas: matemáticas, lectura y ciencias. La primera recopilación de datos se efectuó en el año 2000. Se tiene prevista su aplicación cada tres años, haciendo énfasis en cada ocasión en una de sus áreas de evaluación (Tiana, 2003).

De manera paralela, la Unión Europea ha comenzado la construcción de indicadores de calidad de la educación, y la UNESCO ha emprendido proyectos como el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), la *Cumbre de las Américas* y el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL) también han impulsado acciones para coadyuvar a la evaluación de la calidad educativa desde otras perspectivas (Tiana, 2003). Estos organismos han realizado estudios con algunas características particulares:

- a) Estudios dirigidos a la evaluación del rendimiento escolar para valorar los resultados que los alumnos alcanzan en un determinado grado escolar, y otros orientados a la población en general, los cuales

miden el nivel formativo alcanzado por todas las personas que tienen una determinada edad, independientemente de su situación y grado de avance escolar.

- b) Estudios centrados en áreas curriculares básicas y en el dominio de habilidades específicas en áreas académicas bien determinadas, como las matemáticas o las ciencias, y otros dedicados a la evaluación de capacidades transversales relacionados con dimensiones formativas, como la educación cívica o el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).
- c) Investigaciones donde se evalúan las capacidades o conocimientos adquiridos por los estudiantes mediante la aplicación de pruebas idénticas para establecer comparaciones en unidades individuales, y otros que estiman el nivel formativo general de una población a través de la aplicación de pruebas rotadas donde no existe un modelo único de prueba para establecer conclusiones grupales.
- d) Estudios que evalúan los resultados educativos en un momento concreto, y otros que pretenden medir su progreso a lo largo del tiempo.

Cabe precisar que generalmente la selección o adopción de parámetros o indicadores de calidad que se consideran de alto impacto para el mejoramiento de los procesos educativos responden a posturas específicas de las organizaciones o gobiernos que ejercen algún tipo de autoridad o dominio sobre la dinámica social, política o económica de su zona de influencia.

Indicadores para la evaluación de la calidad

La evaluación de la calidad pretende sustentarse en parámetros objetivos: descriptores, criterios o indicadores de calidad que han sido explicados de distintas formas de acuerdo con el sistema de calidad y los atributos o valores a evaluar. Para comprender su significado es necesario revisar cómo se gestan y se conciben esos criterios. De acuerdo con el Consejo de Acreditación de la Educación Superior (CHEA, por sus siglas en inglés) de Estados Unidos, los *criterios de calidad* son:

[...] estándares para acreditación o certificación de una institución o programa. Éstos implican expectativas relacionadas con la calidad, efectividad, viabilidad financiera, congruencia con la reglamentación nacional (estatal y federal), resultados y sustentabilidad. (chea, 2002).

De igual modo, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2002) considera que los *indicadores* son:

[...] puntos de referencia que permiten comparar una situación real con un escenario deseable o necesario. Constituyen, asimismo, señales de alerta que permiten, a quienes tienen la responsabilidad en la toma de decisiones, enfocar sus esfuerzos en la atención de un problema determinado para propiciar su superación. Para que los indicadores de excelencia constituyan incentivos poderosos, deben tener viabilidad.

El Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería (Cacei), por su parte, considera que un indicador:

[...] es cada uno de los elementos o componentes que forman parte de las distintas categorías de análisis mediante las cuales se busca encontrar la calidad de un aspecto de un programa de enseñanza o bien de la totalidad a la que da origen. Cada indicador puede ser sujeto a evaluación cualitativa o cuantitativa. Sobre ellos se realiza una evaluación, de tal forma que a través de la aplicación de criterios se emitan juicios respectivos. La evaluación del conjunto de indicadores de un programa será la que determine su calidad. (Cacei, 2004. p. 2).

De acuerdo con el Cacei, los indicadores pueden ser de dos tipos:

- *Primordiales, mínimos o indispensables.* Son aquellos que determinan lo esencial de un objeto o proceso. Su cumplimiento debe garantizar los mínimos para la existencia de la buena calidad de un programa.
- *Secundarios, complementarios o necesarios.* Son aquellos que establecen diferencias entre objetos de la misma especie dándoles un carácter particular. Sin ser determinantes para la buena calidad de un programa, influyen en él propiciando aspectos positivos.

En particular, investigadores como Chavarría *et al.* (2002) consideran que un *indicador de calidad educativa* es:

[Una] descripción sobre educación en un centro escolar que concreta en una unidad mínima de información aspectos relevantes, que mantienen las características propias de la educación descrita al menos sobre alguna de sus partes, a partir de la cual se permiten inferir apreciaciones y que integra otras informaciones más

elementales que son variables o componentes del indicador.

Los mismos autores refieren que un indicador de calidad debe reunir las siguientes condiciones:

- Ser formulado de manera unívoca, de forma que permita identificar claramente el tipo y significado de la información que contiene, así como ser explícito y concretar los términos en que se hace operativo.
- Posibilitar la expresión de resultados de una manera breve, tanto si se trata de una descripción cualitativa como cuantitativa.
- Señalar los aspectos relevantes de la porción de la realidad que describe.
- Concentrar y compactar la información, con un grado de complejidad uniforme, como una medida manejable de fácil comprensión y expresión práctica de una realidad.
- Integrar diversas variables o componentes y estar formado por partes más elementales que previamente se han jerarquizado y organizado.
- Expresar un grado máximo de concreción y ceñirse a la realidad a la que se refiere, lo cual permite hacer inferencias y presunciones razonables y fundamentadas aun sobre aspectos no descritos directamente.
- Ser operativo, medible y acotable, lo cual permite obtener los datos que se precisan y facilita la detección de los posibles cambios o mejoras que quieran promoverse.

- Permitir la sistematización de datos e información que describen una realidad, y orientar la tendencia de juicios sobre condiciones ideales.
- Permitir efectuar comparaciones entre diversas realidades o entre diversos momentos de una realidad y valorar sus diferencias o evolución.

En síntesis, los criterios e indicadores de calidad educativa constituyen una descripción que concreta aspectos relevantes, específicos y necesarios para la operación sostenida de los procesos educativos. Se puede observar que los indicadores son entonces las definiciones operativas de las grandes categorías y conceptos que se establecen para evaluar el trabajo educativo en sus distintas dimensiones. Una de sus características es que permiten el análisis y valoración de las relaciones, procesos y resultados de los actores que intervienen en la tarea educativa para efectuar inferencias que faciliten la toma de decisiones de manera objetiva y legítima. El análisis y evaluación de los indicadores retroalimentan el desempeño de una institución, de un programa académico o de un docente cuando se contrastan con las categorías y conceptos sobre los cuales se establece un determinado nivel de desempeño.

Las definiciones anteriores, en conjunto con las condiciones de diseño y estructura que deben tener los indicadores de calidad, nos permiten apreciar que su aplicación requiere considerar al menos tres dimensiones: la técnica, la social y la ética.

La dimensión técnica, que es intrínseca al sistema de calidad, está relacionada con el diseño, la validez y objetividad de los criterios a evaluar, los cuales deben

estar bien definidos, correctamente sustentados y ser consistentes con los contextos a examinar. Esta dimensión busca que la evaluación sea precisa, útil y reproducible en los distintos escenarios donde se aplique.

Las dimensiones social y ética se refieren a la factibilidad de realizar las evaluaciones de manera prudente y respetuosa dentro de un marco legal, normado, público y ético para que su propio ejercicio tenga legitimidad, valor y aceptación entre las comunidades educativas. La intención final de la evaluación es proveer información relevante que promueva el bienestar de las personas e instituciones para el beneficio de la sociedad.

Si consideramos las dimensiones mencionadas, es importante enfatizar que la evaluación, al centrarse en variables explícitas, relevantes, consensuadas y contextualizadas, proporciona valor y utilidad a los sistemas educativos siempre y cuando también se manifieste abiertamente qué se quiere evaluar y para qué; es decir, tiene que definirse claramente cuál es su finalidad. Para el caso de la evaluación de instituciones podemos basarnos en las categorías de Chavarría *et al.* (2002) y plantear las siguientes finalidades:

- *Evaluación diagnóstica.* Es la medición cuantitativa y/o cualitativa del estado de una institución en uno o más objetos de estudio perfectamente delimitados en un momento determinado.
- *Evaluación para la demanda de responsabilidades o rendición de cuentas.* Considera los medios y recursos utilizados para el cumplimiento de

objetivos educativos evaluando la eficiencia y eficacia alcanzadas.

- *Evaluación para la mejora y optimización de sistemas y procesos.*
- *Evaluación para la acreditación.* Contempla integralmente la operación de los procesos educativos, administrativos y de soporte en el contexto institucional.
- *Evaluación para la aportación de paquetes de información.* Permite la reflexión, innovación y comprensión de la realidad de la institución en áreas de interés específicas.

Cada uno de estos propósitos requiere un sustento y una adecuación específica de las tres dimensiones descritas para la obtención de resultados consistentes y útiles para la propia institución educativa; es decir, como ha descrito Carrión (2001), la evaluación debe basarse en una primera instancia en la clarificación de los valores que dan sentido a las relaciones educativas. La verificación de estos valores, en un contexto dado y con una finalidad específica, se pretende que sean un reflejo de las relaciones educativas que se consideran valiosas.

Conclusión

Actualmente la verificación de las relaciones educativas y la concreción de los valores expresados en acciones concretas y presumiblemente medibles debe permitir formular juicios legítimos como resultado del análisis de información obtenida de forma objetiva. La calidad educativa implica evaluar el nivel de efectividad presente

en las relaciones que se establecen entre los actores del proceso educativo, en los mecanismos e instrumentos de mediación y en los propósitos educativos para la formación de personas libres, éticas y útiles para la sociedad. Esto quiere decir que la evaluación debe dirigirse al análisis de estas relaciones, sus resultados y consecuencias en el corto, mediano y largo plazos.

Es común que cuando se establecen las acciones evaluativas surjan perspectivas que pretenden equipararlas con actividades inherentes a procesos diseñados para obtener productos o servicios con especificaciones técnicas previamente determinadas. Esta estandarización ha presionado a los administradores educativos para que sus instituciones se ajusten a los índices o estándares de calidad impuestos por los organismos gubernamentales o privados como requisito para liberar el financiamiento en apoyo de proyectos específicos. Esta situación ha provocado actitudes de simulación instrumental en algunos centros educativos y en el propio sistema, lo cual erosiona las relaciones que le dan auténtico sustento al proceso formativo. La calidad y su evaluación tienen entonces un significado más profundo, ya que calidad no implica únicamente cumplir con los indicadores, poner nuevos exámenes, o aumentar o disminuir el número de materias.

La preocupación por cubrir indicadores frecuentemente se traduce en trabajo infructuoso, ya que los beneficios que se pudieran obtener con su cumplimiento no tienen una utilidad real: no incentivan la mejora de los procesos educativos ni responden a los intereses del mercado de trabajo. Es por ello que la Confederación Patronal de la República Mexicana

(Coparmex) ha criticado, a través de su Comisión de Educación, la calidad educativa sustentada en sistemas de acreditación descontextualizados. En contraparte, este organismo propone que las evaluaciones se orienten a los resultados del aprendizaje y no a los insumos para la educación, tales como biblioteca, laboratorios, profesores de tiempo completo, docentes con grado académico superior al que imparten, etc., ya que para este sector la calidad no debe considerar exclusivamente los insumos como garantía para la formación de recursos humanos útiles para el mercado de trabajo: “en el mundo contemporáneo, la educación superior exige flexibilidad y diversificación. Los sistemas de acreditación deben promover la diversificación en lugar de la estandarización. Por eso se propone hacer una transición hacia la evaluación de los resultados en lugar de la simple valoración de los insumos, como está ocurriendo en países desarrollados” (Coparmex, 2007, p. 12).

Pretender mayor calidad educativa implica un cambio de cultura, la búsqueda de nuevos modelos de organización que incentiven el desarrollo de sistemas de gestión que permitan procesos pertinentes, viables y simplificados, incorporen valor a las relaciones que se dan de manera natural entre los actores del proceso educativo, favorezcan la detección de errores de apreciación y minimicen los costos sociales añadidos (Senlle, *et al.*, 2005; Chacón, 2008).

La calidad y la evaluación no deben implicar la aplicación ortodoxa de conceptos de mercado (utilizados en la producción de bienes y servicios) en la formación de personas, ya que éstas no son materias primas que se convierten, a través de un proceso de transformación, en

mercancías consumidas o desechadas por los sectores productivos, como en el enfoque de Senlle y Gutiérrez (2005), que justifican el desarrollo de herramientas de calidad desde un punto de vista pragmático, y para quienes

[...] el desarrollo de herramientas de calidad es algo imprescindible, dado que los resultados del centro (educativo) no se detectan hasta la incorporación de los alumnos al mercado laboral.

El producto (persona) que proporciona la universidad en este caso no sirve para el uso. Comparar personas con cosas no es el más acertado ejemplo, pero si cuando usted compra un coche exige que tenga ruedas, ¿por qué aceptar a una persona que le faltan competencias para hacer un trabajo?

A quienes sustentan ese enfoque es necesario preguntarles: ¿qué hacer con los productos (personas) que no cumplen con los estándares determinados? ¿El error en el "producto" fue de proceso, de procedimiento o de política educativa? ¿De quién es la culpa del producto fuera de especificaciones? ¿Debemos reprocesar o desechar?

Las distintas posturas sobre la calidad y su evaluación siguen contribuyendo al desarrollo de conceptos en muchos casos divergentes y poco integradores. Desafortunadamente, son las perspectivas pragmáticas derivadas de las políticas neoliberales las que en mayor medida se imponen a economías emergentes como la de México y otros países latinoamericanos, sin considerar el contexto en el cual pretenden ser implementadas.

En el caso de México, es importante no olvidar que el referente primordial para fijar las políticas e indicadores de calidad debería ser el propio artículo 3o. constitucional, que a la letra dice:

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

El criterio que orientará esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

- a) Será democrático, considerando la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;
- b) Será nacional, en cuanto –sin hostilidades ni exclusivismos– atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, y
- c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de

religión, de grupos, de sexos o de individuos.
(Reformado mediante decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 5 de marzo de 1993.)

Ante este panorama, quedan las siguientes preguntas a considerar antes de aplicar una evaluación de la calidad educativa: ¿Cuáles son los valores que dan sentido y sustento a nuestra sociedad? ¿Cuál es la concepción de calidad más adecuada para nuestro entorno? ¿Qué tipo de país necesitamos y qué escenarios hay que construir? ¿Qué tipo de valores deseamos que se gesten entre los actores del proceso educativo? ¿Qué queremos evaluar y para qué?

Referencias

- Cacei. (2004). *Manual del Cacei 2004*. México, Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería.
- Carrión, C. (2001). *Valores y principios para evaluar la educación*. México, Paidós Educador.
- Chacón, F. (2008). "Análisis de la efectividad del proceso de acreditación institucional de la FIMPES", tesis de doctorado, Centro de Estudios Superiores en Educación, México.
- Chavarría, X. y E. Borrel (2002). *Calidad en educación*. España, Proyecto editorial EDEBÉ.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. URL disponible en [<http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/4.htm?s>] (2006-08)
- Council for Higher Education Accreditation (2005). "Inside Accreditation with the President of CHEA."

- URL disponible en [http://www.org/ia/IA_100505.htm] (2006-05)
- Council for Higher Education Accreditation. (2002). *Glossary of Key Terms in Quality Assurance and Accreditation* (Updated 5/8/01 modified 2002). URL disponible en [http://www.chea.org/international/inter_glossary01.html] (2006-05-09)
- Fresán, M. y H. Taborga (2002). "Indicadores y parámetros para el ingreso y la permanencia de instituciones de educación superior en la ANUIES." URL disponible en [<http://www.anuies.mx>] (2006-10)
- Garduño, L. (1999). "Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior." Organización de Estados Iberoamericanos. *OEI-Ediciones, Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 21, Universidad siglo XXI.
- Hamilton, D. (1996). *La transformación de la educación en el tiempo*. México, Trillas.
- INEE (2002). "¿Qué es el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación?" URL disponible en [http://multimedia.ilce.edu.mx/inee/pdf/Que_es.pdf] (2006-08-03)
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, UNESCO (1997). "Marco conceptual (español)." Núm. 1, LLECE, OREALC/UNESCO Santiago [http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/1marco_conceptual.pdf] (2006-08)
- Peña, R. (2007). "Propuestas para la educación superior en México." *Revista Entorno*, año XIX, núm. 226, p. 10, Coparmex, México. URL disponible en

- [<http://www.coparmex.org.mx/contenidos/publicaciones/Entorno/2007/jun07/junio.htm>] (2007-09)
- PND (2007). Plan Nacional de Desarrollo 2007–2012. México, Presidencia de la República. [http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PND_2007-2012.pdf]. (2007-08)
- Sander, B. (1994). “Gestión educativa y calidad de vida. Portal educativo de las Américas OEA.” Col. La Educación, núm. 118-II. [http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca_118/articulo1/index.aspx?culture=es&navid=201] (2005-08)
- Sander, B. (1996). “Nuevas tendencias en la gestión educativa: democracia y calidad.” Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo. *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. La Educación*, núms. 123-125. [<http://www.iacd.oas.org/La%20Educa%20123-125/sand.htm>] (2005-09)
- Senlle, A. y N. Gutiérrez (2005). *Calidad en los servicios educativos*. España, Ediciones Díaz de Santos.
- SEP (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. México, Secretaría de Educación Pública.
- Tiana, A. (2003). “¿Qué variables explican los mejores resultados en los estudios internacionales?”. Organización de Estados Iberoamericanos, Noticias. [http://www.oei.org.ar/noticias/QUe_variables_explican.pdf]. (2006-07).

Capítulo 4

Calidad en los programas académicos de nivel superior

Verónica Mendoza Castillo

En la actualidad, uno de los temas de dominio público con mayor vigencia es la difícil situación del empleo en todas sus variables: profesión, oferta, salarios, contratación, competitividad, desempleo, subempleo, etc., condición que ha generado, como punto coyuntural, serios debates en torno a la calidad de la formación profesional y el papel que juega la educación formal universitaria en este contexto.

Se sabe que el nivel logrado en el ejercicio profesional no es, en ningún caso, solamente reflejo fiel de la enseñanza escolar que a lo largo de una extensa vida académica se ha logrado acumular, y tampoco es consecuencia inmediata del acopio de experiencias en torno a determinado quehacer laboral. Hay múltiples factores que determinan la formación profesional, pero una educación de calidad en el ámbito universitario tiene como uno de sus componentes fundamentales el *curriculum*, es decir, el contenido y diseño integral de los planes y programas académicos que organizan, clasifican y orientan las prácticas docentes.

¿Qué deberían aprender los estudiantes en la universidad? ¿Para qué les sirven los aprendizajes? ¿Qué

tan vigentes resultan después de que han pasado cuatro o seis años desde que iniciaron la carrera? ¿Cuál es la preocupación de las instituciones por dinamizar sus diseños curriculares en articulación con las demandas de un mundo en vertiginosa transformación? ¿Existe alguna garantía de que los saberes que se legitiman a través de los programas académicos contribuyan realmente a una formación profesional eficaz y socialmente pertinente? ¿En qué consiste la calidad curricular que se traduce en determinados planes y programas académicos? ¿Qué se espera de la educación universitaria? Estas preguntas pueden dar lugar a una cantidad importante de respuestas orientadas a los diferentes ámbitos de la vida humana en los que inciden los profesionistas egresados de las universidades. Sin embargo, tal parece que cada vez es más amplia la brecha entre lo que se aprende en la universidad y las necesidades reales del desempeño profesional.

Históricamente se ha reconocido que existe una diferencia significativa entre los saberes del aula y los conocimientos necesarios para el ejercicio exitoso de una profesión, lo cual pone en entredicho la legitimidad de la trayectoria escolar como espacio de aprendizaje relevante para el desempeño laboral. En la actualidad, el problema es todavía mayor: las mismas profesiones están siendo impactadas por los avances científicos y tecnológicos que crean campos hiperespecializados de conocimiento difícilmente alcanzables mediante los estudios formales.

¿Qué determina que la educación sea “de calidad”?

El término *calidad* es un constructo cuya evolución se enlaza a los procesos histórico-sociales de diversos campos de la actuación humana, por lo que entraña un sentido polisémico que obliga a clarificar para qué tipo de contexto ha de ser utilizado. González y Ayarza (1997) conceptualizan los modelos de interpretación de la calidad mediante la expresión de cinco enfoques fundamentales:

- a) *Calidad como excepción*. Significa una cualidad especial de clase superior, elitista, exclusiva y de máxima excelencia a través de estándares mínimos a alcanzar.
- b) *Calidad como perfección*. Implica la inexistencia de defectos o errores en el producto que se evalúa.
- c) *Calidad como aptitud para un propósito fijado*. Supone que cualquier producto que se ajuste al objetivo deseado representa un patrón de calidad para el usuario o cliente que lo demanda.
- d) *Calidad como valor agregado*. Su finalidad es, además de cumplir con su cometido inicial, aportar evidencias que representan logros socialmente válidos.
- e) *Calidad como transformación*. Se centra en el principio del cambio cualitativo en el ámbito correspondiente.

Dada la complejidad que encierra el término *calidad*, Royero (s/f) hace referencia a algunos acuerdos sobre las

categorías que orientan al concepto, determinadas en cinco instancias de análisis:

1. Se encuadra en un esquema complejo y multidimensional ya que, debido a la amplitud de su aplicabilidad en todos los procesos de la vida humana, se convierte en un sistema conectado con otros sistemas interdependientes.
2. Es una categoría social e históricamente determinada, cuya significación es resultado de manifestaciones concretas de los distintos modos de desarrollo económico-social en los que opera, y responde a las exigencias de los sistemas sociales y al orden que rige en el modo de producción de dichas sociedades.
3. Significa transformación y adaptación a las exigencias nacionales y globalizantes, cuya revisión provoca la generación de patrones y/o modelos que se espera sean óptimamente alcanzados y, en su momento, sustituidos por las nuevas demandas del entorno.
4. Está estrechamente articulada con los procesos de evaluación y eficiencia social de los organismos que la promueven. En el caso de entidades del Estado, la evaluación de la calidad se convierte en un elemento político de intervención, y forma parte del proceso de retroalimentación de los criterios establecidos.
5. Debe concebirse en el mundo de lo medible, tanto en su dimensión cualitativa (atributos sociales) como en la cuantitativa (atributos de eficiencia y eficacia).

Al insertarse el tema de la calidad en el ámbito de la educación, se opta por considerarla un proceso permanente de transformación que implica acción-reflexión-acción continua, tendente a la mejora inacabada sobre el compromiso social de la formación de los individuos. El término *calidad educativa* está de moda tanto en el discurso como en la acción, y tiene como antecedente la necesidad imperante en estos tiempos de mejorar el rendimiento del sistema educativo para responder a las crecientes demandas de conocimiento y desempeño de los individuos y los grupos ante la inesperada vertiginosidad que cobra la transformación de las formas de vida social.

Desde un punto de vista sistémico, la *calidad educativa* está conceptualizada como:

[...] las características o rasgos de los insumos, procesos, resultados y productos educativos que la singularizan y la hacen distinguirse; implica un proceso sistemático y continuo de mejora sobre todos y cada uno de sus elementos. Este compromiso de mejoramiento se da como consecuencia del propósito vigente de la educación. (Garduño, 1999).

No muy complejo resultaría realizar ejercicios de calidad desde tal postura, pues implicaría el diseño de algunos estándares de logro como los que se han concebido a través de la historia de conformidad con las políticas hegemónicas vigentes. Pero no. No se trata de una mirada simplista y funcionalista, sino que se precisa una reflexión que rebase los límites del aparente “deber ser”. Braslavsky, en su artículo “Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI” (2006),

alude a que el siglo actual está lleno de *sorpresas inevitables*, concepto creado por Peter Schwarz para referirse a algunas tendencias que la humanidad no esperaba que se produjeran y que se ponen en evidencia conforme el tiempo transcurre. Estas sorpresas se convierten en un marco de determinación socioeconómica y cultural para la educación, ejerciendo con ello una fuerte presión para resignificar su sentido en escala mundial.

De acuerdo con estos autores, la primera *sorpresa inevitable* es el *incremento de las expectativas de vida de las personas*, lo cual deriva en una segunda sorpresa, *el envejecimiento saludable*, que permite el desarrollo de una disposición para el trabajo creativo e innovador, que además se acompaña de la capacidad para lograr el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Esta situación en apariencia favorable pone sin embargo en serias dificultades a la juventud, que intenta integrarse en un mercado laboral que no pierde a sus más antiguos servidores y que tampoco se expande en una proporción directa a la creciente población que requiere ocupación laboral.

Una tercera sorpresa es el *incremento y aceleración de la movilidad de las personas*, que representa una cantidad importante (170 millones) de “migrantes”, articulados a la movilidad de los capitales y deslocalización del trabajo, así como a las nuevas formas de desplazamientos virtuales.

Inesperado también resulta el *crecimiento exponencial del conocimiento*, que se constituye en la cuarta sorpresa inevitable, a partir de lo cual se especula que los conocimientos que las personas utilizarán dentro de 25 años para su desarrollo profesional hoy no son

considerados por los planeadores educativos y los profesores encargados de la formación de los estudiantes, ya que no pueden predecirse.

La multiplicación del conocimiento no sería posible de no haberse presentado la quinta sorpresa inevitable: el *incremento exponencial de las comunicaciones*, que sin lugar a dudas ha cambiado las formas de relación entre los pueblos, así como la generación de divisas sin fronteras.

Una sexta sorpresa inevitable se refiere al *incremento de las interdependencias*, reflejado en el aumento de la competitividad internacional y en la construcción de una constelación de desigualdades en torno de las interacciones de las sociedades.

En tal contexto, Braslavsky (*op. cit.*) considera que, dada la presión que se ejerce sobre la educación escolarizada, se requiere desmitificar lo que ha llamado “anticipaciones descartables y profecías indeseables”: esos resultados en apariencia “catastróficos” de las nuevas formas de relación entre las naciones que se atribuyen a las propias tendencias de desarrollo económico, político y social pero que, en realidad, son consecuencia de la misma acción humana. La autora tipifica el constructo anterior en tres categorías:

- a) *Profecía desigualitaria*. Consiste en mantener como dato cierto y contundente la profundización de la brecha en la distribución de la riqueza, lo que, aunque es producto de decisiones tomadas, puede corregirse si la acción humana colectiva hace presión para su transformación. En este sentido, la calidad de tales acciones humanas está

directamente relacionada con la calidad de la educación que se brinde a todos los grupos sociales.

- b) *Profecía guerrera*. Sostiene la inevitabilidad de la persistencia y profundización de la violencia. Sin embargo, la violencia también es producto de la acción humana, de su organización social, de los estigmas y prejuicios de los grupos y hasta de las propias prácticas escolares. La apuesta está dirigida a una educación de calidad que evite la proliferación de las guerras.
- c) *Profecía apocalíptica*. Afirma que el medio ambiente se encuentra en un proceso de destrucción debido a que los recursos naturales sólo tendrán una duración de 20 a 30 años. Esta tendencia puede revertirse si la actuación humana en torno de los patrones de consumo se modifica, obviamente, por medio de la calidad educativa.

En estos escenarios, Braslavsky describe la educación de calidad como

[...] aquella que permite a todas las personas aprender lo necesario para aprovechar las sorpresas inevitables y evitar las anticipaciones y profecías descartables. [Se trata entonces de] formar personas que puedan distinguir mejor entre lo que puede suceder y se desea alentar, y lo que está sucediendo y se presenta como “natural” cuando en realidad son tendencias que se podrían evitar. (Braslavsky, 2006).

Por otra parte, Inés Aguerro (s/f) hace hincapié en que el concepto de “calidad educativa” se origina en el modelo de calidad del producto final, que se traslada al modelo

eficientista y donde el docente es considerado “poco menos que un obrero de línea que emplea paquetes instruccionales, cuyos objetivos, actividades y materiales le llegan prefabricados, y en el cual la ‘calidad’ se mide por fenómenos casi aislados que se recogen en el producto final”. Refiere que a partir de la instrumentación de las políticas educativas de corte neoliberal se ha profundizado la restricción del ingreso a la escuela, que se justifica con razones de corte “académico” que, a su vez, crean “nuevos fetiches pedagógicos” caracterizados por su debilidad conceptual, como es el caso del término “calidad de la educación”. Esta autora invita a superar las ideas mecanicistas de eficacia y eficiencia como estándares de calidad, para repensar cuál es la mejor educación que se puede brindar y cómo puede hacerse llegar a la población en su totalidad. Agüerrondo propone caracterizar el concepto de “calidad educativa” de la siguiente manera:

- a) Es complejo, totalizante, abarcante, multidimensional. Puede ser aplicado a cualquiera de los elementos que conforman el hecho educativo, de tal forma que es posible hablar de calidad de los docentes, calidad de los aprendizajes, calidad de la infraestructura, calidad de los procesos, etcétera.
- b) Es social e históricamente determinado, ya que se lee de acuerdo con los patrones históricos y culturales presentes en una realidad concreta.
- c) Se constituye en imagen-objetivo de la transformación educativa debido a que la educación de calidad se define en relación directa

con las demandas cambiantes de la sociedad, que obligan a revisar los modelos originales y a confrontarlos con los requerimientos del momento histórico que se vive.

- d) Se constituye en patrón de control de la eficiencia del servicio, orientando la dirección de las decisiones en aras de que la idea de eficiencia no obre en función del menor costo por alumno, sino que, con los medios de que se dispone, sea capaz de brindar educación oportuna y eficaz a toda la población.

Bajo estas premisas, la autora expresa que la calidad de la educación no se cuestiona “cuando hay congruencia entre los ejes fundamentales de la estructura (ideológicos, políticos, pedagógicos, etc.) y la organización del aparato educativo”. La consistencia entre el proyecto político general, legitimado socialmente, y el proyecto educativo en operación se convierte en el ajuste que define la existencia de la “calidad”. Sin embargo, cuando el orden social evoluciona a pasos agigantados, el proyecto educativo que se originó en determinado momento histórico –aun cuando fuera anual, trianual, sexenal, etc.– deja de tener congruencia con las necesidades del colectivo poblacional, de tal forma que para decidir si un sistema educativo es o no de calidad, se requiere reconocer la manera en que éste nutre al sistema cultural y los valores legitimados socialmente: qué tanto cumple con la función de ayudar a la integración social. Así, dice Aguerrondo, el concepto de calidad es un constructo ideológico.

La revisión de estas valiosas aportaciones da cuenta de que la calidad educativa es más que un concepto cuya aplicación pudiera instrumentalizarse por decreto o por requisito institucional. Se trata en realidad de una tarea inacabada y sin un plazo de vencimiento, ya que cuando se alcanza el objetivo planteado, han surgido ya nuevos retos impuestos por la dinámica llena de “sorpresas inesperadas” del mundo actual. Si bien una educación de calidad es un factor fundamental para el progreso, de ninguna manera representa una garantía para alcanzarlo, ya que, en su categoría de fenómeno social, se reviste de las formas culturales y de vida de los pueblos.

Aun cuando en apariencia existe una desmedida preocupación por la calidad educativa y se han logrado algunos cambios políticos, tanto endógenos como exógenos, en los diversos elementos de los sistemas educativos los efectos no son suficientemente alentadores, pues no se ha conseguido una formación educativa tendente a la mejora de la condición humana. Como dice Braslavsky (2004):

Es un resultado paradójico, ya que nunca antes en la historia de la humanidad hubo tantas personas educadas. Sin embargo, nunca antes en la historia de la humanidad tantas personas mataron a tantas otras personas; tampoco se había presentado tanta injusticia distributiva y se destruyeron tantos recursos no renovables.

En efecto, la calidad educativa constituye un conjunto de referentes de carácter ideológico articulados con necesidades y retos sociales, que permite establecer la

funcionalidad de los sistemas educativos (en todos sus niveles) para lograr que los individuos en formación se integren satisfactoriamente a la colectividad en que se desenvuelven o a la que desean pertenecer. En este sentido, es necesario analizar detenidamente cada uno de los factores que integran la estructura educativa para acercarlos a las condiciones de calidad que optimicen la tarea para la cual fueron diseñados. En este trabajo analizaremos uno de ellos: la organización y el desempeño de los programas académicos en la educación superior como factor fundamental de la formación universitaria.

Curriculum, programa académico y plan de estudios. Una revisión conceptual

Los términos *curriculum, programa académico y plan de estudios* son utilizados en general y de manera indistinta para aludir a la relación de asignaturas, contenidos, temas, procedimientos y fuentes de información que dan forma a determinado nivel educativo. Sin embargo, cada uno de ellos guarda características particulares que se identifican en las siguientes definiciones.

Curriculum

La palabra tiene un sentido polisémico, ya que contempla desde un diseño global de metas educativas hasta la totalidad de acontecimientos escolares y extraescolares a los que se ve sometido un sujeto durante su estancia escolarizada. Para Bolívar (1999), se trata de “un concepto sesgado valorativamente, lo que significa que no existe al

respecto un consenso social, ya que existen opciones diferentes de lo que debe ser”.

Los estudios sobre el *curriculum* reconocen a Franklin Bobbit como el precursor en el uso del término (1918), quien lo caracterizó como “un curso o cuerpo de cursos ofrecidos en una institución educativa”, que comprende el rango total de experiencias, dirigidas o no, tendentes a desarrollar las habilidades del individuo. A mediados del siglo XX, Tyler (1949/2003) se refirió al *curriculum* como “todas las experiencias de aprendizaje planeadas y dirigidas por la escuela para alcanzar sus metas educacionales”, e identificó como sus tareas fundamentales la selección de contenidos y su organización, la secuencia con principios psicológicos y la determinación de métodos adecuados de evaluación. Posteriormente, Taba (1962/1974) planteó que todos los currícula están compuestos de los siguientes elementos básicos: metas y objetivos específicos; selección y organización del contenido; patrones de aprendizaje y enseñanza, y programa de evaluación de los resultados.

Entre las acepciones más recientes del término, Stenhouse (1975/1998) lo concibe como “un proyecto global, integrado y flexible que muestra una alta susceptibilidad para ser traducido en la práctica concreta instruccional”, y el cual también abarca las bases y los principios generales de los procesos de planificación, evaluación y justificación del proyecto educativo. La consideración del *curriculum* como “un proceso dinámico de adaptación al cambio social en general, y al sistema educativo en particular”, es la aportación conceptual de Glazman y De Ibarrola (1980). De Alba (1991), por su parte, lo propone como “una síntesis de elementos

culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, etc.) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios”.

De acuerdo con las aportaciones de Sacristán (1995), el *curriculum* puede analizarse desde cinco perspectivas diferentes:

- a) Por su funcionalidad social, como enlace entre la sociedad y la escuela.
- b) Como proyecto o plan educativo, integrado por diferentes aspectos, experiencias y orientaciones.
- c) Como expresión formal y material de ese plan educativo que debe presentar, bajo una estructura determinada, sus contenidos y orientaciones.
- d) Como campo práctico.
- e) Como un tipo de actividad discursiva, académica e investigadora sobre los temas propuestos.

Para Casarini (1999), el vocablo puede definirse desde la sencilla acepción “camino de aprendizaje”, hasta la complejidad de “instrumento que transforma la enseñanza, guía al profesor y ofrece una retroalimentación y modificaciones al diseño original”.

Una definición también interesante la plantea la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (Uned), que lo concibe como “el proceso completo de enseñanza-aprendizaje basado en el diagnóstico de la realidad, que permite planificar, desarrollar y evaluar las actividades, experiencias y medios que lo integran con el fin de lograr los objetivos educativos propuestos” (Segura Ramírez, 2004).

De acuerdo con lo expresado por Lafrancesco (2004), las reformas que se están aplicando a los sistemas educativos en el siglo XXI originan una reconceptualización del *currículum*, considerándolo como “los principios antropológicos, axiológicos, formativos, científicos, epistemológicos, metodológicos, sociológicos, psicopedagógicos, didácticos, administrativos y evaluativos que inspiran los propósitos y procesos de formación integral (individual y sociocultural) de los educandos en un proyecto educativo institucional que responda a las necesidades de la comunidad entornal”. Esta definición es demasiado amplia, pero atiende todos los aspectos que conforman el sentido educativo de los individuos como entes sociales.

En síntesis, el *currículum* hace referencia a las intenciones y objetivos de una institución escolar orientados a alcanzar los aprendizajes correspondientes a la formación propuesta para el nivel y/o campo educativo en cuestión, dentro de una cultura específica estructurada con base en los intereses que la sociedad plantea, contemplando elementos como la filosofía e intencionalidad educativas, clima escolar, objetivos, actividades y experiencias de aprendizaje, medios de socialización, planes de estudio y programas académicos, entre otros, sin ignorar los procesos de formación docente y de atención a la comunidad que implica el proceso educativo mismo.

Programa académico

En el léxico cotidiano de los estudios superiores, se conoce como *programa académico* a la estructura educativa global

que legitima determinado nivel de formación en un campo específico del conocimiento, como lo es una carrera profesional o los estudios posteriores a ésta. Sin embargo, los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) conceptualizan el programa académico como la “selección de un subconjunto del conocimiento universal acerca de una materia o una área de actividad profesional que será objeto de enseñanza”. A su vez, en el *Glosario de términos de evaluación educativa* de la UNAM (2007) se afirma que es “el documento institucional que describe la misión y los objetivos del programa, su organización académico-administrativa, el plan y los programas de estudio, los estudiantes, los académicos, la infraestructura y el financiamiento que, en conjunto, sustentan la formación de recursos humanos en un campo disciplinario particular”.

La Universidad de Antioquia (2007), Colombia, denomina *programa académico* al “conjunto de cursos y otras actividades armónicamente integradas encaminadas a dar formación a nivel superior en un determinado campo del conocimiento, en una modalidad académica y bajo una metodología y una jornada específica”.

En resumen, un programa académico universitario constituye la descripción totalizadora de los agentes, procesos y resultados educativos debidamente articulados para sustentar la formación de individuos en un campo profesional específico.

Plan de estudios

Establecer con precisión la definición de este término ha sido una tarea ardua por la carencia de elementos documentales sobre el tema, no obstante que los existentes forman parte de documentos involucrados en las tareas de organización y seguimiento de los procesos universitarios. En la legislación de la UNAM se adopta el criterio conceptual que permea a la Escuela Nacional Preparatoria, Colegio de Ciencias y Humanidades, Estudios Técnicos y Profesionales y Estudios de Posgrado, el cual define el plan de estudios como “el conjunto de asignaturas necesarias para impartir la enseñanza correspondiente a cada nivel” (UNAM, 1972/1998). Asimismo, para el *Diccionario de pedagogía* (1970), el plan de estudios es “la ordenación general por años y cursos de las materias y actividades que han de desarrollarse en la escuela”.

Glazman y De Ibarrola (1980) se oponen a la simplicidad de este tipo de conceptos porque evidencian una visión limitada que impide apreciarlo como un instrumento dinámico. Para dichas autoras, el plan de estudios “es el conjunto de objetivos de aprendizaje operacionalizados convenientemente, agrupados en unidades funcionales, y estructurados de tal manera que conduzcan a los estudiantes a alcanzar un nivel universitario de dominio de una profesión, que normen eficientemente las actividades de enseñanza y aprendizaje que se realizan bajo la dirección de las instituciones educativas responsables, y permitan la evaluación de todo el proceso de enseñanza”.

Los planes de estudios en el caso de la educación superior, de acuerdo con Pansza, Pérez y Morán (1986/1997), son “propuestas institucionales para formar profesionales que den respuesta a las demandas sociales. No son solamente abstracciones teóricas y técnicas, sino que encierran concepciones de aprendizaje, conocimiento, hombre, ciencia, relación universidad-sociedad, etc., las cuales orientan tanto el modelo curricular que se adopte, como las condiciones y características de su instrumentación”.

Arnaz (2000), a su vez, establece una relación jerárquica entre el *curriculum* y los planes de estudios al señalar que “aun cuando los currícula difieran en cuanto a nivel, comparten una estructura en la que se encuentran los siguientes elementos: *a*) objetivos curriculares; *b*) plan de estudios; *c*) cartas descriptivas, y *d*) sistema de evaluación”. Así, este autor conceptualiza el plan de estudios como “el conjunto de contenidos seleccionados para el logro de los objetivos curriculares, así como la organización y secuencia en que deben ser abordados dichos contenidos, su importancia relativa y el tiempo previsto para su aprendizaje”. De manera similar, en la *Ley Orgánica 6/2001 de universidades de España* (dev.gestion.universia.es) se le identifica como “las enseñanzas organizadas por una universidad que conducen a la obtención de un título universitario”.

En una conceptualización de mayor actualidad, el *Glosario básico de términos de evaluación educativa* de la UNAM identifica el plan de estudios como “el instrumento que, con fundamento en una orientación educativa, precisa y articula objetivos, contenidos y estrategias de enseñanza-aprendizaje para sustentar la formación de

una persona en el contexto de un ciclo completo de educación” (UNAM, 2007).

Es la Universidad de Coruña, España, la que explica más detalladamente las particularidades de este instrumento (www.udc.es), al cual define como “el conjunto de enseñanzas organizadas por una universidad cuya superación da derecho a la obtención de un título oficial, integradas a través de ‘materias de conocimiento’ distribuidas en asignaturas, las cuales se ponderan mediante los denominados ‘créditos’ que representan la unidad de valoración de las enseñanzas”. Agrega que en los planes de estudios puede establecerse una “ordenación temporal”.

Por su parte, en el trabajo conjunto de organismos dedicados al estudio de la educación superior (CIEES, CONAEVA, ANUIES, SEP; Documento núm. 25, *s/f*) se establecen los elementos que integran los planes de estudio. El primero se refiere a las necesidades detectadas en la sociedad sobre el tipo de profesionales que se requieren para su desarrollo. El segundo elemento es la determinación del perfil del profesional que responderá a dichas necesidades, entendiendo por *perfil* el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que debe poseer el egresado de determinado programa, y que debe ser la base para la formulación del plan de estudios. El tercer elemento está integrado por los objetivos, que son los resultados generales que se alcanzarán a través del proceso educativo y que indican la culminación del proceso de formación del profesional, a diferencia del perfil, que describe el quehacer y las características que distinguen al profesional. Los objetivos se podrán desagregar, de acuerdo con la amplitud y generalidad de

lo que se pretende alcanzar, en objetivos institucionales, objetivos para un grupo de carreras y objetivos de un plan de estudios, a la vez que deberán definirse en su momento los objetivos de los bloques de asignaturas y de las mismas asignaturas contenidas en el plan. Su alcance dependerá de la duración de los estudios y del punto de partida definido por la preparación adquirida hasta el momento del ingreso a la educación superior. Finalmente, el cuarto elemento es el contenido del plan, clasificado en conocimientos, habilidades y actitudes.

Asimismo, en los materiales de apoyo para la evaluación de programas de licenciatura producido por los CIEES (1992) se establecen los siguientes criterios de organización sobre el plan de estudios:

- a) La parcelación del conocimiento seleccionado en unidades curriculares y la agrupación de éstas en bloques de formación profesional: troncos, especializaciones, propedéuticos, etcétera.
- b) La programación de las unidades curriculares, que incluyen los temarios, objetivos por unidades, bibliografía básica, etcétera.
- c) La secuencia programática, seguida por los principios de desarrollo epistemológico de la materia y del aprendizaje humano.
- d) Los referentes didácticos para el tratamiento y evaluación de los contenidos.
- e) Los materiales de apoyo para la consecución de los temas y objetivos.

En términos oficiales, en México el *Acuerdo 279* de la Secretaría de Educación Pública para el reconocimiento y

validez de los programas académicos ofrecidos por los particulares, publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 10 de julio de 2000, determina que el plan de estudios es “la referencia sintética, esquematizada y estructurada de las asignaturas u otro tipo de unidades de aprendizaje, incluyendo una propuesta de evaluación para mantener su pertinencia y vigencia”.

Desde nuestro punto de vista, en coincidencia con Arnaz (2000), consideramos el plan de estudios como un elemento estructural del *currículum*, como el documento que regula la organización curricular de determinado nivel educativo, en el cual se identifican las siguientes partes: los referentes generales del modelo pedagógico institucional; la organización de los ciclos que estructuran el nivel; la relación vertical y horizontal de las materias con sus respectivas cargas académicas, y los programas de estudio de cada una de las asignaturas.

Programas de enseñanza o de estudios

Se refieren a los contenidos sistemáticos de cada una de las asignaturas que integran el plan de estudios. El *Glosario de Términos Pedagógicos* (www.avizora.com) los define como “la información totalmente detallada del curso, en la que aparecen los objetivos, contenidos, metodología, el sistema de evaluación, los criterios de corrección y cualquier información que sea relevante e importante para el curso”.

En el referido *Acuerdo 279* de la SEP se identifica al programa de estudios como “la descripción sintetizada de los contenidos de las asignaturas o unidades de aprendizaje, ordenadas por secuencias o por áreas

relacionadas con los recursos didácticos y bibliográficos indispensables, con los cuales se regulará el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Una vez revisados los conceptos anteriores, y considerando que en las instancias que los definen existe ambigüedad en su significación, elegimos el término *programas académicos* como objeto de análisis de este trabajo en función de su referencia frecuente en los discursos sobre “educación de calidad”, para lo cual revisaremos algunos de los debates sobre este rubro.

Los programas académicos en el contexto de la calidad educativa

Para poner en marcha un programa académico, inicialmente se revisan las demandas sociales y laborales en torno a determinado ejercicio profesional en congruencia con el ideal de individuo que se desea formar, lo que constituye las fuentes de información social y filosófica; con base en ello se determina el perfil de egreso de la profesión. A continuación se establece el plan de estudios que considera las fuentes epistemológicas y pedagógico-andragógicas para dosificar y organizar los conocimientos en los campos científicos respectivos. Con esa perspectiva se estructuran los programas de estudios, en los que habrán de considerarse los elementos que dan forma a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Una vez concluido el procedimiento, el programa académico deberá superar los filtros correspondientes para su autorización y puesta en marcha.

Cada uno de los pasos señalados se realiza con el trabajo de equipos de profesionales. Es de imaginarse el

tiempo que se emplea para dar cumplimiento a la tarea con verdadero profesionalismo. La diferencia temporal entre la creación del programa y su operación es una desventaja frente al obligado dinamismo antes mencionado. Además, en este contexto, ¿cuál puede ser el lapso de vigencia del programa académico antes de requerir su reestructuración integral? Es imposible renovarlo en breves lapsos de aplicación y, en los hechos, son varias generaciones a las que se pretende habilitar profesionalmente con un mismo programa que resultará obsoleto para el tiempo y el espacio del posterior ejercicio profesional de sus egresados.

Como hemos dicho, la educación superior tiene el gran reto de garantizar una vigencia de los conocimientos, no sólo teóricos o prácticos, sino también la reflexión del estudiante sobre su propio aprendizaje (metacognición).

Respecto de este tema, Braslavsky (2006) alude a una reunión organizada en Brasil, en 2003, cuyo tema medular era *el significado de la calidad educativa en el siglo XXI*. Algunos participantes, según refiere, señalaban que la calidad implica la formación de habilidades prácticas, e insistían en “la importancia de que las personas se puedan ganar la vida a través de su trabajo”. Sin embargo, acota la autora, este hecho no garantiza que puedan reflexionar sobre las posibilidades que tendrán de continuar ganándose en el futuro.

En la misma reunión, otros ponentes apostaban a la *formación racional*, lo que llevó a la autora a evocar la reflexión de Todorov (2000, citado por Braslavsky, 2006) en el sentido de que “el siglo XX estuvo pletórico de líderes con una formación racional y con propuestas racionales e

incluso buenas intenciones que fueron responsables de las tendencias que no deseamos ver continuadas en el siglo XXI”.

Algunos participantes más se inclinaban por la *formación de las emociones*, argumentando que “es necesario que la gente quiera vivir junta, que desee vivir en paz, que busque revertir las tendencias a las desigualdades y la violencia en todas sus formas... si queremos construir un mundo de paz tenemos que formar gente que sepa amar”. Esta postura derivó en una reflexión sobre la posibilidad del triunfo de los “buenos” pues, a su juicio, en muchas oportunidades quienes han ganado son los “malos”, que además son egoístas y racionales y arrasan con todo. Al respecto, Braslavsky enfatiza que el planteamiento de formar personas que sólo sean “buenas” resulta bastante pobre.

No obstante lo anterior, la autora define el reto educativo para el siglo XXI como el equilibrio entre la formación emocional, racional y práctica, pero no sólo de los sujetos que se forman, sino que involucra también a aquellos que son responsables de esta formación, lo cual complejiza aún más el dilema que se describió en los párrafos anteriores.

Al respecto, una aportación interesante sobre el significado real de los programas educativos en los diferentes niveles escolares la ofrece Murueta² (2005), quien establece ciertos juicios que ponen a pensar a cualquiera que haya vivido la experiencia de la

2 Marco Eduardo Murueta es autor de la *Teoría de la praxis*, postura que sustenta el análisis en comentario.

escolarización: la escuela se vuelve aburrida y molesta cuando obliga a los estudiantes a realizar tareas y aprender nociones lejanas a su realidad cotidiana, cuando el interés central de los estudiantes radica en obtener calificaciones y/o credenciales certificadoras sin un legítimo involucramiento en su propia formación, además de que las implicaciones de este tipo de tratamiento curricular repercuten en los docentes, quienes se ven obligados a aplicar estrategias coercitivas o de presión para alcanzar los objetivos que les han sido propuestos de manera externa, lo que genera actitudes autoritarias e intolerantes.

Murueta enfatiza por otra parte la carencia de vocación y formación de un número importante de profesores, situación que se vincula con la sensación de bajas remuneraciones económicas para el gremio y origina una monotonía que se desplaza entre la cuadratura hegemónica del *currículum* y la indiferencia profesional.

Otros factores no menos importantes que obstaculizan el logro de las pretendidas intenciones de formación, a juicio de este autor, son la lucha de las actuales tecnologías para el conocimiento contra los saberes anquilosados que han caracterizado históricamente el devenir académico del aula, así como los estilos diferentes de comportamiento y aprendizaje de las generaciones actuales. En la mayoría de los casos, los educandos de hoy resultan incomprensidos por la propia estandarización de los mal entendidos “procesos” de aprendizaje, que demandan estudiantes receptores y reproductores de información casi siempre empolvada y empobrecida por la intermediación de la “clase”, y que

para infortunio nuestro es identificable en todos los niveles educativos.

La lectura anterior pudiera invitar a imaginar el panorama de la escuela como una catástrofe irremediable, con lo cual perdería su señuelo de esperanza social para la formación de los individuos. Pero no, no se trata sólo de emitir una serie de juicios en apariencia perniciosos o mal intencionados, sino que es importante considerar estos diagnósticos como la catapulta para repensar la esencia de los programas educativos como factor prioritario de la tarea institucional y dar paso entonces a formas *alternativas* para legitimar su diseño y operación dentro de las propuestas de calidad.

¿Por qué decir *alternativas* y no *innovadoras*? Las razones son varias: en el contexto de la educación, la palabra *innovación* se ha integrado al discurso oficial y cotidiano ocasionando su desgaste y hasta cierta incredulidad social, ya que en el plano real no son visibles sus efectos; además, el concepto da la impresión de implicar la creación de hechos o situaciones nunca antes vistas, es decir, “nuevas”, lo cual resulta bastante difícil en estos tiempos de sobreproducción de conocimientos.

Hablar de *alternativas*, en cambio, conlleva a buscar y encontrar caminos que quizás ya estén trazados, pero que encierran un cúmulo de oportunidades que bien pueden representar la diferencia. No se trata, entonces, de ignorar los problemas educativos y sus factores para emerger con “nuevas tendencias” que pretendan darles giros de 180 grados, sino que se precisa explorar con profundidad y sentido crítico-propositivo la situación y presentar visiones alternas para su mejora.

Ante las circunstancias descritas, surge el desafío de contar con programas académicos que se deslicen a través del sendero de la calidad educativa ya que, a decir de Murueta, no sólo se trata de “dotar a los individuos de conocimientos, capacidades, actitudes y valores para incorporarlos a la sociedad”, sino que habrá que promover que “cada docente y cada estudiante sienta como algo propio lo que ocurre en torno suyo, y se involucre en la superación de problemáticas y el diseño de alternativas sociales”.

A continuación se plantean algunas propuestas que son resultado de las inquietudes intelectuales que los análisis presentados hasta aquí han motivado... Leer entre líneas los imbricados renglones de la educación de calidad es –como se dice popularmente– “otra historia”.

Algunas ideas para orientar los programas académicos hacia una visión de calidad

Una de las bases fundamentales para transformar la rigidez y estaticidad de los programas educativos es la *flexibilidad curricular*, propuesta que ha estado presente durante varias décadas pero cuya operación resulta compleja por diversos factores que valdría la pena explorar.

Ya desde 1972 Luis F. Canudas señalaba que el *curriculum* flexible “es una forma de organización de los estudios universitarios que permite la máxima adecuación de ellos a las aptitudes y a los intereses de los estudiantes, mediante una selección de matices de especialización dentro de una pauta general”. Este concepto, dado su momento histórico, resultaba complejo

de comprender, por lo que Canudas aclaró que no se trataba de un sistema caótico, sino de un proceso ordenado e inteligente que involucra una participación responsable y autodirectiva no sólo de los alumnos, sino también de profesores y autoridades en el entendimiento consciente de su naturaleza, justificación, y de los medios y procedimientos para llevarlo a la práctica con éxito.

Canudas (1972) fundamentó su postura en la necesidad de una mayor especialización científica como consecuencia de la evolución del conocimiento que se presentaba en ese momento histórico (¡!), pero sin perder de vista la perspectiva cultural y social del hombre.

El autor describió los sentidos de la flexibilidad curricular:

- a) *Flexibilidad en el tiempo*, traducido como el hecho de liberar la rigidez de los bloques establecidos por secuencias (primer semestre, año, segundo, tercero, etc.) para pasar al acreditamiento de cursos, en los que el estudiante, apoyado por la misión profesional de la docencia, decide los tiempos para cumplirlos.
- b) *Flexibilidad en la especialización*, cuya esencia es la conformación de diseños por número de créditos según el perfil de formación que se pretenda lograr, sin que el alumno se vea obligado a seguir secuencias o "tiras" de materias que en ocasiones no son significativas u operativas para él mismo, lo cual implica que la institución ofrezca una gama de opciones académicas.
- c) *Flexibilidad para la rectificación*, donde se busca que, en caso de que un estudiante reconozca que ha

elegido erróneamente un área de formación, pueda rectificar y los créditos que ha obtenido sean aplicables a la nueva selección.

- d) *Adaptación a los nuevos currícula*, que alude a la posibilidad de reintegración a un nuevo plan de estudios cuando se registra una baja temporal del estudiante, quien sólo deberá completar los créditos que le falten para dar cumplimiento al valor total del programa.

Por supuesto que este tipo de organización implica un re-diseño total de la estructura, especialmente al interior de las instituciones, donde resulta menos complicado que todos los alumnos sean organizados por grados, grupos, materias, seriaciones, hasta completar la cadena. ¿Cómo hacer para que los estudiantes tomen decisiones adecuadas y se responsabilicen de su propia formación? Pero también, ¿cómo ofrecer una gama de posibilidades académicas por las que éstos puedan transitar libremente sin afectar los intereses laborales tanto de la docencia como de las propias escuelas?

Al respecto, Murueta (2005) tiene su propia propuesta: los planes educativos sólo deben constituirse en marcos de referencia y orientación para las actividades de docentes y alumnos, con un carácter abierto y flexible para estimular la creatividad social desde la escuela. Asimismo, “los planes educativos y los propios docentes deben dirigirse a la organización de los grupos y la coordinación intragrupal, de tal manera que no todos los alumnos realicen las mismas actividades, sino que exploren activamente diferentes posibilidades temáticas dentro de una temática general con base en sus intereses

personales y por equipos de trabajo”, propiciando entonces la generación de “menús y submenús” de opciones temáticas y de actividades (modificables por docentes y alumnos) que produzcan alternativas dirigidas hacia el exterior de las paredes institucionales.

A diferencia de Canudas, Murueta no propone otorgar número de créditos por cursos aprobados, sino la acumulación de créditos por proyectos realizados, que previamente hayan sido diseñados y autorizados bajo los criterios de formación que se persiguen. Tales proyectos habrán de responder a un trabajo con proyección social pero fundamentado en los campos del conocimiento establecidos en los planes de estudio, lo cual permitiría a las escuelas convertirse en “centros de acción comunitaria, involucrando la formación también de las familias y otros sectores de la comunidad, con quienes docentes y estudiantes tendrían interacción a partir de sus proyectos de incidencia social”.

Imaginar un trabajo escolar organizado de esta manera puede sonar utópico, ya que es innegable que implica una cultura escolar diferente en la que se deje de estigmatizar al estudiante como el muchacho apático, desinteresado, irresponsable y hasta sinvergüenza frente a las materias escolares, para dar cabida a un programa de estudios que lo apasione no sólo en el papel, sino con un conjunto de estrategias emergidas de su propia participación en el proceso.

En una flexibilidad de este tipo se construyen alumnos con responsabilidad tanto individual como colectiva y con aspiraciones legítimas; independientes pero con el apoyo de docentes creativos en torno de las actividades de enseñanza y aprendizaje que den

satisfacción a este tipo de formación, e integrados a instituciones que se conviertan en verdaderos semilleros de la ciencia y el conocimiento como factor de crecimiento social y humano. Se trata entonces de un entorno donde todos *aprenden a aprender*, con un aprovechamiento pleno del potencial humano.

De esta forma, los programas de estudio dejan de ser un compendio de información enciclopédica para convertirse en medios orientadores de organización –mas no de restricción– para el desarrollo de la vida presente y futura de los estudiantes y sus familias. Para ello se requiere contar con un plan de atención a la comunidad que sirva como uno de los fundamentos del programa académico, así como de un proceso de actualización docente constante, lo cual deberá quedar incluido en el propio diseño del plan.

Con la finalidad de propiciar una reflexión en torno al estado de los programas académicos con los que se relaciona el lector en el presente, se presentan a continuación algunos cuestionamientos fundamentados en los párrafos anteriores.

- ¿Los programas académicos que ofrece la institución son actuales y responden a las demandas sociales (locales y globales) del momento histórico en que operan?
- ¿El plan de estudios cuenta con una oferta de asignaturas más amplia que la estrictamente requerida por los organismos reguladores?
- ¿Los programas académicos abren la posibilidad de educación continua para los egresados?

- ¿La oferta académica responde a las necesidades sociales de la comunidad?
- ¿La oferta académica incluye áreas de formación integral?
- ¿El cumplimiento del programa se regula a través de la obtención de créditos sin que se sujeten a asignaturas estipuladas?
- ¿La oferta institucional se adecua a las necesidades presenciales de los estudiantes?
- ¿La oferta institucional concede relevancia a las actividades de estudio independiente?
- ¿El alumno tiene la posibilidad de diseñar su propio esquema curricular de formación?
- ¿Se fomenta en los educandos la responsabilidad y compromiso para sí mismos?
- ¿Los estudiantes son acreditados a través del diseño y desarrollo de proyectos con impacto social?
- ¿Los alumnos tienen la posibilidad de cambiar de opción y aprovechar sus créditos logrados?
- ¿Los estudiantes cuentan con la oportunidad de “probar” sus aprendizajes en actividades externas a la escuela?
- ¿Los planes de estudio son actualizados sistemáticamente y con la participación de todos los involucrados?
- ¿Existen mecanismos de seguimiento a los efectos en los estudiantes de los programas académicos?
- ¿Se revisan periódicamente los efectos sociales de los procesos institucionales?

- ¿Existe un número conveniente de profesores para la apertura de una gama de opciones académicas de libre elección?
- ¿El profesorado está preparado para el trabajo con el diseño de *curriculum* flexible?

Los indicadores anteriores son sólo una idea de la forma en que se puede considerar una tendencia de calidad en los programas educativos, por lo que esta lectura es una invitación a crear criterios propios que respondan a las necesidades reales de cada contexto en el que se trabaja.

Ante la avasallante producción y socialización del conocimiento, la universidad tiene que emerger para aprovechar este crecimiento intelectual, que sin duda alguna puede derivar hacia dos vertientes: la exaltación del potencial humano en aras de la convivencia sana y pacífica, o bien, la anunciada destrucción del hombre por el hombre.

Desde la construcción de programas académicos que centren su atención en la formación del hombre como parte indispensable de la civilización, será posible vislumbrar un mundo mejor capaz de revertir las tendencias devastadoras producto de la propia acción humana. Se trata, entonces, de no privilegiar –por ejemplo– la producción de etanol en aras del desarrollo económico por encima de las cada vez más crecientes demandas alimenticias de la humanidad.

Referencias

- Aguerrondo, I. (s/f). "La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación." *Revista Digital OEI-Sala de Lectura*. [<http://www.oei.es/>]
- Arnaz, J. (2000). *La planificación curricular*. México, Trillas-ANUIES.
- Bobbit, F. (1918). *The curriculum*. Nueva York, Houghton.
- Braslavsky, C. (2006). "Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI." *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 2e. [<http://www.rinace.net/vol4num2e.htm>]
- Bolívar, A. (1999). "El *curriculum* como ámbito de estudio." J. M. Escudero (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum*. Madrid, Síntesis.
- Canudas, L. F. (1972). "El *curriculum* de estudios en la enseñanza superior." *Revista de la Educación Superior*, núm. 2, abril-junio, México, ANUIES.
- Casarini, M. (1999). *Teoría y diseño curricular*. 2a. ed., Monterrey, Trillas-UV.
- CIEES (1992). "Guía para la evaluación de los currícula de licenciatura." *Materiales de apoyo a la evaluación educativa*, núm. 5, México, CIEES.
- CIEES, CONAEVA, SEP, ANUIES (s/f). "Orientaciones para formular y revisar planes de estudio de ingeniería." Documento núm. 25, México, CIEES.
- De Alba, A. (1991). *Evaluación curricular: Conformación conceptual de un campo*. México, UNAM.
- Diario Oficial de la Federación* (2000). 10 de julio, México.
- Diccionario de Pedagogía* (1970). Barcelona, Labor.

- Garduño, L. (1999). "Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior." *OEI Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 21, septiembre-diciembre.
- Gimeno, S. J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- Glazman, R. y M. Ibarrola (1980). *Diseño de planes de estudio*. México, UNAM-CISE.
- Glosario de Términos Pedagógicos*. [www.avizora.com]
- González, L. y H. Ayarza (1997). "Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe." Caracas, CRESALC/UNESCO.
- Lafrancesco, G. (2004). *Currículo y plan de estudios. Estructura y planeamiento*. Colombia, Escuela Transformadora.
- Ley Orgánica 6/2001*. España. [http://dev.gestion.universia.es/biblio-juridica/legislacion/normativa-universitaria/lou.htm]
- Murueta, M. E. (2005). "Educación y proyecto de humanidad". *Revista Resonancias*, núm. 2, Valparaíso, Universidad del Mar.
- Pansza, M., E. Pérez y P. Morán. *Fundamentación de la didáctica*. T. I, México, Gernika. Royero, J. (s/f). "Contexto mundial sobre la evaluación en las instituciones de educación superior." *OEI Revista Iberoamericana de Educación*, ISSN: 1681-5653.
- Segura Ramírez, J. (2004). *Planeamiento curricular*. San José de Costa Rica, UNED [http://www.uned.ac.cr/sep/aulavirtual/facilitadores/elaboracurso/mod7/curri.pdf]

- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires, Troquel.
- Tyler, R. (1949/2003). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires, Troquel.
- UNAM (1972/1998). "Reglamento de la Escuela Nacional Preparatoria". [<http://www.dgae.unam.mx/normativ/legislacion/resnapre/resnapre.html>] (2007-01-09)
- UNAM (2007). *Glosario básico de términos de evaluación educativa*. [<http://www.evaluacion.unam.mx/glosario.htm>] (2007-01-09)
- Universidad de Coruña en España* [http://www.udc.es/estudos/es/acceso/planes_estudio.asp] (2007-01-22)
- Universidad de Antioquia, Colombia*. [<http://planeacion.udea.edu.co/datamart/glosario.html>] (2007-01-22)

Capítulo 5

Material didáctico y calidad educativa

*Patricia Rosas Becerril
Marco Eduardo Murueta*

Desde finales del siglo XIX y principios del XX, el método Montessori enfatizó la importancia del uso de materiales didácticos diversos para propiciar mejores aprendizajes en los niños. Históricamente, los educadores de los niveles preescolar y primaria han dedicado atención al diseño de esquemas, ilustraciones y maquetas para impulsar la experiencia educativa de sus alumnos. Sin embargo, gracias al desarrollo y accesibilidad de la imprenta, el mimeógrafo y luego de las fotocopias, también es cierto que los recursos impresos o “de lectura” han tenido una presencia mayor que otros materiales didácticos dentro de los planes y programas escolares, así como en las actividades de los docentes en el aula.

Cuando se expandieron las áreas a las que pudieron llegar las señales de televisión en las décadas de 1960-1970, muchos gobiernos y planeadores educativos pensaron que la televisión –y no el cine o la radio– se convertiría en un medio didáctico fundamental para elevar los niveles educativos de la población en relativamente poco tiempo. En esos años, por cierto, era muy acelerado el crecimiento de las matrículas en los

diferentes niveles educativos y, por tanto, se registró un crecimiento importante del promedio de escolaridad en todos los países. En México surgieron las primeras telesecundarias a finales de esa década.

Después de 40 años, pese a la gran evolución tecnológica que han experimentado las empresas e instituciones encargadas de la televisión, su efecto educativo y su uso como material didáctico es casi insignificante (Fuenzalida, 1994). Por el contrario, muchos docentes y autores señalan el efecto adverso en el aprendizaje académico derivado del mayor acceso de los alumnos a la televisión, a la que consideran incluso una rival perniciosa (Uribe *et al.*, 1996). Como ha dicho Sartori (1997), la televisión y otras tecnologías han convertido a los *homo sapiens* en *homo videns* porque ahora la atención, la memoria, el razonamiento y las acciones de muchas personas tienen su punto de referencia fundamental en lo que pueden “ver” en las pantallas, por lo que la lectura y el aprendizaje captados por los otros sentidos tienen menos posibilidades de asimilación.

Con el surgimiento y desarrollo de la computación y la Internet en las últimas décadas se ha generado también mucha expectativa sobre sus potencialidades didácticas y, por tanto, educativas. Por ejemplo, se ha considerado como un elemento fundamental para elevar la “calidad educativa” que los aprendices y los maestros tengan acceso a esos recursos, al grado de que entre 2005 y 2008 la Secretaría de Educación Pública invirtió más de 6 mil millones de pesos en el proyecto Enciclomedia para dar cobertura a 4 millones de alumnos de primaria. Independientemente de los rumores sobre el manejo fraudulento de esos recursos y de los incontables

obstáculos operativos que ha enfrentado el manejo de la Enciclomedia, muchos docentes y alumnos que podrían beneficiarse con este medio lo utilizan escasamente o se abstienen de usarlo. Hasta ahora, al menos, las investigaciones no han demostrado mejoría significativa en el aprendizaje de quienes recurren a este sistema (cf. www.encyclomedia.edu.mx).

Debido a lo anterior, como ocurrió antes con los programas educativos por televisión, Enciclomedia continúa pero ya no despierta tantas expectativas como al principio, si bien la Internet sigue generando fantasías educativas de gran alcance por sus potencialidades interactivas y de comunicación instantánea a distancia.

El proyecto sexenal 2006-2012, denominado Alianza para la Calidad Educativa (ACE), ha puesto mayor énfasis en el manejo y comparación de los resultados en evaluaciones estandarizadas para cada grado; en la evaluación, capacitación e incentivación de docentes y, sobre todo, en el mejoramiento de las instalaciones educativas, en todo lo cual se invierten grandes recursos económicos. En contraste, el material didáctico y los programas de estudio aparecen en segundo plano.

Medios y materiales didácticos en la calidad educativa

En términos generales, a la palabra *calidad* generalmente se le asocia con los conceptos de “excelencia” o “trabajo sobresaliente”; o bien se le define como aquella propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa que permiten apreciarla como mejor, igual o peor que otras de su misma especie (OCE, 2001, Urrutia, *s/f*). En el ámbito educativo, las investigaciones sobre la calidad han

intentado medir los conocimientos, valores y competencias desarrollados en diversos niveles escolares; la calidad en este campo se mide según los propósitos y objetivos de una institución educativa, lo que conlleva la interacción de criterios culturales, políticos e ideológicos. Sin embargo, es difícil hablar de lograr una alta calidad educativa sin un entorno rico en materiales que apoyen los aprendizajes, y sin profesores vinculados, capacitados y comprometidos con el diseño, uso e innovación de estos recursos de apoyo.

Las estrategias didácticas implican una determinada interacción alumno-contenido-profesor para facilitar el aprendizaje de los estudiantes y ofrecerles orientación, información y motivación oportunas. Dichas estrategias pretenden considerar las características de los alumnos (estilo cognitivo y de aprendizaje); suscitar su motivación e interés en el tema o actividad a realizar; organizar las actividades en el espacio y el tiempo del aula; incorporar *medios y materiales didácticos* idóneos; proporcionar información necesaria cuando sea preciso; utilizar metodologías activas en las que se aprenda haciendo; un tratamiento adecuado de los errores como punto de partida para el desarrollo de nuevos aprendizajes; prever que los estudiantes puedan controlar sus aprendizajes, y desarrollar actividades colaborativas sin dejar de tener presente la relación entre el *aprendizaje individual* y el *aprendizaje colectivo*.

Para ampliar y elevar las posibilidades de las estrategias de enseñanza es muy importante contar con políticas, reglamentos y procedimientos que fomenten la promoción y uso de bibliotecas, centros de información, acceso a computadoras e Internet, laboratorios, talleres,

museos, herbarios, invernaderos, espacios culturales y deportivos, así como diversos apoyos didácticos específicos (mapas mentales, gráficas, películas, fotografías, dibujos, esquemas, periódicos, maquetas, etc.). Algunos de ellos son espacios de experimentación de ideas, conceptos, fenómenos, etc.; otros requieren una infraestructura y materiales y/o medios didácticos. Es importante que sean accesibles a todo tipo de usuarios y cuenten con suficiente personal calificado que ayude, oriente y apoye en el desarrollo de actividades específicas o generales, así como en la búsqueda de información.

Dentro de las instituciones educativas, el docente se vale de *recursos didácticos* (materiales o medios) que son auxiliares para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Uno de los más utilizados por tradición ha sido el *libro de texto*:

Un libro que en un número determinado de páginas desarrolla el contenido de un área o asignatura para un grado o curso escolar, distribuyendo los contenidos en lecciones o unidades, generalmente está pensado para un uso centrado en la comunicación de la lección por parte del docente y el estudio individual sobre el propio libro mediante la lectura y la realización de las actividades propuestas. (Parcerisa, 2001, p. 36).

En México, los libros de texto gratuitos surgen en 1959, durante el periodo del presidente Adolfo López Mateos, como una forma de asegurar la gratuidad de la enseñanza³. Estaban constituidos por un libro

3 Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos. *35 años de historia*, Conaliteg, México, 1994.

informativo y un cuaderno de trabajo. Además, se elaboraron instructivos por grado para los docentes, los cuales contenían información sintetizada y sugerencias de actividades para cada asignatura (García, 1996). A partir de 1961 estos libros se distribuyeron masivamente a todos los niños inscritos en las primarias a cargo del Estado, que en esa época abarcaban a una gran mayoría de la población escolar, pues las primarias particulares entonces eran muy escasas. Los profesores también los utilizaban como un medio para prepararse y preparar su clase (Ávila y Muñoz, 1999; véase también Carvajal, 2001). De esa manera, durante varias generaciones, al menos hasta la reforma educativa de 1972, los libros de texto gratuitos fueron reconocidos como el material didáctico básico y suficiente para la enseñanza.

Posteriormente, sobre todo con la reforma de planes y programas de estudio para el ciclo 1993-1994, se dio un giro didáctico respecto de este tipo de material con el objetivo de impulsar la recuperación de los conocimientos previos de los niños, promover el trabajo entre compañeros y partir de experiencias concretas. La pretensión: que los niños se transformen en agentes de su propia educación y que los libros sean elementos de enlace entre los centros escolares y la comunidad para favorecer la igualdad de oportunidades educativas en todo el país (Bonilla, *s/f*; García, 1996). Por otro lado, los libros de texto han servido para el desarrollo de investigaciones sobre la manera en que los docentes se relacionan con el material didáctico, de las cuales han surgido propuestas para modificar los libros y para el diseño de estrategias de capacitación destinadas a los maestros (Bonilla, *s/f*; Carvajal, 2001).

En los hechos, el libro de texto ha sido utilizado por el docente no sólo para describir e introducir conceptos, sino también para proveer el contenido de lecciones, proyectos y actividades, por lo que juega un papel fundamental dentro del aula, al grado de que muchos profesores caen en una dependencia total respecto de él y lo toman como guía central del curso, como el único material que cubre los contenidos de los planes y programas y que corresponde a los cuestionarios y pruebas externas de evaluación del aprendizaje (Lerner, *s/f*).

Lo anterior ha traído como consecuencia que en muchos casos la enseñanza se torne burocrática y se reduzca a la ley del menor esfuerzo, pues el docente puede llenar de actividades a sus alumnos asignando cada vez un determinado número de páginas, lecciones o secciones de los libros sin promover acciones creativas o de exploración del entorno social y físico en que se desenvuelven; con ello se tiende a agotar a los aprendices, quienes realizan las tareas para cumplir a regañadientes con lo que el docente les pide. A su vez, con la proliferación de escuelas particulares y su retórica de elevar el nivel académico, los maestros o los directivos solicitan libros complementarios como una manera de tener más actividades preestablecidas que los alumnos deben cubrir para satisfacer los criterios de evaluación y calificaciones aprobatorias (Luna, 1994; véase también Carvajal, 2002).

Por su parte, los docentes también reciben planes y programas de estudio, libros para el maestro, ficheros de actividades didácticas y avances programáticos, los cuales ofrecen recomendaciones didácticas generales y

temáticas, de evaluación, propuestas de trabajo, y otros. Adicionalmente existe el Programa Nacional de Actualización Permanente (Pronap), que incluye talleres de estudio de los materiales de apoyo al trabajo docente, para lo cual se han creado 300 centros de maestros que imparten cursos nacionales de actualización y elaboración de materiales educativos específicos (Bonilla, s/f). Para quienes se inscriben en los cursos del Pronap, el paquete de materiales de primaria incluye una colección de audio, videos y textos impresos (un libro recortable y otro de lecturas, así como una guía para matemáticas), mientras que a los profesores de secundaria se les entrega una guía de estudios y un libro de lecturas para cada asignatura. Estos recursos tienen el propósito de apoyar al docente para que alcance mayor calidad en su ejercicio profesional dentro del aula.

A pesar de todo lo que se ofrece como preparación didáctica, es de observancia general que cada educador aplica sus propias estrategias de enseñanza y utiliza el material pedagógico que considera adecuado; suele enseñar como a él en su momento le enseñaron y maneja los recursos didácticos de manera similar a como lo hicieron sus profesores. En algunas ocasiones las características de dichos materiales no son acordes con el nivel o el tema que está impartiendo, o bien desarrolla una docencia tradicional donde él es el orador y los alumnos su auditorio, tiene escaso conocimiento sobre materiales didácticos diversos y carece de formación para discernir sobre su tipo, características y el uso pedagógico más adecuado que les puede dar.

Como elemento didáctico referencial, el libro de texto ha jugado un papel muy importante en la educación

escolarizada, pero no se le debería considerar la única fuente de aprendizaje, sino vérselo desde una perspectiva interdisciplinar, como un instrumento abierto a la iniciativa del profesor, pues no es conveniente su uniformidad para contextos educativos diferentes⁴.

Conceptos de medios y materiales didácticos

Para algunos autores, los términos *material*, *medio* y *recurso didáctico* son sinónimos, mientras que para otros significan conceptos diferentes, lo cual ha generado una gran confusión tanto en su uso como en su definición. Al respecto, podemos encontrar expresiones usuales como: *medios auxiliares*, *medios didácticos*, *recursos audiovisuales*, *recursos didácticos*, *recursos perceptuales del aprendizaje*, *materiales educativos*, *materiales multisensoriales* y *materiales suplementarios* (Ogalde y Bardavid, 1991).

En particular, Ogalde y Bardavid (1991) definen al *material didáctico* como aquellos medios y recursos que facilitan el proceso enseñanza-aprendizaje en un contexto educativo global y sistemático, y que estimulan la función de los sentidos para acceder fácilmente a la información, a la adquisición de habilidades y destrezas, y a la formación de actitudes y valores.

En este trabajo proponemos que se denomine *material didáctico* a los objetos o apoyos sensoriales destinados a que la enseñanza y el rendimiento del

4 Varios (1993). *Conclusiones del III Encuentro Nacional sobre el Libro escolar y el Documento Didáctico en la Escuela Primaria y Secundaria*. Secretariado de publicaciones, Universidad de Valladolid, Valladolid (manuscrito).

aprendizaje sean más productivos: libros, cuadernos de trabajo, diaporamas, películas, mapas, maquetas, esquemas, cuadros, ilustraciones, imágenes, fotografías, gráficas, piezas ensamblables, enciclopedias, etcétera.

Como complemento de lo anterior, proponemos el concepto de *medio didáctico* para categorizar aquellos objetos, aparatos o instrumentos que pueden usarse para facilitar la enseñanza sin un contenido temático específico: cuadernos, pizarrones, proyectores, computadoras, calculadoras, ábacos, Internet, Enciclomedia, etcétera.

Los *recursos didácticos*, por su parte, implican un concepto más amplio: han sido definidos como cualquier medio o material (biblioteca, museo, proyector, libro, video, computadora, Internet, etc.), o cualquier proceso (estrategia) o instrumento (señalador) que en un contexto educativo determinado sea utilizado para facilitar el desarrollo de las actividades formativas. Los recursos didácticos integran *estrategias, metodologías, lugares, materiales y medios didácticos* (Marqués, 2000b).

Funciones del material didáctico

Las funciones que pueden cumplir los materiales didácticos dependen de cómo se utilicen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, de cómo se incluyan dentro de las actividades en el aula o fuera de ella. Algunas de sus funciones más importantes son:

- a) Proporcionar información que guíe el aprendizaje a través de la relación, creación, organización y

- aplicación de conocimiento para desarrollar habilidades, motivar y evaluar conocimientos.
- b) Ofrecer simulaciones y entornos de expresión y creación a través del desarrollo de textos o gráficos.
 - c) Operar como mediadores entre la realidad y los estudiantes para desarrollar habilidades cognitivas.

En general, el material didáctico pretende estimular los sentidos para intensificar impresiones sensoriales (letras de lija, relieves, música, colorido), estructurar la percepción y organizar la memoria (gráficos, esquemas, mapas, cuadros), o simplificar y dosificar el acceso a la información (libros de texto, documentales, diaporamas). La estimulación combinada de varios de los sentidos ha sido una pretensión histórica del material didáctico. La voz del profesor solamente proporciona un tipo de sensación (auditiva), así que complementarla con materiales didácticos visuales o táctiles que faciliten la asimilación y acomodo de conceptos permite la interacción entre sensaciones diferentes pero complementarias para motivar y favorecer el aprendizaje duradero. Weber (1995)⁵ afirma que, en términos generales, de cada 100 conceptos que se le presentan a un alumno, 40 serán adquiridos visualmente, 25 por audición, 17 a través del tacto, tres por gusto y olfato, y los 15 restantes por diversas sensaciones; por tanto, la palabra del profesor propiciará 25% del aprendizaje y el material didáctico ayudará en 60% como mínimo. De esta

5 *Enciclopedia técnica de la educación*, Santillana, México, 1995.

forma, se entiende que el uso adecuado de este material y la intervención pertinente del profesor fomentarán en el alumno un aprendizaje significativo.

Tomando en cuenta la importancia de la estimulación multisensorial a través de los materiales didácticos, María Montessori (1979) creó uno de los primeros métodos activos que se ha venido aplicando sobre todo en el nivel preescolar y parcialmente en primaria, el cual se basa en fundamentos psicopedagógicos como: respeto a la espontaneidad del niño y al patrón de desarrollo individual; libertad para realizar las actividades que se deseen; autoactividad del alumno de acuerdo con sus intereses, y disposición del ambiente para favorecer el autodesarrollo. El sistema Montessori parte de la idea de permitirle al niño trabajar y explorar en forma voluntaria materiales educativos basados en sus gustos y necesidades. Con esta idea, se ponen a su alcance objetos destinados a promover sensaciones y reflexiones: sólidos encajables para ejercitar el tacto y la presión, planchas pequeñas con superficies lisas y rugosas, planos encajables para distinguir las formas geométricas, tablillas cubiertas con hilos de colores para desarrollar el sentido cromático, sólidos geométricos para reconocer la forma y peso de los objetos a través del tacto (esterognóstico) y una serie doble de campanillas para distinguir diferentes sonidos.

Este material debe hacer posible el autocontrol del sujeto promoviendo que realice sus ejercicios de forma ordenada. El papel del docente dentro de este sistema es incentivar el contacto del niño con los diversos objetos y estar atento para responder sus preguntas y orientarlo de acuerdo con sus requerimientos. El profesor facilita la

elección de los objetos y su manejo de acuerdo con la edad del niño, y puede ayudarle a coordinar sus movimientos para hacerlos simples y consecutivos. En general, el proyecto Montessori constituye un buen ejemplo de cómo pueden usarse materiales didácticos para diversos objetivos educativos en los diferentes niveles escolares.

La estructura de los materiales didácticos se integra con cierto tipo de componentes: un sistema de símbolos, contenidos semánticos, estructuración, elementos didácticos (organizadores previos, mapas, preguntas, ejercicios, resúmenes, etc.), presentación y estilo. Si incluyen una plataforma tecnológica, ésta debe dar soporte y actuar como instrumento de mediación que permita el acceso al material y, sobre todo, la comunicación con el usuario.

Cabe aclarar que el material didáctico presta un servicio importante al hacer más motivante y fácil el aprendizaje, pero no es imprescindible. Los docentes no dependen de él para lograr los objetivos educativos. Para su adecuada selección o posible adaptación es necesario considerar su contribución potencial al logro de los objetivos del programa educativo dentro de una determinada estrategia didáctica, tomando en cuenta a quién va dirigido, qué tipo de material está disponible en la institución, el contexto en el cual se va a aplicar y el tiempo disponible para su elaboración, presentación y/o evaluación.

Sin embargo, hay que considerar que estos recursos también están sujetos a limitaciones o pueden ser desaprovechados (*Enciclopedia técnica de la educación*, 1995), por ejemplo, cuando son considerados como un simple medio o instrumento al servicio de un objetivo o

propósito concreto, o cuando están sujetos a restricciones de uso temporal que constriñen el cuándo y cómo se deben emplear, y los horarios o el tiempo que deben ocupar en cada unidad de trabajo, lo cual depende de factores como la clase de material, el grado, nivel e inclusive el tipo de conocimiento que se pretende enseñar. Por ejemplo, el programa escolar acota y determina el uso del material a lo largo del curso al señalar los temas en los cuales se debe utilizar. Otro factor limitante es el económico: costos y desgaste personal (cansancio, esfuerzo muscular, coordinación de movimientos y un alto grado de atención).

Clasificación del material didáctico

Las clasificaciones propuestas para caracterizar el material didáctico dependen del autor, la corriente pedagógica o las funciones que en un momento dado se prioricen. Por ejemplo, pueden catalogarse en: *a)* diseñados para actividades individuales, y *b)* diseñados para uso colectivo. También pueden clasificarse en: *a)* materiales que brindan información, o *b)* los que favorecen la memorización. Existen también propuestas de agrupación por áreas (lenguaje, matemáticas, psicomotricidad, etc.). Estas categorizaciones son útiles pero en algunas ocasiones limitantes, ya que un mismo material puede ser utilizado de diversas formas, con diferentes propósitos y/o mezclarse con otros recursos para integrar un paquete con objetivos distintos.

Heidt (1981; citado en Parcerisa, 2001) señala que uno de los principales problemas de la clasificación es seleccionar criterios didácticamente funcionales. Algunos

de los utilizados para este fin son los siguientes: *sensorialistas*, clasifican los materiales según los sentidos que estimulan (audiovisuales, auditivos y visuales); *grado de realismo*, según su semejanza con la realidad o la abstracción de ésta; *relación con el docente*, y el *aspecto histórico*, que hace referencia al momento en que aparece el material utilizado. Otros criterios son el *administrativo*, centrado en los sistemas de catalogación y ordenación dentro una institución educativa, y el *instruccional*, que está relacionado con las posibles funciones didácticas del recurso.

Otra propuesta de clasificación, planteada por Zabala (1990), se basa en:

- a) Los niveles de concreción.
- b) La relación con el modelo curricular de un sistema educativo.
- c) La intencionalidad o función del material (orientar, guiar, proponer, ejemplificar o ilustrar).
- d) La tipología de los contenidos.
- e) Los medios de comunicación o soporte que los hace servir (papel, informático, audiovisual, etcétera).

Finalmente, con base en las propuestas de Ogalde y Bardavid (1991), *la Enciclopedia técnica de la educación* (1995) y Marqués (2000b) proponen que los materiales didácticos se clasifiquen de la siguiente manera:

1. General⁶

- a) *Materiales tradicionales*. Abarcan aquellos utilizados regularmente en las escuelas y que se consideran indispensables para la docencia. Son de dos tipos: *el de uso común* y *el de uso limitado* a tareas determinadas; dentro de ellos encontramos cuadernos escolares, libros de texto y otros (del alumno, del maestro, de materias o asignaturas).
- b) *Recursos plásticos*. Ayudan a la formación del alumno a través de los órganos de la vista. En este grupo podemos encontrar los *recursos plásticos elaborados*: mapas, globos, material tridimensional, etcétera.
- c) *Medios audiovisuales*. Incluyen cine escolar, aparatos de sonido y cintas magnetofónicas, entre otros.
- d) *Enseñanza programada*.

2. Duración⁷

- a) *Fungibles*. Incluye objetos que se consumen con el uso. Se dividen en *fungibles de consumo diario*, como los lápices, bolígrafos y cuadernos, que son de uso común y están orientados a ciertas actividades escolares (apuntes, tareas, tomar notas, etc.); y *fungibles de uso específico*, como

6 *Op. cit.*

7 *Enciclopedia técnica de la educación*, Santillana, México, 1995.

plastilina, rotuladores, pegamento, telas, pinturas.

- b) *Durables*. Son materiales que no se terminan después de su uso y que se pueden conservar por cierto tiempo (libros de texto o de consulta, mapas, medios audiovisuales, videos, terrarios, acuarios, material de laboratorio, etc.). Pueden subdividirse en: *de uso indiscriminado o común* y *durables de utilidad concreta*.

3. Procedimiento de obtención⁸

- a) *Materiales hechos, contruidos o elaborados* en la escuela por el profesor y/o los alumnos (mapas, láminas, acuarios, cuadros, etc.). Su producción cada vez logra una calidad específica y se generan solamente en la cantidad necesaria para el grupo escolar con base en un propósito instruccional determinado. Pueden ser utilizados durante todo el curso con una idea socializadora, y son propiedad de los condiscípulos, lo cual les da un carácter transitorio.
- b) *Material adquirido*. Son comprados en el comercio; su uso es directo e inmediato, y presentan una idea socializadora y de familiarización con el material. Algunos ejemplos son: libros de texto, videos, mapas, etcétera.

8 *Op. cit.*

4. Plataforma tecnológica⁹

- a) *Materiales convencionales*. Impresos (libros, fotocopias, periódicos, documentos), tableros didácticos (pizarra y franelograma), objetos manipulativos (recortables, cartulinas), juegos (arquitectónicos y de mesa) y materiales de laboratorio.
- b) *Materiales audiovisuales*. Imágenes fijas (diapositivas y fotografías), recursos sonoros (casetes, discos, programas de radio) y audiovisuales (montajes, películas y programas de televisión).
- c) *Nuevas tecnologías*. Programas informáticos educativos (videojuegos, lenguajes de autor, actividades de aprendizaje, presentaciones multimedia, enciclopedias, animaciones y simulaciones interactivas) y servicios telemáticos (páginas web, *webblogs*, paseos virtuales, *webquest*, cazatesoros, correo electrónico, *chats*, foros, unidades didácticas y recursos en línea).

5. Soporte que utilizan¹⁰

- a) *Materiales que utilizan el papel como soporte*. Libros de texto o manuales autoformativos o de

9 Marqués, G. P., *Los medios didácticos*, Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB, Barcelona, 2000b. [<http://dewey.uab.es/pmarques/medios.htm>]

10 *Op. cit.*

consulta (enciclopedias, diccionarios), textos con imágenes (atlas históricos y geográficos, de arte), folletos (coleccionables, monografías, comerciales), prensa (diarios y revistas especializados, cómics) y guías didácticas (*dossier* de actividades dirigidas a los alumnos –juegos de rol– o a los profesores –guías complementarias de los textos).

b) *Materiales que utilizan soportes distintos al papel.* Informática, video y telecomunicaciones.

6. Tipo de estimulación sensorial

- a) *Material auditivo.* Casetes, cintas, discos.
- b) *Material de imagen fija.* Filminas, fotografías y transparencias.
- c) *Materiales gráficos.* Acetatos, diagramas, gráficas e ilustraciones.
- d) *Material impreso.* Fotocopias, manuales, revistas y textos.
- e) *Materiales mixtos.* Audiovisuales, películas y videocasetes.
- f) *Material tridimensional.* Material de laboratorio y objetos reales.
- g) *Material electrónico.* Disquetes.

Otro tipo de recursos que han surgido recientemente y que son utilizados por los alumnos son los *materiales en red*. Éstos se han desarrollado a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); pueden o no tener un diseño didáctico, y no todos están destinados a la educación, ya que muchos obedecen a las tendencias del

mercado. Su evaluación requiere nuevos planteamientos para los diseñadores y educadores, ya que información y conocimiento no siempre van de la mano. Entre estos materiales podemos encontrar los recursos tecnológicos que deben ser adaptados al proceso de enseñanza, y que requieren atención especial respecto de su uso: bases de datos, herramientas de desarrollo multimedia, *software* de tipo tridimensional, simulaciones interactivas, etc. (Salazar, 2006).

La UNESCO propone materiales de acuerdo con criterios administrativos: manuales y libros, medios para la enseñanza científica, medios para la enseñanza de la educación física, medios para la enseñanza técnica y profesional, medios audiovisuales y medios informáticos.

El docente puede hacer su propia clasificación y darle un significado determinado a los recursos que utilice para la enseñanza, e incluso él mismo puede diseñar e implementar un tipo de material didáctico.

Calidad de los materiales didácticos

Para determinar el grado en que los materiales didácticos son de calidad y, por tanto, contribuyen a la calidad educativa, es necesario saber cuáles son los más adecuados o los mejores en cuanto a su uso, saber cómo se están empleando, qué ventajas y desventajas ofrecen, su estructura y diseño relacionado con un tema y con determinados objetivos instruccionales, etc. En efecto, es posible realizar dos tipos de evaluación: *a)* la evaluación objetiva, que se centra en valores propios del material independientemente de su uso, y *b)* la evaluación

contextual, que valora la manera en que se utilizan dentro de un entorno educativo¹¹.

Los criterios para la evaluación de la calidad de un material didáctico dependen en gran medida de características específicas. Sin embargo, en términos generales dichos criterios están relacionados con aspectos como los siguientes:

1. *Psicológicos.* ¿En qué grado el material por sí mismo logra motivar al estudiante, mantener su atención, propiciar la formación de actitudes positivas, etcétera?
2. *De contenido.* ¿Qué tan relevante, adecuado, suficiente y actual es su diseño para apoyar un determinado contenido u objetivo?
3. *Pedagógicos.* ¿Cuáles son los objetivos de aprendizaje que el material promueve o desarrolla? ¿En qué grado la selección de la información contenida en el material contribuye al logro de los objetivos? ¿Cuál es el grado de coherencia interna que ofrece? ¿Qué tan clara es la información que aporta? ¿Qué tan adecuado para los alumnos es el lenguaje que utiliza? ¿Qué tanto favorece la creatividad de los educandos?
4. *Técnico-estéticos.* ¿Qué tan consistente, preciso, agradable, elegante, atractivo, higiénico y original es el diseño del material didáctico?

11 "Evaluación del uso de medios", manuscrito, s/f.

5. Funcionales. ¿Cuál es el grado en que ha demostrado ser útil para lograr los objetivos que pretende? ¿Qué tan relevantes son sus objetivos formativos? ¿Qué tan fácil es su uso y cuál es el grado en que el mismo material puede usarse en diferentes formas con objetivos distintos?
6. *Adecuación de contenidos.* ¿Qué tan apropiados son su estructura, secuenciación, profundidad, ejemplos, simulaciones o hipertextos para las características de los usuarios del material? ¿Qué tan adecuado es el lenguaje y el nivel de complejidad operativa para dichos usuarios y sus intereses?
7. Adecuación de las actividades. ¿Qué tan apropiadas para los estudiantes son las actividades y las interacciones que los materiales didácticos propician? ¿Qué tanto las actividades están contextualizadas en entornos significativos para los destinatarios y resultan de su interés? ¿En qué grado las herramientas y requerimientos cognitivos de los materiales didácticos son adecuados para sus usuarios? ¿Qué tan completas, pertinentes y accesibles son las ayudas para resolver obstáculos durante el uso de los materiales?
8. Adecuación del entorno de comunicación. ¿Qué tan conveniente es el entorno de comunicación sobre el material didáctico considerando los conocimientos y las necesidades de los destinatarios? ¿Qué tan adecuadas resultan la proporción y distribución de elementos textuales, gráficos, multimedia, etc., al servicio del aprendizaje?

9. Tratamiento de la diversidad. ¿En qué grado la interacción y actividades con el material didáctico se adaptan a las características (estilos cognitivos, conocimientos previos, etc.) de distintos usuarios? ¿Qué tan suficientes y pertinentes –si las hay– son las retroalimentaciones para los usuarios previstas en el material didáctico y cómo les facilitan los aprendizajes (no se limitan a señalar aciertos o errores)? ¿Qué tanto el material permite diversos itinerarios para el acceso a sus actividades? ¿En qué medida la progresión de conocimientos puede ser ajustada por los usuarios? ¿Los contenidos admiten varias lecturas o accesos? ¿Existe un pretest que determina el nivel de conocimientos del usuario antes de iniciar las actividades? ¿La duración de éstas es adecuada o se puede ajustar?

Asimismo, los materiales pueden evaluarse desde los puntos de vista: *a)* cualitativo/relevancia; *b)* cuantitativo/cobertura, y *c)* actualidad.

Plantillas de evaluación

Las plantillas de evaluación, en particular la objetiva, son documentos que facilitan los procesos de evaluación de los materiales didácticos. En ellas aparecen los indicadores que, de acuerdo con los criterios de calidad establecidos para cada material, conviene identificar. Suelen proporcionar una escala mediante la cual debe

valorarse el grado de la característica que presentan algunos indicadores.

Las plantillas generalmente incluyen, además de las correspondientes instrucciones sobre su uso, los siguientes instrumentos:

- a) Ficha de identificación del producto: título, autor, editorial, temática, objetivos formativos que se pretenden, contenidos que aborda, destinatarios, breve descripción de las actividades o requisitos.
- b) Evaluación de diversos aspectos técnicos-estéticos, pedagógicos y funcionales.
- c) Indicadores (incluidos en la ficha) que dependerán de la finalidad de la evaluación.
- d) Evaluación global y comentarios. En algunas plantillas se incluyen otros apartados como: “lo mejor y lo peor del material”, “ventajas del material respecto de otros materiales disponibles en el mercado”, etcétera.

A continuación se presenta una propuesta general de una plantilla de evaluación y los indicadores que se utilizan para tal objetivo.

Formato de evaluación de la calidad de un texto didáctico

Datos generales

Tipo de material _____

Nombre del material _____

Nivel escolar donde será utilizado _____

Materia o asignatura que apoya _____

Objetivos de su uso _____
Se requiere de otro material para su utilización
(especificar) _____

Será utilizado en más de una ocasión (especificar)

Instrucciones. Marque en la casilla correspondiente si el material cumple o no con lo que el indicador solicita y al final anote las observaciones que considere pertinentes.

Indicador	Sí	No	En parte
El material es pertinente con los objetivos y contenidos formativos.			
Es económico y fácil de adquirir por los alumnos.			
Ha sido utilizado anteriormente con éxito.			
La documentación es densa y diversa.			
Fomenta motivación e interés.			
Presenta alternativas de uso o aplicación de otro tipo de material didáctico.			
Proporciona gráficos, imágenes, etcétera.			

Posee estructura en cuanto a contenido, secuenciación y profundidad.			
Maneja un nivel conceptual adecuado.			
Propicia la formación de actitudes positivas.			
El material es creativo y original.			
El lenguaje utilizado es adecuado.			
Favorece una relación significativa entre conocimientos previos y nueva información.			
Observaciones			

Como se ha observado hasta este momento, los criterios e indicadores para evaluar los materiales didácticos son diversos y dependen del objetivo o la finalidad que se pretende. En México, nuestro sistema educativo tiene como eje didáctico en formación básica el uso de libros de texto, y en menor proporción otro tipo de materiales; sin embargo, como todo material, también los libros de texto deben ser evaluados para favorecer su mejoramiento progresivo y potenciar su contribución a elevar la calidad educativa.

Conclusión

La evaluación de la calidad de los materiales didácticos debe ser acorde con los criterios especificados por las instituciones educativas, considerando la participación de docentes, alumnos y directivos en congruencia con los objetivos de la planeación didáctica y las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Es necesario considerar las ventajas y desventajas de los materiales didácticos recordando que solamente son un medio para docentes y alumnos. El profesor debe evitar su idolatría, aun cuando se trate de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, tomándolos como medios a su servicio dentro de las estrategias de enseñanza que están bajo su responsabilidad profesional.

Sí es importante que los docentes se capaciten en el diseño, aplicación y evaluación de materiales didácticos relacionados con los temas que imparten, y que ellos mismos diseñen y tengan a su alcance los medios y materiales suficientes. Es necesario también promover la cultura escolar de respeto y valoración de tales instrumentos para que éstos se mantengan en buen estado y puedan servir a más estudiantes.

Es importante subrayar que el material didáctico debe ser variado para evitar el tedio, y que debe acoplarse a la dinámica del proceso enseñanza-aprendizaje.

Referencias

ANUIES (2002). "Indicadores de calidad para la educación a distancia." Reporte preliminar, *III Reunión*

- nacional de educación superior a distancia*, Cozumel, Q. Roo, 26-28 junio de 2002.
- Ausubel, D. P., J. D. Novak y H. Hanesian (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. 2a. ed., México, Trillas, pp. 308-344.
- Autoestudio ITAM (2005). *Sistema de acreditación*, ITAM, FIMPES. [<http://autoestudio.itam.mx/acreditacion/principios.html>]
- Bonilla, R. E. (s/f). "Materiales de apoyo para el maestro." Apoyo a la labor docente, Dirección General de Materiales y Método Educativo. México, SEP. [http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_105_materiales_de_apoyo_pa]
- Cabero, J. (1990). "Los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías en la enseñanza de la lengua." *IV Congreso sobre la enseñanza del lenguaje en Andalucía*, Huelva, Diputación Provincial de Huelva (manuscrito).
- Carvajal, J. A. L. (2001). "El uso de un libro de texto visto desde la etnografía." *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(12), pp. 223-247.
- Castañeda, Y. M. (1979). *Los medios de la comunicación y la tecnología educativa*. México, Trillas.
- Castanero. C. (1997). *Características generales de los sistemas de superación*. España. [<http://www.maseducativa.com/sup/sistsup.html>]
- De la Orden, A. (1997). "Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación." *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 3, núms. 1-2. [http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_2.htm]

-
- Di Bártolo, D. E. (s/f). *Calidad educativa, desde la condición docente*. Consejo Argentino de Docentes Privados (SADOP).
- Dorado, C., M. Estebanell, Ma. E. del Moral y P. Marqués (1998). "Evaluación de *software* educativo. Algunas propuestas." [<http://www.xtec.es/-pmarques/eva2.htm>] (1-12-98)
- Escudero, M. J. M. (1999). "La calidad de la educación: grandes temas y serios interrogantes." *Acción Pedagógica*, vol. 8, núm. 2.
- García, H. A. P. (1996). "Los libros de texto gratuitos y escuela pública." *La Tarea. Revista de Educación y Cultura*, Sección 47, SNTE. [<http://www.latarea.com.mx/articu/articul16/apgar16.htm>]
- Lau, J. (2001). "Aprendizaje y calidad educativa: Papel de la biblioteca." Conferencia *Seminario bibliotecas y calidad de la educación*. Sistemas de bibliotecas. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, 9 de mayo.
- Levine, M. (1997). *La violencia en los medios de comunicación: cómo afecta al desarrollo de los niños y adolescentes*. Bogotá, Norma.
- Lerner, S. V. (s/f). "Materiales didácticos y libro de texto para la enseñanza de la historia a nivel primaria." *La tarea. Revista de Educación y Cultura*, Sección 47, SNTE. [<http://www.latarea.com.mx/articu/artic9/lerner9.htm>]
- Luque F. H. (s/f). "Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI." [www.educared.edu.pe/modulo/upload/94301666.doc]

- Marqués, G. P. (1999a). "Entornos formativos multimedia: elementos, plantillas de evaluación/criterios de calidad." Departamento de Pedagogía Aplicada. Facultad de Educación, UAB, Barcelona. [<http://dewey.uab.es/pmarques/calidad.htm>]
- . (1999b). "Los espacios web multimedia; tipología, funciones, criterios de calidad." Departamento de Pedagogía Aplicada. Facultad de Educación, UAB, Barcelona. [<http://dewey.uab.es/pmarques/tipoweb.htm>]
- . (2000a). "Criterios de calidad para los espacios web de interés educativo." Departamento de Pedagogía Aplicada. Facultad de Educación, UAB, Barcelona. [<http://dewey.uab.es/pmarques/caliweb.htm>]
- . (2000b). "Los medios didácticos." Departamento de Pedagogía Aplicada. Facultad de Educación, UAB, Barcelona. [<http://dewey.uab.es/pmarques/medios.htm>]
- . (2001a). "Didáctica. Los procesos de enseñanza y aprendizaje. La motivación." Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB, Barcelona. [<http://dewey.uab.es/pmarques/actodid.htm>]
- . (2001b). "La evaluación de los videos didácticos." Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB, Barcelona. [<http://dewey.uab.es/pmarques/videoav2.htm>]
- . (2001c). "Los portales educativos: fichas para su catalogación y evaluación." Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB,

- Barcelona. [<http://dewey.uab.es/pmarques/evaport2.htm>]
- Martínez, L. O. (2002). "Metodología para la utilización de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en las carreras de ingeniería." Tesis para obtener el grado científico de doctor en ciencias de la educación. La Habana.
- Medios y recursos didácticos (s/f). "Evaluación de la calidad de los organismos de formación." [<http://www.ucm.es/info/Psyap/jornadas/AMRD.HTM>]
- Montessori (1979). *La educación para el desarrollo humano*. México, Diana.
- OCE (2001). "Calidad de la educación." *Comunicado 61*. [www.observatorio.org/comunicado/comun061.html]
- Ogalde, C. I y E. Bardavid (1991). *Los materiales didácticos. Medios y recursos de apoyo a la docencia*. México, Trillas.
- Parcerisa, A. A. (2001). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. 5a. ed., España, Grao.
- Rosales, M. (2000). "¿Calidad sin liderazgo?" *Contexto Educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, núm. 7, mayo. [<http://contexto-educativo.com.ar/2000/5/nota-3.htm>]
- Salazar, R. J. C. (2006). "Gestión, procesamiento y evaluación de recursos y materiales didácticos para la superación del profesorado de idiomas en las tecnologías de la información y las

- comunicaciones." *Ilustrados.com*. [<http://www.ilustrados.com/publicaciones/EeyuFkkyEufcnXObAt.php>]
- Salinas, J. (s/f). "Los recursos didácticos y la innovación educativa." *Recursos didácticos. Comunicación y pedagogía* (manuscrito).
- Sartori, G. (1997), *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid, Taurus.
- Seibold, J. R. (2000). "La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa." *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 23, mayo-agosto.
- Uribe, P., A. Schoefeldt, S. Benavides y P. Muñoz (1996). "La televisión y el aprendizaje en preescolares." *Revista de Pedagogía, FIDE*, núm. 387, pp. 246-250.
- Urrutia, H. J. (s/f). "Fundamentos teóricos para la construcción de estándares de calidad en la educación." *Revista Temas Pedagógicos*, núm. 6. [http://www.umce.cl/revistas/temaspedagogicos/temas_pedagogicos_n06_a04.html]
- Zabala, A. (1990). "Materiales curriculares." Mauri, T. *El currículum en el centro educativo*. Barcelona, ICE de la Universitat de Barcelona/Horsori (manuscrito).

Alternativas para la Calidad Educativa,
publicada por Amapsi Editorial,
se terminó de imprimir el
1 de abril de 2010 en
los talleres de Lithomega
Juárez 102-B, Col. San Alvaro 02090
Azcapotzalco, México, D.F.
La edición consta de 1,000 ejemplares

