

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Educación

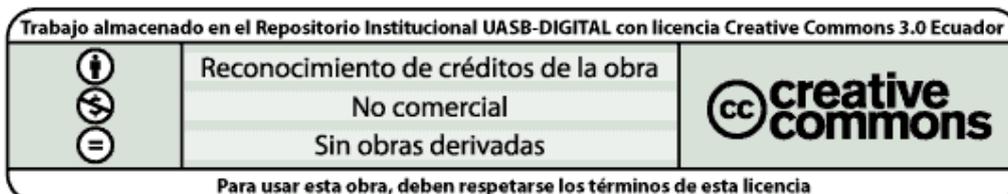
Programa de Maestría Profesional en Docencia Universitaria

**La evaluación de la calidad de la educación
y un posgrado para la formación profesional correspondiente**

Autor: Jorge Gonzalo Oviedo Calero

Tutor: Mario Cifuentes Arias

Quito, 2016



CLAUSULA DE CESION DE DERECHO DE PUBLICACION DE TESIS

Yo, Jorge Gonzalo Oviedo Calero, autor de la tesis intitulada “*La evaluación y la educación. Un posgrado para la formación profesional*” mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de *Magister en Docencia Universitaria* en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo por lo tanto la Universidad, utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en los formatos virtual, electrónico, digital, óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

Quito, 14 de junio de 2016

Firma:

RESUMEN

Muchos de los países europeos y americanos otorgan a la evaluación una importancia enorme para velar por la calidad de sus sistemas educativos. En el Ecuador, la formación en evaluación se proporciona solo en el pregrado para los candidatos a la docencia con una información teórica elemental y una capacitación tecnológica inicial. Este trabajo propone una formación en evaluación a nivel de posgrado, para lo cual previamente incursiona en la teoría de la calidad de la educación y en la naturaleza de la evaluación. También explica que en la revisión bibliográfica no se encontró que está formulada formalmente la teoría de la calidad y que la evaluación sobrevive únicamente como una actividad de cierta complejidad. Por ende, este estudio sugiere cómo empezar a construir una teoría de la calidad referida a la educación para que pueda en primer lugar, constituirse en el campo de conocimientos de la evaluación y, luego, servir de sustento teórico para las investigaciones que se multiplican constantemente en los distintos sistemas educativos.

Palabras clave: educación, educación como sistema, currículo, evaluación, teoría de la calidad, calidad de la educación.

Tabla de contenido

Resumen	3
Introducción. Planteamiento del problema	6
1. Descripción del problema	6
2. Preguntas centrales de la investigación	8
3. Objetivos de la investigación	8
Capítulo primero. La calidad de la educación	10
1. Significados del concepto de calidad	10
1.1 Etimología del término calidad	10
1.2 El concepto de calidad en una muestra bibliográfica	12
1.3 Resultado de la revisión y propuesta	17
2. Calidad y términos afines	23
2.1 Calidad y cantidad	23
2.2 Calidad y valores	24
2.3 Calidad, currículo y resultados de aprendizaje	25
2.4 Calidad de la educación y enfoque empresarial	28
3. Características del concepto de calidad	29
4. Comentario final	29
Capítulo segundo. La evaluación en el campo de la educación	31
1. El concepto de evaluación	32
2. Campo de conocimiento y objeto de estudio de la evaluación	34
3. Calidad y funciones de la evaluación	37
4. Evaluación prospectiva	44
Capítulo tres. Un programa de posgrado en evaluación de la educación	46
1. Pertinencia del programa	46

1.1 Respuesta a la necesidad social	47
1.2 Necesidad académica a la que responde.....	48
1.3 Relación con la Universidad.....	49
1.4 Relación con el área académica.....	50
2. Objetos de estudio del programa	50
2.1 Calidad de la educación.....	50
2.2 La evaluación.....	51
2.3 La evaluación de la calidad de la educación	51
3. Diseño curricular del programa	52
3.1 Objetivos del programa	52
3.2 Perfil de ingreso de los estudiantes	53
3.3 Perfil de egreso de los estudiantes.....	53
3.4 Modelo cognitivo del programa	54
3.5 Malla curricular	56
3.6 Plan de estudios	57
Conclusiones.....	62
Bibliografía.....	64

Introducción

Planteamiento del problema

El trabajo docente es una experiencia vital del que surgen interrogantes y esta tesis se propone enfrentar algunos de los que se relacionan con la evaluación y la educación.

1. Descripción del problema

Desde la primera mitad del siglo XX, la evaluación ocupa un espacio preponderante en muchos países europeos y americanos.¹

El Ecuador se inscribió formalmente en el movimiento mundial a favor de la evaluación de la calidad de su sistema educativo cuando conformó el Sistema Nacional de Medición de Logros, Aprendo (1994), y más tarde al expedir la Ley Orgánica de Educación Intercultural y la Ley Orgánica de Educación Superior (2011) y establecer el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) y el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES).

En el país, empero, la formación en evaluación se proporciona únicamente en el pregrado, solo para los candidatos a la docencia, y se reduce a una base teórica inicial acerca de la evaluación y una capacitación tecnológica elemental para la verificación de los aprendizajes de los estudiantes de educación básica y bachillerato.

Esto lleva a preguntar cómo pueden las personas, con apenas formación inicial en evaluación, acometer el desafío que significa la evaluación de la calidad de la educación. La pregunta revela una necesidad social coyuntural del país y pone al descubierto un problema de carácter teórico y otro de tipo académico. El primero se enfoca en la calidad del sistema educativo y en la evaluación; el segundo, tiene que ver con el tipo de formación que necesitan los profesionales para evaluar la educación.

Desde que surgió, la tendencia en la evaluación de la calidad de un sistema educativo ha sido medir los resultados de aprendizaje de los estudiantes, por lo que se asumió que calidad era sinónimo de *eficiencia del sistema* y que evaluación era la *medición* de resultados.

¹ Felipe Martínez Rizo, “La evaluación de la calidad de los sistemas educativos: propuesta de un modelo”, en Elena Martín y Felipe Martínez Rizo, *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. (Madrid: Intigraf, 2009), 27-9.

La tendencia genera varias preguntas que revelan que la evaluación de la calidad de la educación es un asunto problemático, y que seguirá siéndolo sin una teoría desde la cual se aborde la realidad educativa con una nueva perspectiva y que permita ir en pos de objetos de conocimiento en lugar de un *dato*, como el rendimiento escolar.

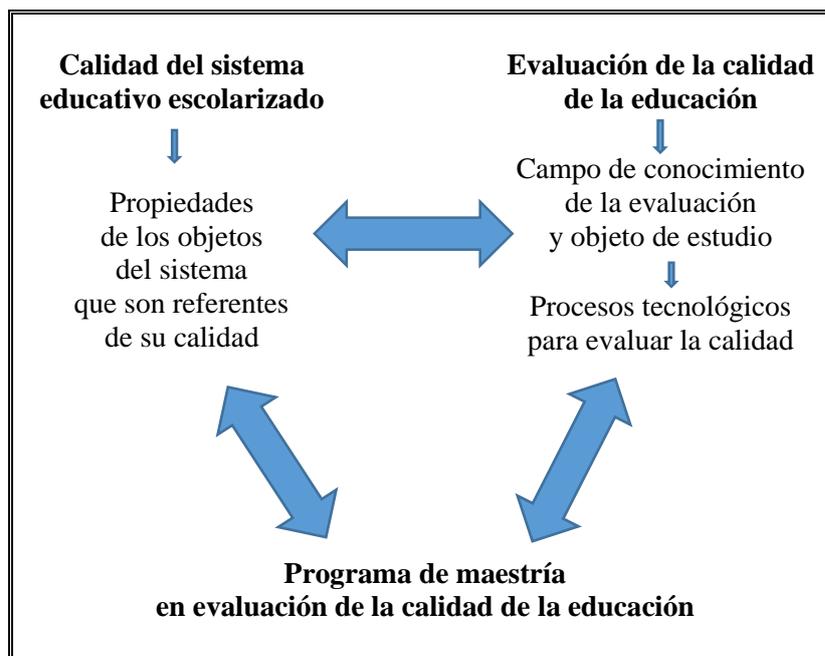
Dicha evaluación encierra otro problema de relieve, pues hasta ahora se la considera como una *práctica* que es posible realizarla con las herramientas de la investigación, la matemática, el enfoque de sistemas y con los paradigmas del sector industrial. Por ende, este trabajo propone lo que necesitaría la evaluación para superar su condición de *actividad tecnológica* y empezar a recorrer el sendero en pos de constituirse en una ciencia con un objeto de estudio.

Aquí se propone, por tanto, la condición básica que posibilitaría a la evaluación adquirir un status diferente al de una *actividad tecnológica compleja* y se sistematizan los avances acerca de los significados de *la calidad de la educación*.

En segundo lugar, este documento presenta un programa de posgrado para formar profesionales en la evaluación de la educación, y paliar las consecuencias de la precariedad de la formación en evaluación en nuestro país.

Todo esto se resume en el siguiente esquema:

Cuadro No. 1
Objetos que se propone este estudio



Fuente y elaboración: Jorge Oviedo Calero

2. Preguntas centrales de la investigación

En la evaluación de la educación existen asuntos de gran diversidad que suscitan numerosas preguntas, pero este trabajo encara únicamente las siguientes:

- a) ¿Qué criterios pueden contribuir a la elaboración de las definiciones teóricas y operacionales de los significados del concepto de calidad de la educación, de modo que pueda ser medidos y evaluados?
- b) ¿Qué hipótesis relacionada con la calidad puede contribuir a que la evaluación configure su campo de conocimiento y determine su objeto de estudio?
- c) ¿Qué competencias requiere desarrollar un profesional de cuarto nivel para estar en condiciones de evaluar la calidad de los diversos objetos de un sistema educativo?

3. Objetivos de la investigación

Generales

- a) Estudiar las obras de autores que abordan el tema de la calidad de la educación, a fin de identificar los procedimientos que emplean e inferir los criterios que ayuden a su tratamiento más sistemático.
- b) Buscar los referentes teóricos y metodológicos que pueden orientar el desarrollo de las competencias cognoscitivas y praxiológicas y de las actitudes que necesitan los profesionales de cuarto nivel para evaluar los componentes de un sistema educativo, tomando en cuenta sus interrelaciones y el contexto social, económico y cultural de la realidad del país y las políticas educativas.

Específicos

- a) Determinar y analizar los aciertos y desaciertos de los enfoques que se aplican en la bibliografía al referirse al tema de la calidad de la educación y de los desarrollos que le confieren.
- b) Explorar la posibilidad de una estrategia que pueda dirigir de forma pertinente y funcional el tratamiento de los significados de la calidad de la educación, a fin de propender a la estructuración del campo de conocimiento de la evaluación y a la determinación de su objeto de estudio.

- c) Diseñar el programa de una maestría profesional para formar evaluadores de cuarto nivel que comprendan la educación de forma sistémica y que la evalúen a partir de las definiciones teóricas y operacionales de las propiedades de los objetos del sistema.

Capítulo primero

La calidad de la educación

La calidad de la educación es un tema que convoca y apasiona recurrentemente a las personas que trabajan en los ministerios y en las diversas instituciones que están relacionados con el sistema educativo de un país, que provoca discusiones en casi todas las esferas de la sociedad y que recoge la prensa con interés. Lo curioso de esta recurrencia es que cuando las personas se refieren a la calidad, tal vez en muchas ocasiones, no la entienden en el mismo sentido. Por consiguiente, hablar de la calidad de la educación es fácil pues la gente se interesa inmediatamente por el tema y, a la vez, difícil, porque no tarda en percatarse de que cada una está pensando en asuntos bien diversos mientras progresa la conversación.

Como muestra el Grafico No. 1, el presente trabajo se sitúa en este contexto y, en primer lugar, procura aproximarse a lo que significa calidad en el campo de la educación y a lo que implica su evaluación; en segundo lugar, propone un programa de una maestría para formar profesionales de cuarto nivel en la evaluación de la educación.

El estudio se vincula con lo que ha sucedido en el país y en la historia de sus últimas décadas, en las que los distintos gobiernos y ministros de educación han demostrado de varias maneras su compromiso con la calidad de la educación, pues eso significan el PROMECEB y el EB/PRODEC en la última década del Siglo XX, las pruebas APRENDO de 1994 a 2000, las pruebas SER desde el año 2008 y las acreditaciones de las universidades que el CEAACES continúa realizando hasta ahora desde que las empezó el CONEA en 2009.

1. Significados del concepto de calidad

1.1 Etimología del término calidad

Al buscar el origen del término *calidad*, en el Diccionario de la Real Academia Española se encuentra lo siguiente:

a) Que *calidad* viene del vocablo latino *qualitas* y se aplica a la “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor. *Esta tela es de buena calidad*”.

b) Que también indica “superioridad o excelencia. *La calidad del vino de Jerez ha conquistado los mercados*”.²

Estos significados son importantes y llevan a reparar en lo siguiente:

- a) Que, aunque proviene de *qualitas*, *calidad* y *cualidad* no son la misma cosa.³
- b) Que *calidad* se aplica a la propiedad o propiedades de algo, en donde *algo* es a una cosa como, por ejemplo: un objeto, un evento, un proceso, un producto, un resultado, un servicio.
- c) Que el término *calidad* se aplica, en la realidad, a una gran diversidad de propiedades pues las distintas cosas tienen diferentes y numerosas propiedades.
- d) Que, por ende, *calidad* adquiere, efectivamente, incontables significados distintos al hacer referencia al universo de propiedades que tienen los conjuntos de cosas.
- e) Que, en consecuencia, es atinado afirmar que “el concepto de calidad es un significante y no un significado”.⁴
- f) Que la palabra *calidad* se emplea para subrayar el carácter valioso que tiene la propiedad que es inmanente a un objeto o, mejor, para destacar el conjunto de propiedades meritorias que reúne una cosa. Al respecto, lo *valioso* es una construcción social que está sujeta a las condiciones de lugar y de tiempo.
- g) Que podría decirse que *calidad* es un adjetivo *que determina y califica* a la propiedad, o al conjunto de propiedades, de la cosa, con el fin de reconocer, acentuar y enaltecer a la propiedad, o resumir con una sola palabra el conjunto de propiedades. Con la expresión “esta tela es de buena calidad”, por ejemplo, el hablante hace referencia efectivamente a distintas propiedades de la tela (fina, hermosa, suave, tersa, resistente, de caída natural, etc.), pero se evita el trabajo de enumerarlas y elige la expresión “es de buena calidad” convencido de que esta es suficiente para decir resumidamente que la tela reúne todas las propiedades particulares y relevantes que ya no las nombra.

En suma, lo anterior es lo relativo a la *calidad* desde el punto de vista del lenguaje y también de la comunicación.⁵ Esta perspectiva, si bien ayuda a introducirse en el tema, es insuficiente y reductora porque está desconectada de la realidad en donde el concepto

² Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, 23a ed., (Madrid: Espasa, 2014).

³ Verónica Edwards, *El concepto de calidad de la educación*, (Quito: Instituto Fronesis, 1993), 20.

⁴ *Ibíd.*, 17.

⁵ Leonardo Izurieta, *Calidad de La educación. Reconstrucción conceptual*, (Quito: Ministerio de Educación del Ecuador, PROMECEB, 1996), 6-7.

es empleado. Por eso, vamos a examinar a continuación lo que sucede con el concepto de *calidad* cuando se emplea en una realidad específica y particular como es el campo de la educación.

1.2 El concepto de calidad en una muestra bibliográfica

En el transcurso de los años se ha estudiado la calidad de la educación con acentos y modulaciones muy heterogéneos revelando, por una parte, que aún el término *calidad*, pese a tener un único origen etimológico, adquiere una multitud de significados diversos según el lugar, el tiempo, las condiciones y las personas que lo emplean y que, por otra parte, la *calidad* en cuanto concepto está lejos de llegar a ser explicado o descrito de manera universal y precisa, pues es un *constructo* o idea que se forma en la mente de las personas y que expresado con palabras refleja, efectivamente, los ejes en donde se tejen y entrecruzan los disímiles imaginarios de cada una, visiones, valores, experiencias, ideologías, creencias, intereses, concepciones e interpretaciones. Este fenómeno ha sido reconocido por la mayoría de los autores que han escrito acerca de la calidad, como Edwards, Izurieta,⁶ Palladino,⁷ etc., pero aquí se recalca que el término *calidad* varía de significado, en primer lugar, según el elemento del sistema educativo al que se refiere.

Para encontrar cómo se explica o describe este concepto, se ubicó la bibliografía disponible acerca del tema de la calidad de la educación, y se llevó a cabo un examen en tres etapas.

En la primera, se compiló y revisó un conjunto de 30 obras cuyos títulos e índices de contenido hacían presumir que en alguna de sus partes describían el concepto de calidad de la educación. Esta revisión tuvo un resultado concreto: confirmar que los autores se refieren al tema desde sus propias ópticas (lo cual tiene bastante lógica) y que no terminan por proponer ni sostener ninguna explicación ni descripción propiamente dicha (lo cual tiene poca lógica), salvo Edwards e Izurieta (que ya los citamos), pues son los únicos que discurren sobre cómo los entendidos describen el concepto de calidad.

En la segunda etapa, se estudiaron con detenimiento las obras de estos dos autores porque tienen el propósito explícito de tratar lo relativo al concepto de calidad en la educación. Estas obras también respaldan la hipótesis inicial de que la calidad de la

⁶ Edwards e Izurieta, en sus obras ya citadas.

⁷ Enrique Palladino, *Diseños curriculares y calidad educativa*, (Buenos Aires: Espacio, 2005).

educación no tiene una descripción única, ni uniforme, ni universal sino, más bien, un conjunto numeroso de distintas proposiciones. Como dijimos en las páginas precedentes, esto se produce porque el apelativo de “calidad” se aplica, en cada ocasión, a las propiedades que reúnen los distintos objetos, elementos, procesos, resultados o relaciones que tiene efectivamente la educación.

En la tercera etapa, se efectuó otra lectura analítica de cuatro obras que descollaban en el tratamiento del tema de la calidad, para descubrir las constantes de esos distintos tratamientos y tratar de identificar los criterios para referirse al tema de la calidad de la educación. En las obras de cuatro autores, de distinta nacionalidad: César Coll (España);⁸ Ezequiel Ander-Egg (Argentina);⁹ Joaquim Azebedo (Portugal)¹⁰ y John D. Wilson (Gran Bretaña),¹¹ se encontró lo siguiente:

1. El libro de Coll es sobre la reforma del sistema educativo español y lo que ella busca: la calidad de la enseñanza, señalando que “el único cambio educativo de interés es el que tiene como objetivo mejorar la calidad de la enseñanza.”¹² De aquí se deduce que la calidad del sistema depende de la calidad de uno de los componentes de los procesos del sistema como es la enseñanza.

El objetivo de su obra no es definir teóricamente la calidad de la educación, ni tampoco la calidad de la enseñanza, sino establecer las condiciones concretas que abonan la enseñanza. Por ello, subraya la importancia capital del currículo, de los soportes de la propuesta curricular y de las responsabilidades que competen a los diversos actores que se encargan de su aplicación. Dice, por ejemplo, que: “el planteamiento curricular de la reforma reposa sobre una serie de principios o ideas básicas que se agrupan en dos apartados: una cierta manera de entender cómo aprenden los alumnos [...] y cómo se los puede enseñar para que aprendan más y mejor”.¹³ Luego se pronuncia a favor del constructivismo por ser un modelo que se ajusta a los dos principios y postula que el currículo tenga dos propiedades: abierto y flexible.

⁸ César Coll, *La reforma del sistema educativo español: la calidad de la enseñanza como objetivo*, (Quito: Instituto Fronesis, 1992).

⁹ Ezequiel Ander-Egg, *Los desafíos de la educación en el siglo XXI: algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato*, (Rosario: Homo Sapiens, 2001).

¹⁰ Joaquim Azebedo, *La evaluación y la garantía de calidad en las instituciones de enseñanza y formación profesional*, (Madrid: OEI-Fundación Santillana, 2009).

¹¹ John D. Wilson, *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*, (Buenos Aires: Paidós, 1988).

¹² César Coll, *La reforma del sistema educativo español*, 34

¹³ César Coll, 39.

Se podría decir, por ende, que la enseñanza es de calidad si el currículo tiene las *propiedades* de estar soportado por unos principios psicológicos adecuados, y de ser abierto y flexible.

El autor reconoce explícitamente que el establecimiento y puesta en práctica del currículum escolar depende de otros factores (unos internos y otros externos al sistema), como: “la distribución de competencias y responsabilidades entre la Administración Educativa, los centros escolares y los profesores”,¹⁴ y luego añade: la responsabilidad de los profesores, el papel de las escuelas, las expectativas de la sociedad, las condiciones económicas y laborales de los docentes.¹⁵

Aunque no dice expresamente que son exigencias para su calidad, el autor subraya que “la educación escolar [...] tiene la responsabilidad de [garantizar] que todos los alumnos disfruten de la experiencias educativas necesarias para asegurarles un desarrollo y una socialización adecuadas en el marco de la sociedad en que viven”,¹⁶ con lo cual determina una de las grandes finalidades de la educación escolarizada.

2. Ezequiel Ander-Egg se pregunta cómo mejorar la calidad de la educación y “conforme a qué parámetros se ha de valorar la mejora de la calidad de la enseñanza”.¹⁷

Responde señalando cuatro criterios:

- El modelo educativo adoptado y los resultados obtenidos.
- Adecuación del sistema educativo para dar respuesta –en un país y en momento histórico determinado- a las demandas sociales, culturales, políticas y económicas de esa sociedad.
- Que exista el menor desfase posible entre el desarrollo científico y técnico y su incorporación a los contenidos de la educación.
- El nivel de responsabilidad y compromiso social de los hombres y mujeres que forman el sistema educativo y el sentido ético en lo personal y profesional.¹⁸

Su respuesta es medular en cuanto determina, en forma operacional, la calidad de la enseñanza, aunque no de la educación.

Añade que ahora el énfasis está en “... lograr una enseñanza de mayor calidad en todas las formas y modalidades, tanto en la totalidad del sistema educativo como en cada

¹⁴ César Coll, 40

¹⁵ César Coll, 49-56.

¹⁶ César Coll, 42.

¹⁷ Ezequiel Ander-Egg, *Los desafíos de la educación en el siglo XXI: algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato*, (Rosario: Homo Sapiens, 2001), 27.

¹⁸ Ezequiel Ander-Egg, 27

centro o establecimiento docente”¹⁹ y en “mejorar también la eficacia, eficiencia y efectividad del sistema educativo, la educación permanente de los docentes y [...] la efectividad organizacional y funcional”,²⁰ con lo cual determina otros parámetros que complementarían la calidad del sistema, es decir, otros componentes del sistema y las *propiedades* que ellos deberían exhibir.

Se subraya aquí lo que declara luego este autor en los siguientes términos:

El aprender a ser (Unesco) supone un aprendizaje independiente de cualquier modelo pre-establecido, puesto que en lo sustancial consiste en potenciar la autonomía, el juicio personal, la libre expresión, la libertad de espíritu, la ductilidad, la apertura a los otros y la alegría de vivir. Pero no se aprende a ser con sólo tener personalidad: hay que saber vivir comprometido y saber para qué se vive. Para decirlo en breve: el aprender es un proceso de personalización del educador y del educando, insertos en un contexto y descubriendo el sentido de la propia vida. Aprender a ser es el oficio de ser persona, la tarea más insoslayable.²¹

Es una declaración enfática que se refiere a la calidad de la educación pues determina las *propiedades o características* de sus grandes finalidades y metas. Esta proposición ayuda a desvirtuar la *creencia* de que la meta final del sistema educativo es el aprendizaje cognoscitivo de las asignaturas del currículo escolar, y se constituye en un respaldo a lo que se expone convencidamente en el acápite 3. *Calidad y funciones de la evaluación*, en el Capítulo segundo de este escrito.

3. El artículo de Joaquim Azevedo²² aborda y contextualiza en las políticas públicas la problemática de la calidad y de la evaluación de las instituciones de enseñanza técnico profesional. Aunque su marco de referencia está delimitado, su pensamiento puede extenderse a la educación en general.

Tiene tres señalamientos medulares: uno, que la calidad de la educación es un concepto polisémico; dos, que es un concepto que emerge de un contexto plural; tres, que es un concepto que tiene varias dimensiones; cuatro, que hay ahora una prioridad política que proyecta la educación a un nuevo futuro.

¹⁹ Ezequiel, Ander-Egg, 29.

²⁰ Ezequiel, Ander-Egg, 30.

²¹ Ezequiel, Ander-Egg, 102.

²² Joaquim Azevedo, “La evaluación y la garantía de calidad en las instituciones de enseñanza y formación profesional”, en Francisco de Asís Blas y Juan Planells, coord., *Retos actuales de la educación técnico profesional*, (Madrid: OEI Fundación Santillana, 2009).

La polisemia del concepto se explica porque las personas, especialmente los políticos, llegan a usarlo para tratar de *resumir* con una sola palabra (calidad) todo lo que quisieran resolver y alcanzar en el sector educativo, reconociendo que el sistema ha llegado, con el tiempo, a acumular un sinnúmero de problemas, carencias, necesidades, expectativas, etc.: “Invadido el ‘santuario escolar’, tienden a agarrarse a la ‘calidad’ como la gran respuesta necesaria y posible, como tabla de salvación”.²³

Por eso, cuando hablamos de “calidad de la educación” debemos entender que ella no toma cuerpo cuando solo mejoramos la enseñanza, o solo las condiciones pedagógicas y laborales de los profesores, o solo los resultados de aprendizaje estudiantil, etc., sino que la calidad es y comprende todas las propiedades valiosas de todo lo que compone la educación: “éxito de las políticas socioeducativas, democratización de la educación y de la igualdad de oportunidades, aceleradas mutaciones tecnológicas, organizacionales y sociales, etc.”,²⁴ así como:

currículo, procesos de enseñanza-aprendizaje, formación de profesores, organización y acondicionamiento de los centros, cualificación profesional de los jóvenes, resultados escolares, clima del centro, implicación centro-comunidad, orientación escolar, innovación educativa, patrones de desempeño, evaluación de las personas en formación y de las instituciones, refuerzo de la confianza social en sistemas de educación y formación que tiene que cambiar y mejorar con respecto a su anticuada matriz organizacional que viene del S. XVIII.²⁵

Resalta la característica o propiedad de la educación de ahora y del futuro que señala Azebedo: “la educación de todos y a lo largo de toda la vida”, de modo que no podremos hablar de educación de calidad si ella no entraña la formación permanente de todas las personas y si ella no centra “su atención en la educación de valores, en el marco de una educación cívica y ética para desarrollar la reflexión crítica y la capacidad de analizar y encontrar soluciones para los problemas concretos en cada comunidad”.²⁶

4. John D. Wilson²⁷ es otro autor que focaliza la calidad en la enseñanza, y no en la educación como tal, pero que se propone definirla, situarla y materializarla.

²³ Azebedo, 117

²⁴ Azebedo, 117

²⁵ Azebedo, 118.

²⁶ Azebedo, 119

²⁷ John D. Wilson, *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*, (Buenos Aires: Paidós, 1988).

Admite que la calidad tiene “perspectivas cambiantes” como reflejo de los valores y experiencias individuales, y trata de ponerlas en una situación que le sirva de contexto.²⁸ Así, dice que en el pasado “calidad de la enseñanza” significaba controlar la clase, dominar lo que se enseñaba y obtener buenos resultados en los exámenes, pero que la definición es hoy más amplia pues incluye:

la gama de objetivos que se persiguen, el equilibrio entre el trabajo del conjunto de la clase [pequeño grupo e individual], el grado en que son identificados y atendidos los alumnos con dificultades de aprendizaje, la diversidad de recursos empleados y la habilidad con la que se explota su potencial y la eficacia en las relaciones humanas para hacer frente a alumnos difíciles y atípicos.²⁹

Declara que “calidad en educación significa calidad en el currículo” pero, al preguntarse qué significa calidad, responde situándola en la enseñanza: “Planificar, proporcionar, y evaluar el currículo óptimo para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden”.³⁰ Asume que su definición no dice nada acerca de la naturaleza del currículo “óptimo” y que esto es un asunto que las diferentes sociedades lo suscriben con diferentes concepciones.

1.3 Resultado de la revisión y propuesta

Si se continuara revisando las obras de otros autores, es bastante probable que se encontrarán matices y énfasis más variados de los que acaban de exponerse pero, por ahora, se piensa que la revisión bibliográfica que se acaba de presentar ya permite establecer lo siguiente:

a) Cada uno de los autores tiene su modo particular de ver y comprender la educación, su predilección para identificar sus puntos críticos y su ingenio para concebir y recomendar las medidas que se requieren para resolverlos, en pro de su calidad. Por eso, aunque todos apuntan a la calidad de la educación, unos ponen el acento en la enseñanza; otros en el currículo; otros en los factores externos al sistema educativo; otros en las funciones del profesor; otros en las grandes finalidades de la educación; otros en la eficiencia, eficacia y efectividad de sus procesos; otros en la relevancia de los aprendizajes, etc. De por sí, esto no es infructuoso ni criticable, tanto más que no se

²⁸ Wilson, 16.

²⁹ Wilson, 23.

³⁰ Wilson, 34.

contradicen entre ellos, aunque parten de puntos distintos y siguen caminos diferentes. Por otro lado, la educación y su calidad son unos *constructos* muy extensos y complejos, que tienen muchas aristas y, por eso, no es extraño ni improcedente que un autor sienta la necesidad de aludir a una de ellas y que a un segundo autor, un tercero, etc., le aguijonee la preocupación por otras. En esto es previsible que la suma de los tratamientos de los diversos aspectos de la educación y de su calidad pueda contribuir a configurar para ambas una comprensión y visión más amplia y de mayor alcance.

b) Con todo, surgen varias cuestiones: ¿hay jerarquía entre los distintos componentes de la educación, de modo que sea posible asumir que unos son más importantes que otros?; si existe ese ordenamiento, ¿cuáles pueden considerarse que están en primer lugar, como elementos nucleares, y por qué razón?, ¿cuáles reúnen propiedades de tal magnitud que pueden condicionar sin duda la calidad de la educación como totalidad? Tal vez, no reparan en estos asuntos pues cada uno discurre tranquilamente por los aspectos de la educación que más concitan su atención y se detienen en señalar y examinar las propiedades que deberían reunir esos elementos, expresando claramente que así se asegura la calidad de la educación.

c) Salvo Edwards e Izurieta, los demás escritores dan por descontado que no hace falta definir la calidad de la educación y que pueden referirse a ella sin más. No se sabe si proceden así porque presumen que es un concepto sencillo y unívoco que todos entienden bien y sin discrepancias. Por añadidura, ni siquiera se preguntan qué es, o cómo se comprende, excepto Wilson que, como ya se dijo, sí llega a preguntarse en un punto de su libro y, a la vez, a reconocer la insuficiencia de su respuesta.

d) Al parecer, su preocupación efectiva se concentra en describir las formas concretas con que se manifestaría la calidad, pues apelan a ella como motivo para pedir que se consideren los aspectos particulares de la educación, o de la enseñanza, que mencionan y que se adopten las correcciones o nuevos rumbos que sugieren. Se puede traducir que esta preocupación apunta a las políticas educativas, a los planes de acción para la mejora de la educación, o quizá también a la elaboración de cierto número de *definiciones de tipo operacional* relativas a la calidad de la educación, acerca de las cuales hay que decir que son valiosas para ciertos propósitos, pero no suficientes para otros, como para los de este trabajo.

e) La mayoría de los autores conocidos dejan, finalmente, sin respuesta a la pregunta acerca de cómo entender y expresar la calidad de la educación desde un marco teórico consolidado. Se puede presumir que la conclusión es que la teoría de la calidad es una tarea pendiente, *algo por hacer*, y que, por tanto, se precisa convocar, para que la acometan, a filósofos, pedagogos, evaluadores, investigadores, expertos en políticas educativas, y demás académicos. Por ahora, este estudio se sitúa ante la ruta abierta y con la esperanza de que los primeros pasos se los transite en la formación de posgrado.

f) Ninguna de las obras revisadas adopta de modo expreso e intencional una teoría, un método, un modelo o un paradigma para aproximarse, estudiar y analizar el concepto de calidad de la educación y sus dimensiones. No se sabe si esta omisión es deliberada o involuntaria, o si obedece al desconocimiento de que es necesario emplear un recurso o herramienta para llevar a cabo su estudio sistemática y estructuralmente. Describen con competencia los asuntos educativos que les importa, pero no es posible deducir que sus tratamientos tienen un marco común de referencia y un hilo conductor que sea concordante, pues todos invocan a la calidad pero unos la refieren a la escuela, a los administradores, a los padres de familia, y otros al currículo, a la enseñanza, a los profesores, etc., es decir, a aspectos o elementos que corresponden a la educación y tienen que ver con su calidad, pero sin advertir que esos elementos están desprendidos del contexto estructurado al que pertenecen y sin las relaciones que les vinculan. Tan solo Azebedo llega a reconocer la necesidad de adoptar un modelo estructurante de la calidad de la educación, pues dice: “Como marco conceptual primero, descriptivo de la complejidad de un centro, propongo el modelo CIPP de Daniel Stufflebeam (creado en los años sesenta)” para emprender acciones diferenciadas que recaigan en los elementos del contexto, en los de entrada, en los de proceso y en los de salida, a fin de garantizar concreta y efectivamente su calidad” [la del centro].³¹

g) Una lección gravitante de las lecturas es no perder de vista los planos de referencia de los aspectos que se analizan. En efecto, al hablar de la educación nos referimos a un plano distinto que cuando hablamos, por ejemplo, del currículo, pues este es únicamente uno de sus componentes. A la mayoría de los autores, sin embargo, les parece que calidad de la enseñanza es sinónimo de calidad de la educación, cuando lo apropiado es ubicarse en las dimensiones que corresponde tanto a la enseñanza como a la

³¹ Azebedo, *La evaluación y la garantía de calidad*, 122 -28.

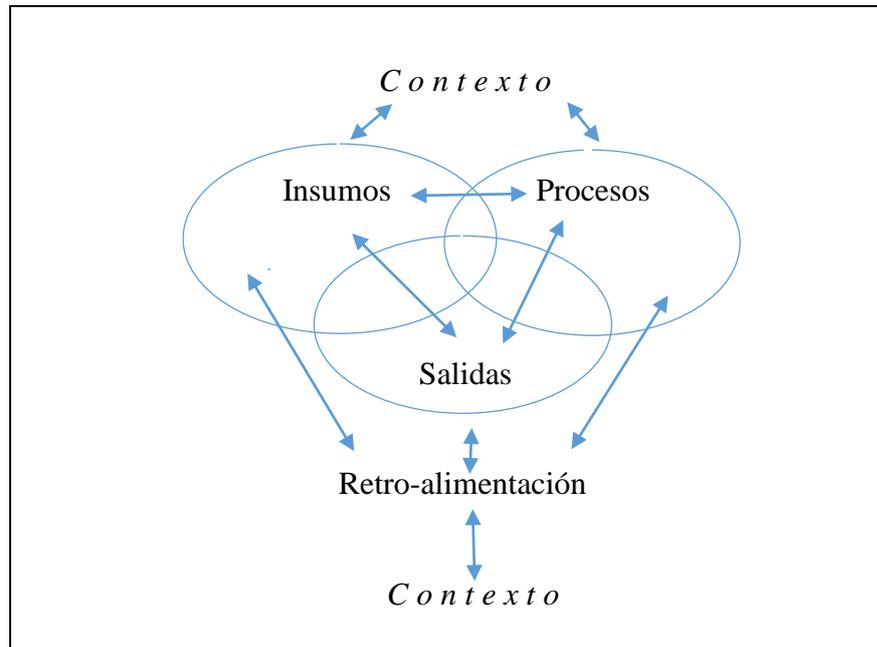
educación. En verdad, hay que procurar que la enseñanza reúna todas las propiedades o características que permitan referir que es de calidad, pero no es suficiente para afirmar que por ello también es de calidad la educación.

Por lo dicho, para tratar de la calidad de la educación se debería:

- a) Tomar en cuenta que la calidad de la educación es un concepto polisémico que se aplica al conjunto de propiedades inherentes a una cosa; por ende, si hablamos de una segunda cosa, su calidad tiene que ser entendida de otra manera porque esta segunda cosa tendrá propiedades distintas de la primera.
- b) Examinar en cada caso cuál de las posibles significaciones de la polisemia conviene utilizarla, pues ella no es un campo libre y abierto sino un desafío para identificar los criterios que nos inclinen hacia la opción más certera.
- c) Asumir que la educación es un sistema complejo, dinámico, cambiante y *en relación* con su contexto, que comprende: insumos, procesos, salidas y retroalimentación, también interrelacionados; que tiene dimensiones políticas, ideológicas, sociales, económicas, culturales y técnico pedagógicas, entre las cuales unas son cuantitativas y otras cualitativas.
- d) Considerar que la dimensión técnico pedagógica de un sistema escolarizado tiene un eje organizativo y administrativo en el que hay que considerar: modalidades, niveles y subniveles, regímenes, autoridades y funciones, centros escolares con sus respectivas estructuras, etc.
- e) Secundar la recomendación de Azebedo y de varios entendidos que proponen usar el modelo CIPP para ver y comprender la educación de una manera estructurada y observar su red de relaciones bidireccionales.

El siguiente gráfico intenta destacar según este modelo: 1) que la educación comprende insumos, procesos, salidas y retro-alimentación, 2) que la educación está inserta en un contexto; 3) que los insumos, procesos, salidas y retro-alimentación están en relación de ida y vuelta; 4) que todos ellos están en relación de doble dirección también con el contexto. (Las líneas con doble flecha insinúan la dirección de ida y vuelta).

Gráfico No. 1
La educación como sistema



Fuente y elaboración: Jorge Oviedo Calero

- f) Considerar que los significados de la calidad de la educación no son absolutos,³² universales ni independientes sino que adquieren connotaciones al *estar en relación* con la realidad, el tiempo y el lugar en donde se inserta la educación.
- g) Impulsar la tarea de conformar la teoría de calidad y, para ello, contribuir con la elaboración de las definiciones teóricas de las propiedades de cada insumo, proceso, producto y retroalimentación de la educación en cuanto sistema.
- h) Reflexionar acerca de la utilidad de las definiciones operacionales de dichas propiedades, sobre todo para poder acometer el trabajo de evaluar su calidad.
- i) Recordar que la calidad de los diversos componentes del sistema y de sus respectivos elementos son apenas una vía para dirigirse a la calidad de la educación como totalidad, y que esta podrá anunciarse sólo cuando previamente se haya demostrado que son de calidad todos sus componentes y elementos.

Esta idea intenta mostrarla el cuadro siguiente. En él se resalta: 1) que la educación comprende insumos, procesos, salidas y retro-alimentación; 2) que la

³² Edwards, *El concepto de calidad*, 19-21.

educación está en un contexto; 3) que se precisa identificar los objetos que componen los insumos, los que componen los procesos, las salidas y la retro-alimentación.; 4) que es necesario definir las propiedades más valiosas de estos objetos; 5) que se puede decir que los insumos son de calidad si se verifica que todos sus objetos reúnen las propiedades más valiosas; 6) que igual cosa debe suceder con todos los objetos que componen los procesos, las salidas y la retro- alimentación; 7) que, finalmente, podrá decirse que la educación es de calidad si se comprueba que también lo son todos sus insumos, procesos, salidas y retro-alimentación; 8) la calidad de la educación también implica que ella considera las relaciones con el contexto al que se pertenece.

Cuadro No. 2
Calidad de sistema educativo

Contexto				
Retro-alimentación				
Contexto	Retro-alimentación	Insumos	<p>* Identificados sus elementos nucleares. * Definidas sus propiedades más valiosas, según sus relaciones con los otros componentes y el contexto.</p> <p>Primer resultado: Los insumos son de calidad si todos sus elementos nucleares tienen las propiedades definidas.</p>	Contexto
	Retro-alimentación	Procesos	<p>* Identificados sus elementos nucleares. * Definidas sus propiedades más valiosas, según sus relaciones con los otros componentes y el contexto.</p> <p>Primer resultado: Los procesos son de calidad si todos sus elementos nucleares tienen las propiedades definidas.</p>	
	Retro-alimentación	Salidas	<p>* Identificados sus elementos nucleares. * Definidas sus propiedades más valiosas, según sus relaciones con los otros componentes y el contexto.</p> <p>Primer resultado: Las salidas son de calidad si todos sus elementos nucleares tienen las propiedades definidas.</p>	
Retro-alimentación				
Contexto				
<p>Conclusión final: El sistema educativo es de calidad si todos sus insumos, procesos y salidas también lo son y si la retro-alimentación ha contribuido a que lo sean.</p>				

Fuente y elaboración: Jorge Oviedo Calero.

- j) Asumir que la calidad de la educación es un camino que hay que recorrer a sabiendas que no tiene fin y que, por consiguiente, hay que recorrerlo paso a paso, por tramos, considerando que, a pesar de que no se puede perder de vista el carácter integral y complejo de la educación, ello no significa que debemos acometer al mismo tiempo todo el asunto y en todas sus dimensiones.

2. Calidad y términos afines

2.1 Calidad y cantidad

Los sistemas educativos han procurado construir suficiente número de centros educacionales con el fin que dar cabida, si no a toda, por lo menos a la mayor parte de la población en edad escolar. Pero construir el número requerido de edificios, modernizar su infraestructura, dotarlos de más y de mejor equipamiento, destinar más presupuesto a la educación, ampliar su cobertura, etc., es velar por una de las caras de la educación, la cuantitativa, por lo cual brota la curiosidad de preguntar por la otra. La referencia que se acaba de hacer obliga a esbozar las siguientes puntualizaciones:

a) En el caso de la educación, es imprescindible distinguir la dimensión cualitativa de la cuantitativa. Nótese, por ejemplo, que el párrafo anterior menciona algunos de sus insumos físicos, los cuales se inscriben en la dimensión cuantitativa de la educación.

b) El concepto de *calidad* no es aplicable a *cantidad*, tal como lo postula Edwards,³³ porque *cantidad* no es una propiedad inherente a una cosa sino la medida de su magnitud.

c) Según el Diccionario de la Real Academia Española, *cantidad* viene de *quantitas*, y significa:

1. Porción de una magnitud.
2. Cierta número de unidades.
3. Porción grande o abundancia.

d) A diferencia de la calidad, la cantidad no es algo subjetivo.

e) La calidad, sin embargo, *está en relación* con la cantidad, pues esta segunda puede afectar a la primera de manera favorable, o desfavorable; así podemos decir, por

³³ Verónica Edwards, *El concepto de calidad*, 17

ejemplo, que el número insuficiente de aulas, o un presupuesto reducido, etc., impactará probablemente en la calidad de la educación.

f) Por extensión, se puede considerar que el edificio escolar tiene propiedades (diseño arquitectónico, diseño pedagógico, iluminación, ventilación, etc.), y que las más relevantes contribuyen a resaltar su calidad. De acuerdo, pero en este caso el objeto, la *cosa*, es el edificio, y no la educación; es el edificio, y no la cantidad de edificios.

g) Cada vez que nos enfoquemos en las propiedades de los objetos físicos que se inscriben en la dimensión cuantitativa de la educación, debemos situarnos dentro de los límites que corresponde, y reparar en que esas propiedades no provocan ni explican la calidad de la educación en el sentido cualitativo, aunque debamos reconocer que los insumos físicos de la educación, si reúnen características superiores, son un soporte material muy positivo para transitar hacia una educación de calidad.

2.2 Calidad y valores

La noción de calidad se utiliza regularmente para hacer comparaciones entre los objetos de la misma especie y para destacar así que uno de ellos tiene unas propiedades en un grado que los demás no tienen, por lo cual la noción se contamina con las cargas subjetivas que las personas introducen, primero, porque comparan propiedades que no son cuantitativas y, segundo, porque las conectan con sus respectivas expectativas individuales.

Este hecho puede explicar otros fenómenos relacionados con la semántica: el que las personas *añaden valor* al objeto cuando usan el término calidad para referirse a sus propiedades sobresalientes, y el que calidad se convierte en ese caso en una norma o base de comparación para juzgar las propiedades de los demás objetos del mismo género. Por esta vía se llega a establecer que *calidad* es sinónimo de *excelencia*.

Lo anterior permite establecer, apoyados en el pensamiento de Edwards:³⁴

- a) Que el uso del término calidad implica un juicio.
- b) Que las personas son las responsables de este juicio, es decir agentes externos al objeto y sus propiedades.
- c) Que este juicio recae en el ser del objeto y no en sus estados accidentales.

³⁴ *Ibíd.*, 19-21.

- d) Que este juicio supone siempre una comparación y la comparación una base, pues al asignar calidad a un objeto se hace referencia a una propiedad, o a un conjunto de propiedades, que no reúne otro objeto de la misma especie.
- e) Que la adopción de bases de comparación, o de criterios de comparación, tampoco es un asunto objetivo, sencillo e inmediato porque detrás de ella están los tejidos multiformes y multicolores de la cultura, ideología, experiencia, creencias, imaginarios, horizontes, utopías, etc., de las personas, y el impacto del contexto geográfico y temporal en el que está inserto el sistema educativo.
- f) Que la base de comparación tiende a establecerse como *norma*, como regla, o como *modelo*.
- g) Que los juicios de valor y el uso consiguiente en ellos de bases de comparación, o de criterios de comparación, pueden abrir otra brecha enorme en el asunto de la calidad si se apela a *modelos* ajenos y extraños a un sistema educativo particular y si se los convierte en *normas* que enajenan y desfiguran la esencia propia del sistema que, contradictoriamente, quieren cualificar.
- h) Que en los juicios que hacen las personas y en las comparaciones, es explicable que se deslicen sus ingredientes subjetivos, pero que es posible atenuar su impacto si: primero, si por lo menos se especifica la propiedad del objeto a la que se asigna calidad, o el conjunto de sus propiedades al que se refiere; y, segundo, si se fijan los factores o circunstancias que pueden justificar la afirmación o la negación de la calidad.
- i) Que, a la postre (esto es lo más importante), las propiedades, las relaciones, los juicios de valor, las bases de comparación, constituyen la razón por la cual el concepto de calidad es un enorme *constructo* al que deben prestar mucha dedicación los epistemólogos (para construir el campo de conocimiento de la evaluación) y los pedagogos (para definirlo cada vez que quieran medirlo e evaluarlo).

2.3 Calidad, currículo y resultados de aprendizaje

Según se dijo, en tanto *sistema*, la educación actúa en un contexto de particulares condiciones de espacio y tiempo y comprende insumos, procesos, salidas y retroalimentación, los cuales se interrelacionan en función del objetivo que persigan. Los

insumos, a su vez, como los procesos, las salidas y la retroalimentación, abarcan un número considerable de elementos con sus respectivas propiedades. En los insumos figuran muchos y diversos elementos, como: el currículo; las políticas educativas que define el sistema; las influencias del contexto cultural, social y económico; los centros escolares con sus edificios, dotaciones de infraestructura y sus recursos financieros; los estudiantes y su historia personal; los profesores, con su formación, sus competencias y sus creencias; las teorías del aprendizaje que circulan en unos determinados lugares y tiempos, etc.

Entre los procesos de un sistema educativo se destacan: las acciones formativas que se planifican y ejecutan a nivel de centro escolar; las actividades que realizan los profesores y los estudiantes en los salones de clase; las tareas de medición y evaluación que se llevan a cabo en las aulas escolares y fuera de ellas; el monitoreo y mediación que realizan los maestros con respecto a sus estudiantes; la gestión institucional que desarrollan los directivos; la gestión curricular que sostienen los profesores del centro y los miembros del respectivo comité; etc.

No hace falta seguir citando los elementos que componen los resultados o salidas de un sistema educativo y los que forman la retroalimentación, porque lo que importa es subrayar que tanto los insumos, como los procesos, las salidas y la retroalimentación de un sistema educativo son, de por sí, un conglomerado bastante complejo de numerosos elementos integrantes, en donde cada uno tiene sus características y propiedades que son particulares y singulares.

Esto es un punto medular para entender lo que ocurre cuando hacemos referencias a la *calidad* en un sistema educativo pues ella adquiere aquí multitud de significados de forma lógica y natural por el hecho de aludir a las diversas propiedades de los elementos de insumo, proceso, salida y retroalimentación, de modo que es un despropósito el pretender hallar para *calidad* un significado universal, único y uniforme, o un conjunto pequeño de significados fácilmente predecibles y manejables.

Así, por ejemplo, al situarnos en los insumos de un sistema educativo y aplicar el término *calidad* al currículo, querrá decir que este posee en grado relevante, entre otras, las siguientes propiedades: sustento en bases psicológicas y filosóficas aceptables; adecuación a las condiciones históricas, culturales, sociales y económicas de las personas a quienes se dirige; flexibilidad de aplicación; idoneidad a los proyectos de desarrollo que

se prevén; oportunidad de implantación; potencial innovador; actualidad de conocimientos, etc.

Como dijimos en la página 23, si nos extendemos a los centros escolares, su *calidad* querrá significar que ellos reúnen, entre otras, las siguientes propiedades: suficientes en número y en capacidad para dar cabida a la población en edad escolar; funcionales según criterios arquitectónicos y pedagógicos; dotados de los recursos necesarios y suficientes para las actividades formativas; ubicación estratégica para permitir el acceso de los estudiantes que viven en las inmediaciones; etc.

De estos ejemplos, se desprende lo siguiente:

- primero, que un insumo de un sistema educativo tiene características que son propias y distintas de las que tiene otro insumo; por ejemplo, las propiedades del currículo no son las mismas que las de los centros escolares;
- segundo, que las personas al decir que el “currículo es de calidad”, expresan que él reúne las propiedades que se consideran necesarias para ser valioso, o para destacarse por su superioridad o excelencia; o al decir que “el centro educativo X es de calidad” manifiestan que él cumple con los requisitos para ser considerado valioso y que, además, sobresale por sus excelentes propiedades;
- tercero, y en general, que al aplicar el término “calidad” a un objeto se usa, en el fondo, un recurso para expresar concisamente que el objeto reúne unas propiedades importantes y valiosas que le convierten en algo superior y destacable.
- cuarto, que cuando se identifica que son altamente satisfactorios los resultados del rendimiento de los estudiantes y se piensa que ellos son suficientes para concluir que el sistema educativo es de calidad, se incurre claramente en una generalización apresurada si no se ha probado que también son de calidad los restantes productos, sus insumos, procesos y retroalimentación.
- quinto, y a modo de resumen, que el sistema educativo tiene muchos objetos de distinta naturaleza y con diversas funciones, a los cuales se les puede asignar un juicio de calidad, lo cual nos interpela a dimensionar la complejidad del sistema de objetos y a preguntar si en este sistema hay alguna jerarquía

entre los objetos, de modo que nos induzca a reparar en los que son el fin de todo, o cuáles constituyen el núcleo medular del sistema educativo.

2.4 Calidad de la educación y enfoque empresarial

Las empresas comerciales y el sector militar tienen sus propias comprensiones y procedimientos para velar por la calidad de sus procesos y productos a fin de poder satisfacer a sus clientes. De hecho, la teoría de calidad y de la calidad total se gestó en el ámbito industrial hace bastantes décadas y posteriormente prosperaron los organismos que se interesaron por certificar la calidad de las instituciones, de sus procedimientos y producciones, como las ISO, que se han desplegado casi por el mundo entero.

Pero cuando las personas discurren sobre el tema de la calidad de la educación, suelen criticar el enfoque mercantil y productivista que, según ellas, lo contamina y desvía de su propio derrotero, aunque reconozcan que los empresarios y los militares se adelantaron habitualmente a los educadores en crear tecnologías para sus fines y en usarlas para sus intereses.

Se puede pensar, sin embargo, que el sector educativo no debe sentirse obligado a re-inventar las tecnologías particulares que crean y prueban otros sectores culturales sino a preservar sus propias premisas y perspectivas y a sacar provecho de la ciencia y de la tecnología descubierta y potenciada por otros ámbitos, incluido el productivo, poniendo las salvedades que sean del caso y asumiendo ante todo que la educación no es una *cosa*, un objeto, o un producto material, ni una mercancía, ni que los estudiantes son consumidores, ni que ellos y sus padres de familia son clientes. Aquí el punto crítico es tomar en cuenta que la educación tiene una dimensión cuantitativa y otra cualitativa; que en la primera se incluyen las cosas físicas y materiales, a los que se puede asignar los conceptos y procedimientos del mundo empresarial; y que la educación, en cuanto acto, es un servicio de carácter cualitativo y, por ende, un proceso cuya calidad se puede examinar y evaluar al margen de los enfoques positivistas, puesto que su naturaleza es distinta y que su finalidad es procurar la formación y desarrollo, no de consumidores de bienes materiales, sino de seres humanos que quieren ejercer su derecho a crecer y desarrollarse y a cumplir su proyecto de vida.

3. Características del concepto de calidad

De lo que se acaba de exponer y apoyados en el artículo de Inés Aguerrondo³⁵ se deduce que el concepto de calidad:

- a) Es polisémico, por su misma naturaleza, pues asume significados distintos cada vez que se pone en referencia a los diversos objetos y a sus variadas propiedades.
- b) Se determina social e históricamente, según el contexto cultural, político y educativo en donde se presente, pues sus significados adquieren matices y acentos por efecto de las visiones y perspectivas de las personas concretas y de las situaciones particulares que ellas atraviesan.
- c) Por consecuencia, el concepto de calidad está en construcción y reconfiguración continua y sus significados no pueden ser únicos, permanentes ni válidos para todos los contextos.
- d) Tiene una carga potencial considerable porque agudiza el ingenio de las personas para ir en pos del desafío de definirlo y delimitarlo para posibilitar su medición y evaluación y porque compromete a todos a buscar las formas de concretar las consiguientes resoluciones de modo que apunten a mejores niveles y a la excelencia en la actividad educativa.
- e) Es complejo y totalizante, pues tiene que referirse a multitud de objetos que se encuentran en un sistema educativo y su medición y evaluación debe hacerse con visión holística e integradora.
- f) Llega a concebirse como una imagen-objetivo de las transformaciones que podrán introducirse en un sistema educativo.
- g) Se constituye como un patrón de control de la eficiencia de los procesos que desencadena un sistema educativo, de los resultados que produce y del servicio que presta a las personas y a la sociedad entera.

4. Comentario final

En buena parte de los escritos que se han producido acerca del tema de la calidad de la educación se puede constatar dos problemas que son recurrentes: uno, buscar un concepto único de calidad y dos, estudiarlo y analizarlo fuera de su contexto. Para ellos

³⁵ Inés Aguerrondo. *La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación*, en: <http://campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm>

hay dos soluciones posibles: una, reconocer que el concepto de calidad no es único sino polisémico y dos, que la calidad de la educación no puede verse ni estudiarse por separado sino siempre como una variable que *está en relación* con un sinnúmero de otros factores y variables contextuales que deben considerarse y además estudiarse conjuntamente. Por ejemplo, no es posible concluir prácticamente nada acerca de la calidad de la educación de un sistema educativo si se identificaron y analizaron tan solo los resultados de aprendizaje que mostraron los estudiantes en un conjunto x de instrumentos, pues esos resultados *están en relación* con la calidad del currículo, la calidad de la docencia, la calidad de las variables ambientales en donde estudian, la equidad y justicia que imperan en las condiciones de vida de los estudiantes y de sus padres de familia, la equidad en el acceso real a la educación y a los aprendizajes de todas las personas en edad escolar, la eficiencia y eficacia de los centros educativos de dicho sistema, etc.

Por consiguiente, cada vez que los evaluadores emprendan trabajos para evaluar la calidad de uno o de varios componentes de un sistema educativo, tienen que asegurarse de que parten de un marco conceptual adecuado en donde la educación se distinga como un universo complejo e interdependiente, de que sus objetos de estudio no pueden tomarse separados de su estructura holística ni de las condiciones contextuales (sociales, culturales, económicas y políticas) en las que está inserto el sistema. Cuando los evaluadores examinan la calidad de un solo componente de un sistema educativo, harán bien en tomar en cuenta que sus resultados y sus conclusiones no pueden generalizarse ni aplicarse a todo el sistema del que forma parte dicho componente.

Capítulo segundo

La evaluación en el campo de la educación

De forma semejante a lo que sucede con el asunto de la calidad de la educación, la evaluación también ha ido ocupando, desde hace algunas décadas para acá, un escenario de progresivo crecimiento pues, desde los años de 1980, en la mayoría de los países latinoamericanos se establecieron los organismos para medir y evaluar los resultados de aprendizaje de los estudiantes en las asignaturas que tradicionalmente se consideran como las más importantes del currículo, y desde los comienzos del siglo XXI se conformaron los organismos para la acreditación institucional de los establecimientos de educación superior. Es de dominio público que estos movimientos se reconocieron como impulsores de la calidad de la educación en sus respectivos sistemas educativos y, en este acápite, el Ecuador no ha sido la excepción.

Una revisión global de los paradigmas que están detrás de estos movimientos evaluadores permite reconocer que el concepto de evaluación está, sin duda, seriamente contaminado con distintos conceptos y enfoques, entre los cuales sobresale el enfoque cuantitativo para el que son equivalentes *medición* y *evaluación*.

Lo más preocupante de todo esto es que, pese a que no se pone en duda la necesidad y la importancia de la evaluación, esta no ha dejado de ser considerada apenas como una actividad de cierta complejidad cuyos procedimientos se pueden llevar a cabo si se siguen las pautas metodológicas que son propias de la investigación y de la estadística. No se pretende minimizar la validez de las técnicas para determinar poblaciones y muestras y para recoger la información que se necesita con propósitos evaluativos, como tampoco discutir la validez de las técnicas inferenciales para procesar los resultados que se consiguen. Se trata de hacer notar que a pocos les resulta extraño que la evaluación subsista a costa de otras ciencias y tecnologías que no le son propias, pero que tampoco esto es un *gran* problema. El asunto más serio es preguntarse si ya es hora de que la evaluación deje de ser una actividad de cierta complejidad y empiece a construir sus senderos como una ciencia que tiene su propio campo de conocimientos y su propio objeto de estudio. Este es el tema del presente trabajo, ciertamente sin mucha pretensión porque apenas va a señalar cuál es el punto en donde la evaluación puede empezar este camino.

Pero, acordemos, ante todo, un concepto que nos permita hablar de la evaluación en los términos que corresponde.

1. El concepto de evaluación

En la introducción a su obra *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*, Joan Mateo Andrés³⁶ dice que por años supuso que la evaluación era un conocimiento establecido con sus principios básicos pero, al querer conceptualizarlos, descubrió que no existe una teoría evaluativa sino un conjunto de prácticas bastante sistematizadas que se sustentan en un conjunto de metáforas que se toman prestadas de otros campos científicos, y para eso apela a House³⁷, quien dice: ... “se asimila el proceso de evaluación a un proceso productivo, los programas sociales se interpretan como máquinas, las estructuras organizativas como estructuras arquitectónicas, en el modelo CIPP se emplean metáforas derivadas de distintas disciplinas, [...], “input” y “output” de la producción industrial, etc”.

Esto quiere decir que se ha obviado la tarea de definir el campo teórico de la evaluación y que, en su lugar, se continúa produciendo desarrollos sorprendentes en su faceta instrumental porque la mira se centra en las complejidades de la evaluación en cuanto proceso, es decir, en las tecnologías que se precisan para realizarla en cuanto actividad significativa. No es de extrañar, por tanto, de que la actividad evaluativa haya adoptado diversas metáforas, como las llama House, y de que se sustente en tecnologías que vienen de la investigación científica y de la estadística, sobre todo sin reparar suficientemente en que esas metáforas provienen del campo industrial y de su ideología positivista y que al asumirlas, sin reflexionarlas y sin reconstruirlas o adaptarlas, permitimos que se extiendan y perduren coloniajes académicos que son extraños.³⁸

No se ignoran los planteamientos teóricos que se han producido en las últimas décadas en la evaluación, pero una cosa es elaborar sustentos teóricos para justificar y dirigir sus procedimientos tecnológicos y otra muy distinta definir su campo teórico en cuanto posible entidad científica, tal como ha ocurrido en la historia, por ejemplo, desde cuando R. W. Tyler publicó su estudio *Eight Year Study Of Secondary Education* en la

³⁶ Joan Mateo Andrés. *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. (Barcelona: ICE-Horsori, 2000), 17-8.

³⁷ E. House, “Professional evaluation. Social impact and political consequences”, en Joan Mateo Andrés, *La evaluación educativa*, 18.

³⁸ Joan Mateo Andrés. *La evaluación educativa*, 22.

primera mitad del Siglo XX hasta la última década del mismo siglo cuando surgió la llamada “cuarta generación evaluativa”, la cual reconoce la existencia de la investigación evaluativa, revaloriza el *enfoque respondente* de R. R. Stake y el paradigma socio-constructivista, identifica su naturaleza sociopolítica, se distancia más del positivismo para acercarse más a las ciencias sociales y empieza a cuestionar el énfasis que se le da todavía como un proceso metodológico.³⁹ Al parecer, en esta cuarta generación falta que se conciba a la evaluación como un modo de leer la realidad, de reflexionarla e, incluso, de reconstruirla.

Por consiguiente, el concepto de evaluación es tan solo una parte de un gran campo que está por definirse. ¿Qué puede hacer este escrito al respecto, sino ponerse en el inicio del camino que se dirige hacia la determinación de la evaluación como ciencia, y decir que esta determinación es un trabajo de carácter epistemológico de largo aliento que va a demandar el concurso de científicos y filósofos? Lo curioso del caso es que no se ha encontrado bibliografía acerca de este desafío que está pendiente, aparte del texto de Joan Mateo Andrés quien –como este documento- señala en pocas líneas la empresa que falta acometer y solamente hace una propuesta para iniciarla.

Por tanto, detengámonos en el concepto de evaluación al que los autores sí han prestado atención confirmando, según se puede apreciar, que ellos presumen que la evaluación es únicamente la actividad con niveles de complejidad de carácter tecnológico que produce resultados que benefician a la educación. Entre las diversas proposiciones, parece preferible la que define a la evaluación: “como un proceso de recogida de información orientado a la emisión de juicios de mérito o de valor respecto de algún sujeto, objeto o intervención con relevancia educativa, [...] [el cual] deberá ir necesariamente asociado a otro de toma de decisiones encaminado a la mejora u optimización del objeto, sujeto o intervención evaluada”.⁴⁰

Esta definición es clara aunque, en mi opinión, hace falta re-ordenar sus elementos para que ella destaque en primer lugar que la esencia del proceso evaluativo es la emisión de juicios de valor acerca del sujeto, objeto o intervención escogidos junto con la toma de decisiones orientadas a su mejora, y que en segundo lugar puntualice que los

³⁹ Joan Mateo Andrés, La evaluación educativa, 26-35.

⁴⁰ Joan Mateo Andrés, La evaluación educativa, 21-2.

juicios y las decisiones se soportan en la información que debe recogerse con tales propósitos.

La definición conduce, por lógica, a reparar en seis asuntos de mucha importancia: a) que no se evalúa a los sujetos, objetos ni intervenciones en cuanto tales sino sus propiedades; b) que, por ende, la evaluación puesta en el campo de la educación consiste, básicamente, en evaluar la *calidad* de las propiedades del sistema en su integralidad o la calidad de sus partes sin perder de vista, como ya se dijo, la perspectiva de la totalidad y de las diversas relaciones que existen en ella; c) que, por consiguiente, la evaluación es posible y toma rumbo cierto cuando se determina y define con máxima claridad la propiedad que se desea evaluar; d) que el propósito fundamental de la evaluación es resolver las mejoras que necesitan las propiedades del sujeto, objeto o intervención evaluada, e) que “la evaluación sea vista como un instrumento de gestión de la calidad de las organizaciones educativas y formativas y que corresponda a un proceso deseado y participado por los actores locales”,⁴¹ f) que merece resistencia la “tendencia general a transformarla en una cuestión técnica y a `naturalizarla`, ocultándose de este modo sus múltiples sentidos, finalidades y procesos”.⁴²

2. Campo de conocimiento y objeto de estudio de la evaluación

Se dijo que este es un asunto que no ha sido abordado más sistemáticamente por los expertos evaluadores ni por los autores que han escrito acerca de la evaluación, pero es claro que hay un punto de partida para el camino que le falta recorrer a la evaluación, esto es, determinar al menos cuál es su objeto de estudio y, por ende, su campo de conocimiento, pues el objeto y el campo respectivo son los ingredientes característicos de la ciencia.

Por lo demás, es curioso el conocimiento que tenemos sobre la evaluación pues, hasta no hace mucho tiempo, parece que la gente no había llegado a tomar conciencia de que la evaluación estaba instalada en la cotidianeidad de su vida como una de sus actividades habituales. Ahora, la mayoría ha llegado a reconocer que estamos evaluando permanentemente en nuestra existencia cotidiana las circunstancias, realidades, experiencias, actos y relaciones que encontramos (los sabores de la comida y de la bebida,

⁴¹ Azebedo, *La evaluación y la garantía de calidad*, 117.

⁴² Azebedo, 118.

la calidad del aire, el lado estético de un cuadro o de un parque, la belleza de las mujeres y de los hombres, la manera de comportarse de las personas en una determinada situación, los valores explícitos o implícitos de una propaganda o de un mensaje, el trabajo realizado por los empleados, las actitudes de nuestros hijos, las condiciones de un futuro aún incierto, etc., etc.). Ningún fenómeno ni actividad humana escapa a la evaluación. La evaluación es, por consiguiente, una actividad habitual de hombres y mujeres, niños y adultos, grandes y pequeños, negros y blancos, letrados e iletrados, ricos y pobres, sanos y enfermos, blancos y mestizos ..., aunque no se percaten de que ella comporta el ejercicio de la *reflexión*, de que ella ante todo consiste en apreciar el valor de algo o de alguien, y de que ella conduce todas las veces a tomar resoluciones y a emprender algún tipo de acción.

La evaluación es, por ende, una actividad cotidiana de las personas pero, si la miramos con detención, reconoceremos que, en el fondo, es una forma que tienen las personas de ver la realidad, analizarla y estudiarla, reflexionarla y hasta recrearla. En otras palabras: la evaluación supone una forma específica de conocer y de relacionarse con la realidad, es un modo de conocer la realidad, y esta forma de conocimiento es natural pues ninguna persona necesita de preparación académica ni de estudios especiales para adquirirla, ni para practicarla.

Pero se pregunta si hace falta que esta evaluación natural, que tiene carácter universal, abandone la cotidianeidad empírica y emprenda el camino que la traslade al campo formal de la ciencia. Este desafío tiene una perspectiva cognitiva excepcional si consideramos que la evaluación es también un ejercicio de *reflexión*. En efecto, ninguna de las personas realizaría jamás una actividad de tipo evaluativo sobre las propiedades de las cosas y acontecimientos de su vida corriente si no hubiese desarrollado su capacidad racional de reflexión.

Es hora de revertir, adicionalmente, la creencia de que la evaluación requiere tan solo de personas con conocimientos y habilidades para preparar instrumentos, recoger información, procesarla y analizarla con la ayuda de la matemática y, en especial, de la estadística, porque ella incrusta la idea de que la evaluación es, simple y llanamente, una *práctica* que de modo relativamente fácil puede realizar cualquier persona si posee las competencias tecnológicas que se acaba de mencionar. La reversión ocurrirá si se emprende el camino que conduzca a la evaluación a un status superior del que

habitualmente ocupa, es decir, si nos ocupamos de definir su campo de conocimiento y su objeto de estudio.

En este punto, nos permitimos proponer, en sintonía con Rul,⁴³ la hipótesis de que el tipo específico de conocimiento propio de la evaluación es el *axiológico* toda vez que su naturaleza y su esencia consisten precisamente en la construcción de juicios sobre el valor de las propiedades de las personas, de los objetos y de las intervenciones. Si esta hipótesis se sostiene cuando enmarcamos a la evaluación en un sistema de educación, fácilmente concordaremos en que se trata de estudiar el conjunto de *valores* que tiene el sistema como tal y también los *valores* particulares de cada uno de sus componentes (insumos, procesos, salidas y retroalimentación). De este modo, la inmensa variedad y heterogeneidad de valores (*propiedades*) que existe en un sistema educativo no queda aislada ni desarticulada para ninguna visión o estudio pues se organizan en y por el campo axiológico que les incumbe.

Sin embargo, es preciso hacer aquí una aclaración importante pues, cuando hablamos de *valores*, no nos situamos en el campo propiamente dicho de la Axiología, ni de la Filosofía, pues no hacemos referencia a los grandes *valores* ni a los *valores trascendentes* que tiene la humanidad, sino al campo más concreto y más limitado de las *propiedades* que tiene el sistema educativo y sus componentes, porque se consideran *valiosas* en determinados momentos y circunstancias.

Naturalmente, la *calidad del sistema educativo* y de sus componentes será el *valor* que más importa y, por consiguiente, se puede establecer, en este caso, que el *objeto de estudio* de la evaluación es la *calidad*.

Puede parecer muy fácil y sencillo proponer esta hipótesis, pero modestamente sabemos que solo la estamos enunciando al tiempo que confesamos que la pertinencia y solidez definitivas de la misma escapan a los márgenes de este escrito porque es un trabajo de construcción y reflexión de largo plazo y que convoca el concurso de varios académicos.

¿Quiénes pueden sumarse a estos académicos? A más de los pedagogos, filósofos y sociólogos, nada impide que se incluyan en esta categoría a todos aquellos que realizan trabajos relacionados con la educación como por ejemplo, los que aplican pruebas a nivel

⁴³ Jesús Rul, "La qualitat educativa a la cruilla de la gestió y la cultura", (Barcelona: 1992), en Joan Mateo Andrés. *La Evaluación educativa*, 22.

nacional para averiguar los resultados de aprendizaje de los estudiantes, los que desarrollan trabajos evaluativos para la acreditación de los establecimientos educativos y de sus programas, los que evalúan a los docentes, etc., porque deben sentir todos ellos, sin excepción, la necesidad de sustentar su trabajo, no solo en las definiciones *operacionales*, sino especialmente en las definiciones *teóricas* de las propiedades de los objetos y de las intervenciones que miden y evalúan: currículo, objetivos educacionales, programas de estudio, infraestructura de los edificios, rendimiento de los estudiantes, actuación de los docentes, metodología de enseñanza-aprendizaje-evaluación que se emplean, etc. Esta es una manera lógica y ágil de contribuir a la conformación de la evaluación como ciencia y no solo como actividad compleja, mirando y reflexionando sobre la realidad de un sistema educativo desde la teoría de la calidad y re-construyendo los conceptos que se requieren para sustentar las mediciones y evaluaciones no solo con plataformas metodológicas. Esta es una forma de conseguir que confluyan la teoría y la praxis de la evaluación, y de evitar que unos elucubren sin poner los pies en la tierra y otros trabajen como prácticos a espaldas de la reflexión teórica.

3. Calidad y funciones de la evaluación

Si hacemos un breve recorrido por un tema particular de la evaluación al que poca atención se presta comúnmente por considerarlo de dominio común, podremos encontrar aspectos que han merecido especial atención en las discusiones teórico-prácticas de última data. Nos referimos al tema de las funciones fundamentales de la evaluación en el campo educativo.

Entre los educadores se ha difundido extensamente el aserto de que la evaluación tiene tres funciones fundamentales: diagnóstica, formativa y sumativa. Aquí no vamos a describir las nociones y los alcances de estas tres funciones, pero deseamos denunciar el desgaste paulatino que están sufriendo todas ellas en el sector de la educación escolarizada. En efecto, en estos días parece que la evaluación diagnóstica va perdiendo progresivamente presencia en nuestros establecimientos educativos de educación básica y bachillerato y, cuando se la toma en cuenta, prácticamente se reduce a la vieja e ineficiente *costumbre* de verificar mediante pruebas escritas tan solo los aprendizajes cognoscitivos de los estudiantes al comenzar el nuevo año escolar; la formativa, por su

parte, pasa casi desapercibida en el día a día de los procesos educacionales y, según se puede presumir, la mayoría de profesores, estudiantes, padres de familia y autoridades sectoriales están convencidos de que *no pasa nada* si es que no se la pone en práctica; la sumativa, por cierto, nunca ha perdido prestancia en el sistema educativo y, aunque no se discute el impacto y la necesidad de su función, ha puesto a las *calificaciones* sobre un pedestal privilegiado antes que a la certificación rigurosa de los aprendizajes propiamente dicha, por lo cual ha terminado por condenar a la penumbra a la evaluación propiamente dicha, es decir, a la construcción de juicios de valor acerca de los procesos y resultados de la educación y a la resolución de medidas que signifiquen el mejoramiento de unos y otros.

¿Por qué se requiere llamar la atención sobre estos asuntos? Porque los tres, de seguir así, desfiguran profundamente la *calidad* del sistema educativo y constituyen, por tanto, otro caso que demuestra la impropiedad de evaluar la calidad de un sistema educativo tomando como objeto de estudio tan solo a uno de sus elementos (como, por ejemplo, los ya mencionados resultados de aprendizaje de los estudiantes) y, lo peor, de forma desarticulada de la totalidad del sistema, de sus procesos, de sus interrelaciones y de su contexto. Este fenómeno, al parecer, es frecuente en las sociedades en vías de desarrollo, en donde el enfoque de contenidos es prevalente. Las conclusiones acerca de la calidad del sistema educativo que brotan del estudio de los resultados de aprendizaje, no solo que están revestidas del carácter positivista del eficientismo industrial, sino que ponen de manifiesto la urgencia de que la evaluación llegue a configurar su campo de conocimiento y de que su objeto de estudio (la calidad) llegue a estar definido tanto teórica como operacionalmente.

El motivo por el cual este estudio se ha referido a las funciones de la evaluación es porque en una de ellas, la *formativa*, han surgido unas concepciones de mucho potencial que van tomando cuerpo y ganando más resonancia en las últimas discusiones y propuestas que han hecho autores connotados.

Se necesita abrir previamente otro paréntesis para considerar un asunto controversial que gira en torno a la comprensión de la educación y pienso que, por consecuencia, también de la evaluación. La controversia surge por las inferencias que hacen las personas en determinadas sociedades, en especial aquellas que detentan el poder, acerca de a quién compete educar, las cuales se explican al examinar el origen

etimológico del término *educación*. Efectivamente se puede decir, como lo hace Ricardo Nassif,⁴⁴ que este término proviene de dos vocablos latinos: *educare* y *exducere*, que no tienen exactamente el mismo significado, pues *educare* significa criar, nutrir, alimentar, formar, ... mientras *exducere* significa extraer, sacar, elevar, desarrollar. Por la primera raíz, la educación es un proceso de crianza y formación que ejerce sobre la persona un agente externo a ella; por la segunda, es la extracción que requiere hacer el mismo sujeto de su potencial interior y el desarrollo que puede conferir a sus disposiciones.

Los dos sentidos de educación sirven de plataforma para distinguir a la *educación tradicional* (que pregona la necesidad del educador externo y justifica su predominio sobre el educando) de la *educación nueva* (que privilegia la actividad, libertad y responsabilidad del estudiante). Por ellos, se habla de *heteroeducación* (o proceso formativo que se ejerce desde fuera del educando y desde arriba) y de *autoeducación* (o voluntad y proceso que brota de la misma persona, desde dentro y que va hacia arriba).

Un examen más comprehensivo de este asunto, lleva a identificar el movimiento dialéctico de los dos conceptos que derivan de la etimología y, por consiguiente, el sentido igualmente dialéctico que tiene la educación. Los dos sentidos no pueden darse de manera aislada sin perjudicarse mutuamente y, por el contrario, deben coincidir como dos aspectos de una misma realidad y de un mismo proceso, que se complementan e insertan el uno en el otro. La educación es la simbiosis y síntesis de sus conceptos originarios. Por la *heteroeducación*, el hombre se beneficia de quienes tienen más conocimientos, mayor preparación y experiencia; por la *autoeducación*, el hombre apela y responde a su potencial interior y su responsabilidad de *formarse*, de desarrollar e incrementar su capital interior. Como dice con mucho acierto Maurice Debesse: “La educación no crea al hombre, sino que lo ayuda a crearse a sí mismo”.⁴⁵

Pero, el motivo por el que se incluye aquí este asunto, no es solo para comentar la oscilación curiosa que han tenido los dos sentidos de la educación en el transcurso del tiempo, pues los sistemas educativos han acentuado unas veces la heteroeducación y, otras, la autoeducación. El motivo principal es denunciar y destacar que la concepción de evaluación también depende, sin duda, de cómo se concibe la educación. Así, en los sistemas educativos en donde predomina el concepto de educación como proceso que

⁴⁴ Ricardo Nassif, *Pedagogía General*, 12a. impresión, (Buenos Aires: Kapelusz, 1974), 5.

⁴⁵ Ricardo Nassif, *Pedagogía general*, 1.

deben dirigirlo los adultos más formados, la evaluación también es, por consiguiente, una prerrogativa y una competencia de los adultos y una acción a la que los educandos solo deben someterse sin discusión. Es muy probable que al sostener la dicotomía entre formadores y educandos, se explique por qué la evaluación se traduce en estrategia de control y supervisión y en una prerrogativa de quien detenta el poder; por consiguiente, se entiende que, quien detenta el poder, procura encontrar diversos modos de legitimar su derecho a formar y evaluar a los demás, apelando varias veces y sin rubor a medios coercitivos y de presión en contra de los de abajo.

En los sistemas que privilegian a la autoeducación, la evaluación es, por lo contrario, una responsabilidad de los propios educandos y un proceso que ellos pueden ejecutar, no exactamente solos y con completa independencia, sino con la mediación de los agentes de su contexto social, no con la mira puesta en el temor y el castigo sino en la necesidad intrínseca de ser mejores. Este, y no otro, es el reto en la actualidad: pasar de la *evaluación desde fuera del educando y desde arriba* a la *evaluación que brote del mismo sujeto y que se dirija hacia arriba*.

Estas ideas no han brotado huérfanas y cuentan con respaldos, como el de Azebedo cuando manifiesta: “Más que [de] un nuevo estado evaluador, las sociedades actuales carecen de organizaciones inmersas en sus comunidades, comprometidas con ellas, inscritas en nuevas redes de cooperación, capaces de autoevaluarse y de estar abiertas a la evaluación externa”.⁴⁶

Por si fuera poco, este autor subraya que:

La emergencia de una “Estado evaluador” es solamente una de las muchas manifestaciones políticas, junto a la retórica de la autonomía de las instituciones de educación, que revelan la insuperable necesidad de que los estados nacionales se relegitimen social y políticamente. Evaluación externa y evaluación interna, auto y heteroevaluación, exámenes nacionales, *rankings* y *accountability*, necesidad de difusión de una “cultura de evaluación”, estas son algunas de las actuales expresiones de esta nueva cara de la acción del estado en el terreno de la educación.⁴⁷

La idea que vale la pena manifestar y subrayar por su enorme trascendencia es que la evaluación acrecentará su *calidad* en la medida en que la reflexión provocada por otros abra el camino a la reflexión producida por la misma persona que está en su proceso de

⁴⁶ Azebedo, *La evaluación y la garantía de calidad*, 117.

⁴⁷ Azebedo, 119.

formación, según sus ritmos y capacidades; que no será suficiente establecer la *calidad* de la educación por los altos porcentajes de rendimiento final que muestran los estudiantes en las asignaturas del currículo que se considera relevantes, sino principalmente cuando los procesos formativos que se articulan para el aprendizaje de las asignaturas no se orienten únicamente a la apropiación de sus contenidos cognitivos sino a constituirse en condiciones donde los estudiantes aprenden a ser personas más reflexivas, más emprendedoras, creativas y autónomas.

Vuelvo a subrayar lo que manifesté en la página 15 del escrito y en pro de esas ideas, me remito a Ezzequiel Ander-Egg, cuando dice que debemos:

Pasar de una concepción plana del aprendizaje (mera acumulación de información, habilidades y competencias), a una concepción esférica u holística que incluye, además de lo cognitivo, el desarrollo de la sensibilidad y los afectos, la motivación (el amor al aprendizaje), las actitudes, los valores, las conductas y los modos de ser y de hacer. Una concepción holística tiene en cuenta el contexto en donde se desarrolla la práctica educativa.⁴⁸

Lo dicho hasta aquí significa que nos adscribimos a lo que señala Leonardo Izurieta⁴⁹ en su ensayo y proponemos que la calidad de la educación no se defina por la idea de cantidad, pues no se piensa la educación solamente como acumulación de conocimientos sino como experiencia vital en donde el conocimiento es un andarivel para el crecimiento de las propiedades intrínsecas del estudiante. También se puntualiza que la calidad del conocimiento no es la medida en que convierte al estudiante únicamente en un agente productor del bienestar material de la sociedad en la que vive, sino que la calidad del conocimiento y su aprendizaje asumen nuevo significado cuando son la vía para que el estudiante se desarrolle como persona en busca de su crecimiento intelectual, afectivo y social y el de los demás, en el contexto al que se pertenezca.

De este modo, los resultados finales o productos del sistema educativo serán grandes cotas de aprendizajes científicos y tecnológicos y alto desarrollo de las cualidades y actitudes de las personas.

La idea se convertirá en realidad en un sistema educativo cuando la evaluación formativa se convierta en *transformativa*, según se desprende del título de una de las obras

⁴⁸ Ezzequiel Ander-Egg, *Los desafíos en la educación*, 113.

⁴⁹ Leonardo Izurieta, *Calidad de la educación*, 17.

de W. James Popham.⁵⁰ Efectivamente, si los maestros se empeñaran en poner en práctica la evaluación formativa en las salones de clase, serían más asertivos y producirían más retro-alimentación y, sobre todo, lograrían poco a poco que sus estudiantes dejen de esperar a recibir el feedback que él puede proporcionarles sino que empiecen a adueñarse poco a poco de las oportunidades de reflexionar acerca de lo que aprenden, para qué aprenden y cómo lo están haciendo y producirían sus propios feedbacks para los aciertos y logros y para hallar las formas de corregir los desaciertos. Es decir, la evaluación formativa adquirirá una nueva propiedad (*calidad*) cuando la retro-alimentación dé un salto: de retro-alimentación producida por el profesor a retro-alimentación generada por el propio estudiante; lo cual, nuevamente traduce en otras palabras el cambio que se espera, no solo en el campo educativo sino en toda la esfera social: de la reflexión que expresan los otros sobre lo que hace una persona, a la reflexión que esa persona aplica sobre lo que hace, por impulso intrínseco.

Este paso de un estado a otro de nivel superior no es del todo imaginario ni ilusorio, pues toma bastante asidero si se lo inscribe en el movimiento evolutivo que observamos en la naturaleza. Si observamos lo que sucede en ella, veremos que todos los seres vivos evolucionan de un estado de dependencia a otro de independencia y que las personas evolucionamos igual. Así, en los primeros meses después de su concepción y nacimiento, los niños dependen totalmente de la alimentación y de los cuidados de su madre; un poco más tarde, para erguirse y empezar a caminar, siguen necesitando de su madre. Pero, una vez que superaron las dificultades que entraña el aprender a caminar, los niños saben que conquistaron su independencia motriz y que, a partir de ese momento, deben ir madurando en agilidad, presteza y seguridad, no solo para caminar sino para valerse por sí mismos en todas las dimensiones de su existencia. Las madres, por su lado, saben que ya no son imprescindibles para el caminar de sus hijos, pero seguirán siempre *presentes y a su lado*, de un modo distinto, en los pasos que den en la vida adolescente, joven y adulta. Igual sucede con la educación y la evaluación. En los primeros años, los niños necesitan del maestro para empezar la aventura del aprendizaje y de su maduración, es decir, necesitan ser educados y evaluados por otros. Pero, debe llegar el momento en

⁵⁰ W. James Popham. *Evaluación trans-formativa. El poder transformador de la evaluación formativa*. Madrid: Narcea, 2013.

que deben dejar de depender de sus profesores y compañeros para comenzar a aprender solos y a ser ellos mismos.

Al respecto de este asunto, se señalan tres puntos. El primero, que Paulo Freire, ya en 1996 llamó *progresista*⁵¹ a la práctica educativa “en favor de la autonomía del ser de los educandos” y que es alentador percatarse de que esta idea del tránsito de la dependencia a la independencia en el desarrollo y formación de las personas ha recibido respaldo por las publicaciones que han realizado últimamente algunos autores acerca de las teorías relativas a la autodeterminación y a la autonomía con asidero en la educación y en la evaluación, como Vansteenkiste⁵² y Reeve.⁵³ El segundo, que es necesario tomar en cuenta el patrón evolutivo de la existencia y de la educación para percatarse de que no pueden ser idénticas las formas de educar y de evaluar, por ejemplo, a un niño de segundo año de básica y a un adolescente del bachillerato. El tercero, que es preciso advertir que la evaluación de la calidad de la educación debe tener inspiraciones y direcciones distintas según se apliquen en la educación básica, en la básica superior y bachillerato y en la universidad, y reflexionar si la calidad de la educación y su evaluación quedan cubierta y resuelta solamente cambiando el campo temático de las pruebas que se utilizan para la educación básica, el bachillerato y la universidad.

Al final, como síntesis de lo que se acaba de exponer, persisten unas preguntas: ¿Puede rebatirse la presunción de que la última meta que se proponen la educación básica y el bachillerato consiste en que los estudiantes se apropien de los aprendizajes básicamente cognoscitivos que están determinados por los alcances y límites de las asignaturas del programa de cada año de formación? ¿Acaso no hay otra meta que está más allá de la anterior, que le da una perspectiva y una dimensión más vital y que supone la búsqueda incansable de personas autónomas y emprendedoras? ¿Acaso la formación

⁵¹ Paulo Freire, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, 1ª. Edic. en portugués, (Sao Paulo: Paz e terra, 1966); 11ª. Edic. en español, (México: Siglo XXI Editores, 2006), 15.

⁵² Vansteenkiste, M., Ryan, RM, & Deci, *Self-determination theory and the explanatory role of psychological needs in human well-being*. In L. Bruni, F. Comim, & M. Pugno (Eds.), *Capabilities and happiness* (pp. 187-223). Oxford, UK: Oxford University Press. Retrieved from <http://howest.be/icap/docs/Article%20Capabilities%20and%20happiness%20-%20Prof%20Dr%20Vansteenkiste.pdf>.

⁵³ Reeve, J., *Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive*. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175. <http://doi.org/10.1080/00461520903028990>

en el nivel superior se distingue de los otros niveles únicamente porque tiene un currículo con asignaturas distintas?

4. Evaluación prospectiva

Posiblemente se piense que la evaluación será de mayor calidad cuanto más técnicos los procedimientos que utilice. No vamos a criticar esta creencia porque hay varias razones para no empeñarse en desmontar el tejido tecnológico que, por otro lado, robustece a la actividad evaluativa, pero es necesario llamar la atención para reflexionar acerca de lo que ocurre habitualmente con ella.

Sucede que la evaluación mira habitualmente *hacia atrás*, es decir, *hacia lo que pasó*, y para confirmar lo dicho pueden bastar dos referencias:

- Los organismos estatales despliegan enormes esfuerzos para verificar qué y cuánto aprendieron los estudiantes de ciertos grados de escolaridad, y no es lógico desdeñar sin más lo valioso de tales emprendimientos y lo útil que es poder contar con unas evidencias de los aprendizajes alcanzados, pero también hay que reparar que, en tales circunstancias, la evaluación pone su mirada sobre los resultados que arrojaron los procesos que se desencadenaron en tiempos anteriores, a los que se los menciona simplemente y no se los estudia con detenimiento como a sus resultados.
- Los profesores proveen el feedback necesario a los estudiantes, y esto es bueno y deseable que siempre ocurra. Pero el hecho indiscutible es que esa retroalimentación es para que un estudiante experimente satisfacción por los logros que consiguió, o para que encuentre la forma de enmendar las incorrecciones que cometió. Es decir, en ambos casos, la evaluación es formativa y valiosa, sin duda, pero para algo que se realizó en un tiempo que ya pasó.

Se dijo que la esencia de la evaluación es apreciar el valor de las propiedades de los sujetos, objetos o intervenciones para procurar el mejoramiento de ellas. Esta es la *propiedad* básica de la evaluación, que tiene dos dimensiones: juzgar lo que pasó y anticiparse a lo que vendrá. No se critica que se formulen juicios de valor acerca de los procesos y productos educativos después de que terminaron, como tampoco debemos

ignorar que la evaluación sí se proyecta hacia el porvenir cuando propone las resoluciones para mejorar a futuro esos resultados.

Ahora se quiere hacer hincapié en que la *propiedad* básica de la evaluación podría ser más valiosa si complementara lo que ya hace y diera, por consiguiente, otro paso adelante para ser *prospectiva* con mayor fuerza y con mayor frecuencia y, sobre todo, para ser más *estimulante*, anticipándose en prever de modo *positivo* el porvenir inmediato. Hay que tomar en cuenta, por cierto, que la realidad es dinámica e impredeciblemente cambiante, y que la ciencia, más que explicarla, interviene en ella para pensarla, comprenderla y re-crearla. Pero esto mismo se convierte en una razón poderosa para cruzarse de brazos y esperara impasiblemente lo que sucederá de todos modos. En el caso de los aprendizajes, por ejemplo, tenemos que planificar intencionalmente los procedimientos para evaluar con más detenimiento y acierto lo que ocurre en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación mientras ellos ocurren en momentos dados del presente; en el caso del feedback, hace falta que los profesores provean a sus estudiantes de *pro-alimentación* a más de retro-alimentación, y por consiguiente, se requiere hasta inventar el término opuesto al vocablo *feedback*.

Capítulo tres

Un programa de posgrado en evaluación de la calidad de la educación

El segundo núcleo de este trabajo que se presenta a continuación es la propuesta de un programa de una maestría profesional cuyo nombre es “*La evaluación y la educación*”, y que apunta al conjunto de conocimientos teóricos y procedimentales que se requieren para el desarrollo de las competencias praxiológicas de los evaluadores de cuarto nivel.

En síntesis, la propuesta se compone de dos subconjuntos: el primero, se constituye con los conocimientos teóricos sobre educación, pedagogía, didáctica, currículo, docencia, aprendizaje y teoría de sistemas, que todo evaluador requiere como marco referencial para comprender de forma integrada y contextualizada los objetos que se propondrá evaluar; el segundo subconjunto, se forma con los conocimientos de las bases teóricas y de los lineamientos tecnológicos que se requieren para diseñar y ejecutar los procesos de evaluación de la calidad de los distintos objetos que tiene un sistema educativo, y para evaluar, a su vez, esos mismos procesos, con lo cual se produce la oportunidad de introducir el concepto y la práctica de la *meta-evaluación*. En este segundo subconjunto, la maestría consolidará el conocimiento y el empleo reflexivo de las tecnologías que se emplean para el acopio de la información; para el diseño, construcción y validación de las técnicas e instrumentos con que se recoge y registra la información; y para el procesamiento de la información con las técnicas estadísticas de tipo descriptivo e inferencial.

1. Pertinencia del programa

Aquí se procura señalar que es una necesidad social indiscutible el preparar a profesionales de cuarto nivel para la evaluación de la calidad de la educación. Esta necesidad de tipo pragmático está aparejada con otra: la necesidad académica de reconstruir para el programa el correspondiente marco teórico que le sirva de sustento y de justificación y que, además, apalanque su posterior desarrollo cognoscitivo y tecnológico.

Para garantizar la viabilidad de construcción y ejecución de la propuesta, se expone a continuación cómo ella se inserta en las actividades que realiza la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, y de forma específica, su Área de Educación.

1.1 Respuesta a la necesidad social

Desde hace décadas, los sistemas educativos de las diversas latitudes se han sometido a revisiones permanentes y puntuales que, generalmente, han pasado por dos etapas. En la primera, los países procuraron la expansión cuantitativa de la escolarización para responder a la progresiva toma de conciencia de la importancia de la educación en el desarrollo de los pueblos, de la necesidad de asegurar el acceso universal a la educación de sus segmentos poblacionales y de garantizar mayor igualdad entre los sexos y sus niveles socioculturales. En la segunda, a la expansión cuantitativa de la educación, los países sumaron la atención en los contenidos de sus sistemas educativos por el consenso creciente en que no es suficiente que esté escolarizada la población en edad escolar sino en que es necesario que los sistemas incorporen los conocimientos y experiencias que efectivamente son necesarios para que ella se desarrolle y participe en la sociedad en la que vive.

La *calidad* pasó, entonces, al primer plano de la agenda educativa de varios países, y ellos la entienden desde sus propias concepciones políticas, ideologías preponderantes y metas sociales y culturales más ambicionadas.

En este contexto surge de modo natural y lógico el reconocimiento de que la evaluación es una necesidad palpable. Efectivamente, los diversos sectores de la sociedad advierten y asumen la necesidad de evaluar los ámbitos y modalidades de su sistema educativo porque la educación es una de las más caras aspiraciones y metas que puede abrigar una nación, que no puede quedar librada a la inspiración del momento ni al voluntarismo. Evaluar la calidad de la educación es una necesidad y una exigencia impostergable, por más que la evaluación tenga que encararse con realidades que son, por sí mismas, complejas y multiformes, y con muchas y variadas sensibilidades de los estudiantes, maestros, centros, administradores, autoridades y sociedad en general.

Se sabe que la evaluación tiene carácter universal pues está en nuestra vida cotidiana, según se describió en el capítulo segundo, como un medio para conocer la

realidad. Pero ahora se subraya la conveniencia de que vaya más allá de la cotidianidad y se traslade al campo formal de la educación.

Por otra parte, el programa quiere constituirse en un aporte concreto a los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo del Ecuador, porque:

- La evaluación de la calidad de la educación es una estrategia que garantiza la calidad de la formación de los ciudadanos que, por ende, no solo se constituirán en sujetos pasivos del estado, sino en agentes que consoliden la democracia y robustezcan el poder popular, al tenor del Objetivo 1.
- Garantizar una educación de calidad para todo ecuatoriano no es otra cosa que “auspiciar la igualdad, la cohesión, la inclusión y la equidad social y territorial, en la diversidad”, según reza el Objetivo 2.
- El programa de maestría es una opción concreta, efectiva y tangible para promover la “mejora de la calidad de vida de la población” (Objetivo 3) y “fortalecer las capacidades y potencialidades de la ciudadanía” (Objetivo 4) pues todo esto será posible en la medida en que los resultados de la evaluación de la educación se traduzcan en políticas y acciones que procuren la mejora permanente de la calidad de formación de los ciudadanos.
- Es lógico pensar que una educación de calidad va a multiplicar los espacios para el encuentro común y el fortalecimiento de la identidad nacional, pues no será de calidad a menos que la educación consiga el encuentro de las identidades diversas, la plurinacionalidad y la interculturalidad (Objetivo 5).

1.2 Necesidad académica a la que responde

La formación de académicos y profesionales para el sector educativo tiene en el país un déficit claro en el ámbito de la evaluación pues esta tiene apenas carácter introductorio y está limitada específicamente a los aprendizajes de los estudiantes. Para que la formación en evaluación vaya más allá del nivel elemental, debe ser abordada desde el cuarto nivel para que pueda consolidarse y expandirse hasta ponerse en condiciones de superar el límite de los aprendizajes y proponerse otros objetos de evaluación como son, por ejemplo: la gestión docente; la gestión curricular; la calidad académica de las instituciones educativas, de las carreras y programas; y la calidad de los sistemas educativos. Detrás de estos señalamientos se vislumbran otros grandes desafíos

que solo pueden ser acometidos en el cuarto nivel: uno, que la evaluación debe dar un salto desde su condición de *práctica* compleja para llegar a constituirse legítimamente en un campo de conocimiento con su propio objeto y objetivo y el otro, que la calidad de la educación deje de ser un tópico dispersa y heterogéneamente tratado para llegar a conformarse como una teoría sólida que sirva como plataforma para concretar las evaluaciones de la calidad de los sistemas educativos.

La maestría tiene, por eso, el cometido de abordar el conocimiento de la evaluación desde la teoría y de investigar cómo se puede provocar el crecimiento y desarrollo de ese conocimiento. El conocimiento de la evaluación podrá enfrentarse por sus relaciones con la *teoría de la calidad* en la educación, o por la relación con la teoría del poder, o la teoría de las decisiones. En suma, la maestría tiene un camino que deberá abrir y construir, a más de consolidar los conocimientos acerca de cómo usar reflexivamente los procedimientos tecnológicos que los expertos en medición han configurado y establecido para los distintos objetos que se pueden examinar en un sistema educativo y en cualquier otro sistema cuyos procesos y gestiones sean el resultado de la actividad humana.

Si se asumiera que la evaluación no es una ciencia porque la epistemología no ha definido cuál es su objeto propio y su estructura particular y que, por el momento, haya que explicarse como una tecnología o una práctica que se apoya en unas ciencias que le son afines (investigación, matemática y estadística), la maestría en evaluación será una réplica a estos planteamientos y se propondrá un doble cometido: por una parte, determinar y definir el objeto de conocimiento del que se ocupa la evaluación y, por otro, investigar los referentes teóricos que otorguen sentido y coherencia a los procedimientos tecnológicos con que se lleva a cabo el proceso de evaluar.

1.3 Relación con la Universidad

La maestría en evaluación se orienta a formar profesionales de cuarto nivel en evaluación, la misma que pertenece al campo de educación como ciencia social y a otras áreas tecnológicas, Esta maestría se orienta a responder a la demanda de desarrollo del sistema educativo del Ecuador y, análogamente, de las naciones sudamericanas (lo cual concuerda con la Visión de la UASB) y su cometido es producir información y conocimiento que contribuyan a configurar y desarrollar el campo teórico y tecnológico

de la evaluación, promover la cultura evaluativa y fomentar el espíritu de cooperación y coordinación entre las universidades del país y de Sudamérica (por lo que se incluye en la Misión de la UASB).

1.4 Relación con el área académica

La maestría en evaluación tiene relación natural con el Área de Educación de la UASB, la cual desarrolla programas para formar académicos y profesionales para el sector educativo, particularmente en las gestiones relacionadas con la planificación, ejecución y evaluación de los insumos, procesos y resultados del nivel microcurricular y mesocurricular.

2. Objetos de estudio del programa

2.1 Calidad de la educación

El programa abordará, en primer lugar, el estudio del *concepto de calidad* en el campo de la educación. Como este concepto es originario del campo empresarial, el programa se propone re-considerarlo e introducir las adaptaciones que se precisen a fin de que se ajuste a las especificidades propias de la ciencia educativa, que es una ciencia social. En esta tarea, el programa acudirá principalmente al *enfoque de sistemas* porque desde él puede mirarse más estructuralmente el campo de la educación, precisamente por su enorme complejidad y su dinámica inestable e inesperadamente variable.

Existen varios estudios que describen el concepto de calidad desde diversas perspectivas y otros que determinan cómo desarrollar un proceso de evaluación. El reto del programa, en primer lugar, consistirá en confirmar cómo el concepto de calidad, en lugar de ser único y uniforme, adopta distintos matices y nombres según se aplica a los objetos diversos que se pueden identificar entre los elementos de insumo, los elementos de proceso, los elementos de salida de un sistema y los elementos de la retro-alimentación; y en segundo lugar, contribuir a precisar los diversos conceptos elaborando, a más de sus definiciones operacionales, especialmente sus definiciones teóricas.

La contribución más significativa del programa surgirá precisamente del trabajo de elaborar las definiciones teóricas de la calidad del sistema educativo y de sus distintos objetos, bajo el supuesto de que esas definiciones tienen “cinco dimensiones: equidad,

relevancia, pertinencia, eficiencia y eficacia”.⁵⁴ El programa, para no reincidir en la concepción aislada y fragmentaria de la calidad de los objetos, considerará sus relaciones con la totalidad del sistema, sus relaciones con los demás objetos del sistema, sus condiciones contextuales y las imbricaciones que se producen entre los niveles micro, meso y macrocurricular del sistema.

2.2 La evaluación

Otro objeto de estudio del programa es proponer y adoptar un concepto orgánico de la evaluación de la que se desprenda con facilidad cuál es su parte esencial y cuáles sus accesorios, cuál su naturaleza y propiedades, y cuáles son sus funciones fundamentales.

Esta definición deberá servir, entre otras cosas, para distinguir la evaluación de otros términos que están relacionados con ella pero que no son sinónimos. Entre ellos están los siguientes: medición, calificación, acreditación, assesment, accountability, monitoreo y mediación.

Sin embargo, el objeto de estudio más significativo y desafiante no es el de la definición de evaluación que se acaba de mencionar sino el de empezar el trabajo de determinar su campo de conocimiento y su objeto de estudio. Se supone que el programa cuenta con que hay una hipótesis al respecto (que el campo de conocimiento es el axiológico y el objeto la calidad), y lo que falta es verificar su consistencia y, especialmente, construir lo que ella implica.

2.3 La evaluación de la calidad de la educación

El tercer objeto de estudio del programa es *cómo evaluar* la calidad de la educación y esto supone, por un lado, re-construir y organizar los referentes teóricos acerca de la evaluación en cuanto proceso; por otro, re-conceptualizar las diversas metáforas que han ayudado a que la evaluación se construya un cuerpo material y que provienen del sector empresarial, del campo militar y del ámbito de la investigación; y, finalmente, procurar un análisis reflexivo de los lineamientos metodológicos que la tecnología actual ha probado satisfactoriamente para llevar a cabo el proceso de

⁵⁴ Unesco, *Declaración de Lima, Balances y desafíos para la agenda educativa regional 2015-2030*, (Lima: 2014), 17 <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002443/244335S.pdf>

evaluación, y abrir espacios equivalentes a los paradigmas cuantitativos y a los cualitativos.

3. Diseño curricular del programa

3.1 Objetivos del programa

Objetivo general

Formar profesionales de cuarto nivel con las competencias cognoscitivas y praxiológicas y las actitudes que se necesitan para evaluar la calidad de los componentes de un sistema educativo, tomando en cuenta la naturaleza de sus interrelaciones, el contexto social, económico y cultural de la realidad del país y las políticas educativas.

Objetivos específicos:

- a) Construir un marco teórico para la evaluación educativa que esté de acuerdo a las corrientes actuales del pensamiento y determine su campo de conocimiento, naturaleza, estructura y funciones, a fin de que prevalezca sobre las comprensiones que subsisten y que le atribuyen tan solo la condición de *práctica* compleja.
- b) Ampliar y consolidar el conocimiento de las bases teóricas y de los lineamientos metodológicos que se requieren para diseñar, ejecutar y evaluar el proceso de evaluación de los objetos que se desee examinar en un sistema educativo y según el propósito que se elija.
- c) Desarrollar competencias para la reconstrucción y apropiación de los conocimientos sobre educación, sistemas educativos, currículo, carreras, programas, docencia y aprendizaje, que permitan la comprensión integradora y contextualizada de los objetos que se pueden evaluar en el nivel microcurricular, mesocurricular y macrocurricular de un sistema educativo.
- d) Consolidar el conocimiento y el empleo reflexivo de los procedimientos tecnológicos para el acopio de la información; para el diseño, construcción y validación de las técnicas e instrumentos para recoger y registrar información; y para el procesamiento de la información con las técnicas estadísticas de tipo descriptivo e inferencial.

3.2 Perfil de ingreso de los estudiantes

Los principales destinatarios de este programa de maestría son los docentes del sistema educativo y los profesionales cuyas labores se vinculan con la evaluación de instituciones públicas y privadas y la evaluación del personal que labora en ellas. Es decir, son profesionales que deben tener:

- Conocimientos generales y experiencia en la labor educativa y, por ende, competencias para la comprensión sistémica de la educación, currículo, docencia y aprendizaje.
- Nociones básicas de las tareas que comprende la medición de variables, características y propiedades de sujetos y objetos, es decir, conocimientos sobre técnicas para conseguir información e instrumentos para registrarla, comprensión de las escalas de medida y destreza para procesar los resultados de la información.
- Experiencia probada en la medición y evaluación de resultados de aprendizaje de los estudiantes de los distintos niveles del sistema educativo y en estudios etnográficos urbanos y rurales.
- Predisposiciones para potenciar sus capacidades de reflexión y de análisis de las formas con que se expresan los resultados de los sistemas educativos en el marco social y político de los países en determinados momentos históricos.
- Competencias para comprender y asumir las relaciones y compromisos que entrañan la interculturalidad y la inclusión de género y de diversidades en el sistema educativo.

3.3 Perfil de egreso de los estudiantes

Los estudiantes que concluyen esta maestría estarán formados para:

1. Investigar la teoría de la calidad en el campo educativo para reconstruir el campo de conocimiento propio de la evaluación, determinar su objeto de estudio, su estructura y sus relaciones con otros campos de conocimiento científico y tecnológico, con el fin de superar la comprensión reductora de la evaluación como práctica compleja y transformar en conceptos las metáforas que se han acumulado en torno a ella.
2. Basarse en referentes teóricos adecuados para diseñar procesos de evaluación apropiados según los diversos objetos que se puede elegir de un sistema educativo con un determinado propósito, ejecutarlo con rigurosos lineamientos metodológicos, procesar sus resultados con técnicas estadísticas y, finalmente, evaluar los mismos procesos de evaluación que se llevaron a cabo.

3. Reconstruir los conocimientos más actualizados sobre educación, ofertas educativas, sistemas educativos, docencia, aprendizaje y evaluación para obtener la apropiación y comprensión integradora y estructurada de los objetos que se propongan medir y evaluar en los diversos niveles de un sistema educativo, tomando en cuenta los contextos sociales, económicos y políticos en los que ellos se encuentran.
4. Diseñar, construir y validar las técnicas y los instrumentos para el acopio de información y su registro en estudios muestrales y poblacionales de variables que requieran su operacionalización, y procesar la información recogida con técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales.
5. Constituirse en promotores de la cultura evaluativa en todos los ámbitos en donde lleven a cabo procesos de evaluación, lo cual implica apoyar el crecimiento de la capacidad reflexiva de las personas y alentar la búsqueda de la mejora permanente de ellas mismas y de las instituciones en donde trabajan.

3.4 Modelo cognitivo del programa

El programa establece tres campos de formación, que se describen a continuación.

El *campo de formación epistemológica* se estructurará al acometer el desafío de articular la teoría de la calidad para poder estudiar y evaluar la educación. Esta formación supone integrar las perspectivas epistemológicas que han adoptado la empresa, el mercado y la teoría de sistemas, e incluso las disciplinas militares, modificar su naturaleza original y volver a conceptualizar sus categorías para poder insertarlas con propiedad en el sector educativo. Este campo se constituirá en ámbitos interdisciplinarios e transdisciplinarios para lograr especificidades dentro de la unidad. La formación epistemológica de los estudiantes se enriquecerá con la construcción sistémica e integradora de los diversos elementos constituyentes de la educación y con la reconstrucción del campo propio de conocimiento de la evaluación.

El *campo de formación profesional* avanzada comprende la profundización y articulación del conocimiento teórico, metodológico y tecnológico que han aportado hasta el momento los expertos en cuanto al diseño, ejecución y valoración de los procesos de evaluación que se diversifican para adaptarse a los distintos objetos de estudio que se pueden abordar en la educación.

El *campo de formación en investigación avanzada* comprende el diseño y el desarrollo de investigaciones básicas y aplicadas que están vinculadas a las líneas de investigación del programa, utilizando métodos descriptivos y correlacionales con enfoques multidisciplinares y también transdisciplinares. Este campo incluye el trabajo de titulación.

El programa reconoce y partirá de las tendencias de investigación que han tomado cuerpo en las últimas décadas con el propósito de definir la calidad de la educación. La bibliografía que existe al respecto es extensa, pero los resultados son heterogéneos y difíciles de sistematizar. También hay tendencias que estudian de forma relevante el rumbo y determinan los pasos para articular los procesos de evaluación, unos con énfasis cuantitativos y otros con cualitativos.

El programa tiene al concepto de calidad con sus distintos matices y significados como eje transversal de sus campos de formación y, por ende, de las distintas asignaturas. Otro eje transversal constituye la noción de que el ejercicio de poder que implica la evaluación es válido y legítimo en cuanto no deriva en ejercicio de autoridad ni de control sino en promoción de las capacidades de reflexión y de autorregulación de las personas y de las instituciones en donde laboran.

3.5 Malla curricular

Unidades curriculares	Ámbitos curriculares	Campos de formación	Asignaturas	Trimest	Crédit UASB	Componente de docencia		Componente otras actividades		Total
						Horas aula	Horas trabajo colaborativo	Horas prácticas de aprendizaje	Horas trab autónomo	Horas asignatura
Básica	Teórico-conceptual	Formación epistemológica	Asignatura 1. Principios, finalidades, estructuras y componentes de la educación		4	40	10	80	60	190
			Asignatura 2. Teoría de la calidad y educación		4	40	10	80	60	190
			Asignatura 3. Evaluación: conceptos, naturaleza y funciones		4	40	10	80	60	190
	Metodológico		Asignatura 4. Evaluación de los aprendizajes y de factores asociados		4	40	10	80	60	190
			Asignatura 5. Técnicas e instrumentos para recoger y registrar información.		4	40	10	80	60	190
Disciplinar y multidisciplinar	Temático	Formación profesional avanzada (educación básica, bachillerato y superior)	Asignatura 6. Evaluación de carreras y de programas		4	40	15	80	53	188
			Asignatura 7. Evaluación de la gestión docente		4	40	15	80	53	188
			Asignatura 8. Evaluación de la gestión curricular		4	40	15	80	53	188
	Metodológico		Asignatura 9. Evaluación de instituciones educativas		4	40	15	80	53	188
			Asignatura 10. Técnicas estadísticas para procesar información		4	40	15	80	53	188
Titulación	Investigación con fines de graduación	Investigación avanzada	Asignatura 11. Lectura y escritura académica		4	40	10	60	80	190
			Asignatura 12. Elaboración de proyectos de investigación		4	40	10	60	80	190

			Asignatura 13. Taller de tesis		4	40	10	60	80	190
			Tesis	IV-VIII	65				240	240
TOTAL PROGRAMA			13		117	520	155	980	1045	2700

3.6 Plan de estudios

Asignatura	Unidad curricular	Ámbito curricular	Campo de formación	Descripción de la asignatura	Relación con perfil de salida	Cronograma Trimestre	Créditos UASB
Asignatura 1. Principios, finalidades, estructuras y componentes de la educación	Básica	Teórico-conceptual	Formación epistemológica	Objetivo general: Construir una visión sistémica de la educación Contenido general: Re-construcción conceptual de todo lo que compone la educación (principios y fines, estructuras, currículo, docencia, aprendizaje)	Resultado 1. La educación desde la perspectiva sistémica (paper). <i>Perfil salida, c) y e)</i>		4
Asignatura 2. Teoría de la calidad y educación	Básica	Teórico-conceptual	Formación epistemológica	Objetivo general: Re-construir el campo axiológico como campo de conocimiento propio de la evaluación Contenido general: Teoría de la calidad en educación y las concreciones que adopta al referirse a la diversidad de elementos de la educación enfocada como sistema. Los avances y desafíos de las evaluaciones nacionales, regionales e internacionales.	Resultado 2. Elaborar una hipótesis que muestre los elementos constituyentes de la educación en relación con la teoría de la calidad (ensayo). <i>Perfil de salida, a) y e)</i>		4
Asignatura 3. Evaluación: conceptos, naturaleza y funciones	Básica	Teórico-conceptual	Formación epistemológica	Objetivo general: Re-construir el concepto propio de la evaluación según los avances del conocimiento actual. Contenido general: Recorrido histórico del concepto de evaluación; determinación de su naturaleza y funciones; descripción del proceso de evaluación e interpelación de las comprensiones tradicionales.	Resultado 3. Definición, naturaleza y funciones de la evaluación;		4

					descripción de su proceso (paper). <i>Perfil de salida a) y e)</i>		
Asignatura 4. Evaluación de los aprendizajes y de factores asociados	Básica	Metodológico	Formación epistemológica	Objetivo general: Diseñar procesos de evaluación con propósitos formativos de la calidad de los aprendizajes y de sus factores asociados, ejecutarlos y evaluarlos. Contenido general: Referentes teóricos que sustentan la evaluación de los aprendizajes y de sus factores asociados, a nivel de aula y a nivel nacional. Técnicas de muestreo. Lineamientos metodológicos para diseñar y ejecutar estos procesos. Evaluación de los procesos que se desarrollaron.	Resultado 4. Diseñar el proceso de evaluación de los aprendizajes de una institución educativa. Resultado 5. Evaluar el proceso aplicado por el INEVAL. <i>Perfil de salida, b) y f)</i>		4
Asignatura 5. Técnicas e instrumentos para recoger y registrar información.	Básica	Metodológico	Formación epistemológica	Objetivo general: Construir y validar técnicas e instrumentos para obtener y registrar información. Contenido general: Referentes teóricos y lineamientos metodológicos para la construcción y validación de técnicas, ítems e instrumentos. Teoría de la respuesta al ítem, Modelo Rash. Validez y confiabilidad, cualidades técnicas y formales.	Resultado 6. Examen de la técnicas e instrumentos empleados en la autoevaluación de la UASB, 2010. <i>Perfil de salida, d) y f)</i>		4
Asignatura 6. Evaluación de carreras y de programas	Disciplinar y multidisciplinar	Temático	Formación profesional avanzada	Objetivo general: Diseñar procesos de evaluación con propósitos formativos de la calidad de carreras de pregrado y de programas de posgrado, ejecutarlos y evaluarlos. Contenido general: La evaluación en cuanto ejercicio de poder. Referentes teóricos que sustentan la evaluación de las carreras y de los programas. Lineamientos metodológicos para diseñar y ejecutar	Resultado 7. Evaluación de la evaluación de una carrera, realizada por el CEAACES. Resultado 8. Examen de la evaluación de un programa,		4

				estos procesos. Evaluación de los procesos que se desarrollaron.	realizada por el CEAACES. <i>Perfil de salida, b) y f).</i>		
Asignatura 7. Evaluación de la gestión docente	Disciplinar y multidisciplinar	Temático	Formación profesional avanzada	Objetivo general: Diseñar procesos de evaluación con propósitos formativos de la calidad de la gestión docente, ejecutarlos y evaluarlos. Contenido general: Análisis sistémico de la gestión docente, a nivel básico, medio y superior. Discusión técnica de los componentes del proceso de evaluación de la gestión docente. Referentes teóricos que sustentan esta evaluación, lineamientos metodológicos para diseñarla y ejecutarla. Evaluación de los procesos ejecutados.	Resultado 9. Elaborar una hipótesis que determine los elementos de la gestión docente. Resultado 10. Evaluación de la evaluación de los docentes, efectuada por el MEC, 2008. <i>Perfil de salida, c) b) y e)</i>		4
Asignatura 8. Evaluación de la gestión curricular	Disciplinar y multidisciplinar	Temático	Formación profesional avanzada	Objetivo general: Diseñar procesos de evaluación con propósitos formativos de la calidad de la gestión curricular de instituciones educativas, ejecutarlos y evaluarlos. Contenido general:	Resultado 11. Diseñar y ejecutar un proceso de evaluación de la gestión curricular en una institución educativa. Informe evaluativo de sus resultados. <i>Perfil de salida, a), b), c) y f)</i>		4
Asignatura 9. Evaluación de instituciones educativas	Disciplinar y multidisciplinar	Metodológico	Formación profesional avanzada	Objetivo general: Diseñar procesos de evaluación con propósitos formativos de la calidad de la gestión docente, ejecutarlos y evaluarlos. Contenido general: Visión sistémica de la institución educativa de nivel básico, medio y superior. Evaluación	Resultado 12. Evaluar la evaluación de una institución educativa llevada a		4

				y acreditación. Referentes teóricos que sustentan esta evaluación, lineamientos metodológicos para diseñarla y ejecutarla. Evaluación de los procesos ejecutados.	cabo por el MEC, 2008. <i>Perfil de salida, b), c), e) y f)</i>		
Asignatura 10. Técnicas estadísticas para procesar información	Disciplinar y multidisciplinar	Metodológico	Formación profesional avanzada	Objetivo general: Diseñar planes de procesamiento de información con propósitos evaluativos, ejecutarlos y evaluarlos. Contenido general: Técnicas estadísticas para procesar información, cuantitativas y cualitativas, modelos multivariados, regresión y correlación, análisis de varianza. Manejo del SPSS.	Resultado 13. Evaluar el procesamiento de la información realizada por el INEVAL en los exámenes de grado, 2013. <i>Perfil de salida, d), e) y f)</i>		4
Asignatura 11. Lectura y escritura académica	Titulación	Investigación con fines de graduación	Investigación avanzada	Objetivo general: Desarrollar competencias para la lectura crítica de fuentes diversas de información y para la escritura de textos académicos. Contenido general: Investigación de la validez, pertinencia y de los supuestos implícitos de libros, revistas y artículos sobre evaluación. Escritura de papers, ensayos y artículos diversos sobre temas relacionados con la calidad de la educación y de la evaluación.	<i>Perfil de salida, e)</i>		4
Asignatura 12. Elaboración de proyectos de investigación	Titulación	Investigación con fines de graduación	Investigación avanzada	Objetivo general: Desarrollar competencias para la elaboración de proyectos de investigación acerca de la teoría de la calidad para el sector educativo. Contenido general: La epistemología como herramienta para descubrir teorías, ciencia y tecnología. Metodología de la investigación de problemas relacionados con la calidad en el campo educativo.	<i>Perfil de salida, e)</i>		4
Asignatura 13. Taller de tesis	Titulación	Investigación con fines de graduación	Investigación avanzada	Objetivo general: Desarrollar competencias para diseñar planes de tesis, desarrollar investigaciones y evaluar sus procesos y resultados.	<i>Perfil de salida, e)</i>		4

				Contenido general: Referentes teóricos y lineamientos metodológicos para desarrollar trabajos de investigación, evaluar sus procesos y resultados.			
Tesis	Titulación	Investigación con fines de graduación	Investigación avanzada	Objetivo general: Contenido general:	<i>Perfil de salida, e)</i>		

CONCLUSIONES

De las consideraciones que acaba de hacer este escrito, se deriva que:

1. Es notoria la trascendencia de la teoría de la calidad porque constituye la base lógica y necesaria para todos los estudios e investigaciones acerca de la calidad de la educación que se realizan en una cantidad considerable de naciones por motivaciones, diversas y con valor indiscutible
2. La teoría de la calidad adquiere nueva relevancia si puede ser el ingrediente que falta para conformar el campo de conocimiento propio de la evaluación. Otros ingredientes podrían ser la teoría de las decisiones o la teoría del poder, pero la teoría de la calidad compagina mejor con la evaluación por cuanto ella es, por naturaleza y definición, emisión de juicios de valor acerca de las propiedades del objeto evaluado y adopción de decisiones para mejorarlas.
3. Pese a su trascendencia, la teoría de la calidad no está, al parecer, enunciada ni configurada en el mundo científico, por lo cual se torna urgente e insoslayable la tarea de construirla y es ineludible para los educadores, investigadores y estudiosos la responsabilidad de acometerla.
4. Los estudiosos y los investigadores han publicado sus trabajos relacionados con la calidad de la educación valiéndose de las propias comprensiones que han tenido al respecto y apoyándose en las urgencias que les ha deparado su experiencia y en los acicates que les ha brindado su interés profesional.
5. No es razonable prosperar en este camino y es hora de sistematizar el sentido y las perspectivas en el modo de enfocar los trabajos de investigación y de evaluación que se llevan a cabo en relación con la calidad del sistema educativo, partiendo de la visión holística del sistema, considerando las relaciones que se producen entre sus elementos internos y las relaciones con el contexto externo y, sobre todo, definiendo teórica y operacionalmente las propiedades de los objetos que consideran en sus trabajos.
6. Es preciso reparar de una vez por todas en que la evaluación, a la que tanta prestancia le otorgan de hecho casi todos los pueblos, ha recorrido ya un largo y fructuoso camino como actividad compleja y que hay que intentar que se constituya en una ciencia

determinando, para empezar, el campo de conocimiento que le compete y el correspondiente objeto de estudio.

7. La propuesta que aquí se presenta de una maestría en la evaluación de la calidad de la educación es una respuesta adecuada a la necesidad de formar profesionales de cuarto nivel que reúnan las competencias para enfrentar los desafíos múltiples que entraña dicha evaluación, tomando en cuenta que necesitan adquirir el compromiso de formular la teoría de la calidad y de contribuir a la constitución de la evaluación como ciencia propia y, de paso, que se dispongan a satisfacer la demanda ocupacional que se produce en los sistemas educativos.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, Inés. *La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación*, en: <http://campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm>
- Alonso, María José. *Una investigación sobre la evaluación dialógica en la educación de personas adultas*. Barcelona: Graó, 2002.
- Ander-Egg, Ezequiel. *Los desafíos de la educación en el siglo XXI: algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato*. Rosario: Homo Sapiens, 2001.
- Andrés, Joan Mateo. *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-Horsori, 2000.
- Arcos Cabrera, Carlos, coord. *Desafíos de la educación en el Ecuador: calidad y equidad*. Quito: Flacso, 2008.
- Azevedo, Joaquim. *La evaluación y la garantía de calidad en las instituciones de enseñanza y formación profesional*. Madrid: OEI Fundación Santillana, 2009.
- Bernard Mainar, Juan Antonio. *Modelo cognitivo de evaluación educativa: escala de estrategias de aprendizaje contextualizado, ESEAC*. Madrid: Narcea, 2000.
- Carbonell Sebarroja, Jaime. *El profesorado y la innovación educativa*. Madrid: Akal, 2001.
- Coll, César. *La reforma del sistema educativo español: la calidad de la enseñanza como objetivo*. Quito: Instituto Fronesis, 1992.
- Coll, Josep. *Política de calidad en enseñanza universitaria virtual. El rol de los indicadores*. Santiago: Cinda, 2002.
- Correa de Molina, Cecilia. *Gestión y evaluación de calidad: referentes para la acreditación*. Bogotá: Magisterio, 2004.
- Corvalán, Ramón. *La calidad educativa sigue postergada: derecho a la educación*. Asunción, Pidhdd, 2009.
- Creemers, Bert. *Eficacia educacional al nivel enseñanza-aprendizaje*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2004.
- Delgado Santa Gadea, Kenneth. *Evaluación y calidad de la educación*. Bogotá: Magisterio, 1996.
- Edwards, Verónica. *El concepto de calidad de la educación*. Quito: Instituto Fronesis, 1993.

- Farjat, Liliana. *Gestión educativa educacional: de las intenciones las concreciones; aportes para transformar la realidad*. Buenos Aires: Lugar, 1998.
- Feito Alonso, Rafael. *Una educación de calidad para todos: reforma y contrarreforma educativas en la España actual*. Madrid: Siglo XXI, 2002.
- Fernández Sierra, Juan, coord. *Evaluación del rendimiento, evaluación del aprendizaje*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía, Akal, 2002.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, 1ª. Edic. en portugués, (Sao Paulo: Paz e terra, 1966); 11ª. Edic. en español, México: Siglo XXI Editores, 2006.
- González, Luis Eduardo. *Acreditación y fomento de la calidad: la experiencia chilena de las últimas décadas*. Buenos Aires, Clacso, 2003.
- Goñi, Juan Carlos. *Procesos de cambio para mejorar la calidad en la enseñanza en la Facultad de Ingeniería Industrial de la Universidad de Lima*. Santiago: Cinda, 2002.
- House, Ernest R. *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata, 2000.
- Izurieta Ch., Leonardo. *Calidad de la educación. Reconstrucción conceptual*. Quito: CIPTTE, 1996.
- Lavín Herrera, Sonia. *Hacia una gestión de calidad de los centros educativos: aprendizaje desde la investigación y la acción*. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2002.
- Loayza Melgarejo, Marcelo. *La evaluación de la calidad en la educación virtual: análisis y propuesta*. Sucre: UASB, 2006.
- Martín, Elena y Martínez Felipe. *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Madrid: Intigraf, 2009.
- Martínez Rizo, Felipe, *La evaluación de la calidad de los sistemas educativos: propuesta de un modelo*, en Elena Martín y Felipe Martínez Rizo, *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Madrid: Intigraf, 2009.
- Nassif, Ricardo. *Pedagogía General*, 12a. impresión. Buenos Aires: Kapelusz, 1974.
- Palladino, Enrique. *Diseños curriculares y calidad educativa*. Buenos Aires: Espacio, 2005.
- Pérez Gómez, Ángel. *La función educativa de la escuela pública actual*. Madrid: Akal, 2001.

- Pérez-Albó, María José. *Un plan integrado de calidad para dinamizar el centro*. Barcelona: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Octaedro, 2002.
- Plesi Paola. *Evaluar. Cómo aprenden los estudiantes el proceso de valoración*. Madrid: Narcea, 2011.
- Popham, W. James. *Evaluación trans-formativa. El poder transformador de la evaluación formativa*. Madrid: Narcea, 2013.
- Pruzzo de Di Prego, Vilma. *Evaluación curricular: evaluación para el aprendizaje. Una propuesta para el proyecto curricular institucional*. Buenos Aires: Espacio, 2005
- Quintanilla, Miguel A. *El reto de la calidad en las universidades*. Madrid: Alianza Editorial, 1998.
- Quishpe Lema, Cristóbal L. *Elementos básicos para la gestión educativa: pedagogía, didáctica, currículo y rendición de cuentas*. Quito: Fundación Hanns Seidel, 1998.
- Reeve, J. (2009). *Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive*. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175. <http://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Ruiz Ruiz, José María. *Cómo mejorar la institución educativa: evaluación de la innovación y del cambio*. Bogotá: Magisterio, 2001.
- Sacristán, José Gimeno. *La enseñanza y educación pública: los retos de responder a la obligación de igualdad, respetar la diversidad y ofrecer calidad*. Madrid: Akai, 2001.
- Samaniego Froment, Juan Fernando. *Gestión de gobiernos locales y calidad de la educación en el Ecuador*. Quito: Promebaz, Procetal, 2008.
- Sánchez-Parga, José. *La docencia universitaria: para un manifiesto antipedagógico*. Quito: UPS, Abya-Yala, 2003.
- Unesco, *Declaración de Lima, Balances y desafíos para la agenda educativa regional 2015-2030*. Lima: 2014.7
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002443/244335S.pdf>
- Vansteenkiste, M., Ryan, RM, & Deci, EL (2008). *Self-determination theory and the explanatory role of psychological needs in human well-being*. In L. Bruni, F. Comim, & M. Pugno (Eds.), *Capabilities and happiness* (pp. 187-223). Oxford, UK: Oxford University Press. Retrieved from: <http://howest.be/icap/docs/Article%20Capabilities%20and%20happiness%2020Prof%20Dr%20Vansteenkiste.pdf>.

- Venegas, Hugo. *Educación de calidad para todas y todos: una propuesta ciudadana para el ejercicio de derechos en el ámbito educativo*. Quito: Promebaz, Procetal, 2008.
- Vera, Julio, coord. *Un examen a la cultura escolar. ¿Sería usted capaz de aprobar un examen de secundaria?* Barcelona: Octaedro, 2001.
- Wilson, John D. *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós, 1988.