La calidad de la Universidad frente al nuevo milenio

JUANA AGUIRRE LÓPEZ[1] Departamento de Educación y Comunicación UAM-X

Resumen

La crisis de los sistemas educativos del período de la época moderna denominado neoliberal, tiene varias caras, una de éstas es la conmoción que se ha producido al interior de los sistemas educativos en diversos países, entre ellos México, a partir de la aplicación de la política de evaluación de la calidad de la educación. Esta tendencia ha abierto la confrontación entre los políticos, administradores de la educación, teóricos educativos y quienes son evaluados predominantemente: docentes y estudiantes, quienes desde diferentes posturas científico-ideológicas comprenden, analizan y discuten sobre ésta nueva figura académica que se ostenta como reorganizadora de proyectos y sistemas educativos.

En la discusión, no podemos pasar por alto la contradicción existente entre el hecho de exigir alta calidad a la educación en países subdesarrollados y la profunda crisis y marginación social existentes en ellos. Por lo anterior, este trabajo es un planteamiento que invita a la reflexión, pues el reto es construir el proyecto de educación para las nuevas generaciones ante el umbral del tercer milenio.

Palabras clave
Crisis-Educación-Superior, Calidad-Educación, Evaluación-Calidad Universitaria.

Abstract

There are various different aspects to the crisis within education systems which has arisen during the so called neo-liberal period of the modern era. One of these has been the shock felt within education systems in different countries, including Mexico, at the application of policies for *evaluating the quality of education*. This has opened up the confrontation between politicians, education administrators of education, educational theorists and also those who are being analysed, predominantly teachers and students. These actors take differing scientific and ideological postures to comprehend, analyse and discuss about that new academic figure calling him or herself a reorganiser of projects and education systems. The contradiction arising from the insistence on *high quality* education in underdeveloped countries suffering from profound crisis and social morginalisation should not be ignored. This work is presented as an invitation to reflect, the challenge being the construction of the education project for the new generation on the threshold of the third millennium.

Keys word
Quality-Education, Policies-Evaluating-Education.

1 Profesora-investigadora del Departamento de Educación y Comunicación de la UAM-Xochimilco. Candidata a doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense.
E-MAIL: jaguirre@cueyatl.uam.mx

Introducción

La universidad, al igual que todas las instituciones sociales, se encuentra en un proceso de transformación continua que corresponde con los cambios socio-históricos inherentes al contexto actual de integración conocido como globalización.

La relación entre el sector educativo y lo que podríamos denominar el sector de desarrollo social ha sido articulada en forma diferencial en los países industrializados y no industrializados. En los primeros la educación y el desarrollo científico se asumen en su carácter estratégico para el desarrollo y, en consecuencia, se les dedica una parte importante del producto interno bruto (PIB). En los países con menor desarrollo, este binomio educación-desarrollo no se ha visualizado como tal: la educación es una inversión del Estado en respuesta a las demandas sociales, más que un sector estratégico, lo que se refleja en el exiguo porcentaje del PIB destinado a ésta área.

En el presente trabajo analizamos particularmente la *evaluación de la calidad de la educación*, política recomendada para las universidades de los países con menor desarrollo por los organismos internacionales que financian la educación (OCDE, BID). Dicha política tiene, al parecer, un gran impacto social más allá del ámbito estrictamente universitario.

Evaluar la calidad de la educación de un país a partir de elementos aislados del sistema educativo, como sería el sector estudiantil o el docente, vistos en forma desarticulada y sin entrar en el análisis integral del sistema y sin considerar la intervención colectiva en la construcción del proyecto de universidad, en cada caso, pone seriamente en duda tales esfuerzos y explica la aparición de grupos de críticos y creativos que se pronuncian por la discusión de tales políticas antes de su aplicación acrítica sólo por provenir de instancias internacionales.

La universidad a finales del milenio

W. Böhm (1992), de la Universidad de Bamberg, Alemania, discípulo de Adorno, hace una reflexión sobre las tesis de la relación escuela-sociedad planteadas por las cuatro escuelas clásicas: Funcionalista, marxista, socializante e instrumental, y a su vez elabora una propuesta sobre tal relación.

La idea de reformar la sociedad a través de la escuela ha estado presente en diferentes momentos históricos; en Alemania a principios del siglo XIX, en Norteamérica, en las primeras décadas del siglo XX, en los últimos 20 años, en Europa, Estados Unidos y en los países llamados del tercer mundo; se plantea en los trabajos de la OCDE y la UNESCO titulados *Recomendaciones para una educación tendiente a la comprensión internacional, a la cooperación y a la paz*, de 1974, y la declaración de la *Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos*, de 1990.

La situación actual de crisis económica, que afecta a diversos países y que se refleja en problemas estructurales del mercado laboral, particularmente la desocupación de jóvenes egresados de las universidades, pone en entredicho tal concepto de educación.

Al planteamiento anterior pueden asociarse conflictos como el de la tendencia educativa a organizar la enseñanza en torno a problemas práctico-profesionales, más que a problemas teóricos, lo cual a su vez trae a cuento la reflexión sobre la factibilidad de los aportes de la escuela al mejoramiento de la sociedad, o bien a la disminución de los contrastes sociales en el mundo. En resumen, qué dirección debe seguirse al transformar la escuela: ¿asumirla como medio,

Carmen Toledo

como instrumento, o en función de la sociedad y, por otro lado, qué podría ser la sociedad del futuro según los cambios que se induzcan en el terreno pedagógico o práctico-operativo?

Otros tres modelos de escuela sobre los que se propone reflexionar son: utópico o teórico, que plantea la total independencia escuela-sociedad; el que sostiene que la escuela es dependiente de la sociedad, y el que habla de interdependencia escuela-sociedad.

Revisa el segundo modelo, por ser el más extendido en el mundo, no sólo a nivel teórico sino de política educativa, en tanto adopta cuatro perspectivas: la funcionalista, la marxista, la instrumentalista y la del control político. Cada una de ellas ha tenido un auge en un momento histórico.

Desde el funcionalismo la educación conserva y aumenta la productividad social y a través de ella se socializa a los jóvenes al transmitirles habilidades técnicas; a esta perspectiva, aunque no es la fecha de su aparición, se le dio énfasis entre los años cincuenta y sesenta. Fundamenta la economía de la educación, pues sobreestima el papel de ésta en la solución de los problemas socioeconómicos.

Desde el marxismo la escuela es un instrumento social que perpetúa las diferencias de clase y sólo es posible su renovación en el socialismo.

Desde la perspectiva de la sociología de Durkeim, la escuela sirve a las necesidades del Estado democrático de realizar un orden social, la escuela integra a los diferentes sectores sociales y se asemeja a la burocracia con un sistema reglamentado y controlable, de acuerdo con Weber, nos dice el autor, la escuela es el lugar más legal y racional del ordenamiento, que asigna a cada uno un rol para el cual está destinado.

El autor ubica dentro de esta perspectiva —la escuela como fuente de capital humano importante para la producción económica— el pensamiento de Smith, Marx y Schultz. Según este enfoque la escuela produce además movilidad social, desarrollo económico, progreso tecnológico, bienestar social y felicidad.

La realidad ha echado abajo tales tesis. El mayor desarrollo cultural no evita la recesión económica, ni el desempleo de los jóvenes graduados (éste es un fenómeno internacional), con lo que se demuestra que no existe una relación directa entre estos dos factores y de paso lleva a repensar la legitimidad de las cuatro perspectivas.

Los objetivos de la escuela los fija la sociedad desde las cuatro perspectivas antedichas. La escuela trasmite valores sociales dominantes y procura los instrumentos que considera idóneos para alcanzar los fines de la sociedad.

Desde esta concepción de la escuela como aparato tecnológico, el éxito educativo es moneda de cambio. De ese modo se confirman las teorías de formación en circulación, lo que para otras teorías es alienación o actitudes consumistas.

En la tesis contraria, la de la escuela como factor esencial de la renovación social, se corren dos riesgos: caer en utopías, que surgen cuando se sobrevalora la sociedad, o bien en el aislamiento como institución, opina el autor que nos ocupa.

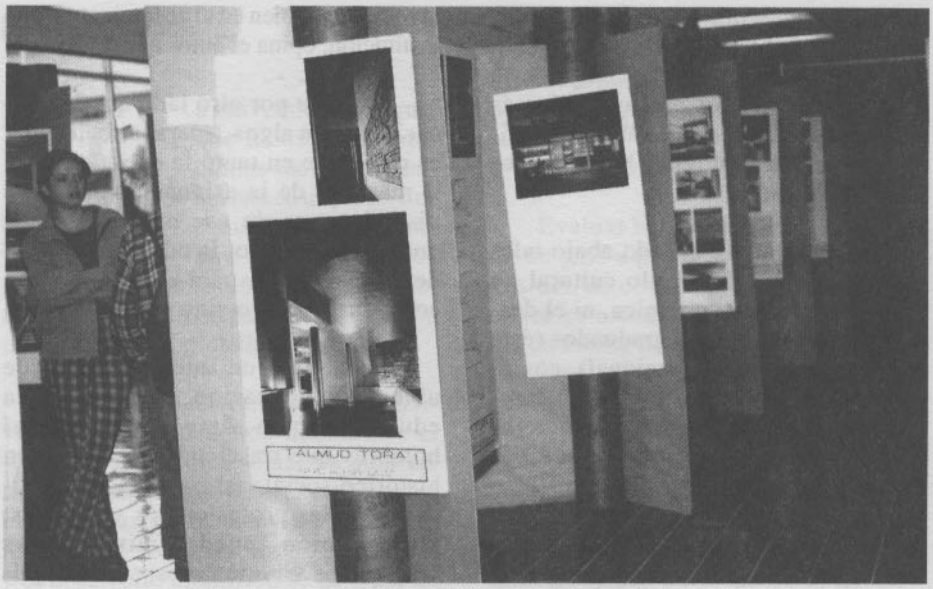
Sostiene por otro lado que la educación «para algo», «para la sociedad», es criticable en tanto la escuela puede ir más allá de la asignación social o histórica que de ese modo la ubica como instrumento: la educación «puede ser para sí», «para el hombre», no como instrumento sino como fin.

El modelo de interacción puede ubicar «la educación para sí» en «la educación para algo», y formar así hombres que trasciendan la situación histórico-social, así como la inmovilidad de roles profesionales y sociales; la educación puede emitir juicios valorativos y normativos, sobre el juicio de hecho o comprobativo. Tal educación no sólo prepara para los roles que se tienen que asumir, sino para alcanzar una capacidad crítico-valorativa.

La discusión de contenidos y métodos de la escuela es obviamente trascendente en tanto se requiere definir los perfiles profesionales que permitan las adquisiciones necesarias para la sociedad de hoy y mañana.

El *currículum*, al responder a *la educación para sí*, evitaría la rigidez *de la educación para algo*, y respondería a exigencias insuprimibles de la liber-

José Ventura



José Ventura

tad del escolar. De ese modo favorecería la trascendencia sobre lo concreto, calificada como postura crítica y de distancia, que es valoración, desbordaría la contratación y aceptación de las situaciones dadas por la sociedad. Los contenidos para formar estas capacidades son las disciplinas históricas, la experiencia artística y literaria y la actividad lúdica, orientadas a establecer un equilibrio entre lo profesional y lo humano.

La metodología de la enseñanza correspondería a los objetivos de la libertad y de la creatividad propias de la inventiva; la ciencia, más que producto de informaciones, es producto de las capacidades inventivas y creativas del investigador.

En otro trabajo, este mismo autor, al referirse a la imagen del maestro a través del tiempo, establece un triple cuestionamiento: ¿qué es el hombre, qué debe ser, y cómo contribuyen metodológicamente el maestro y el educador para que el hombre llegue a ser lo que debe ser?

Plantea que han persistido a través del tiempo tres grandes modelos que coinciden con tres grandes concepciones del hombre. La primera asume al hombre como obra de la naturaleza; la segunda como obra de la sociedad; y la tercera que es producto de sí mismo y por lo tanto de cada uno se deriva el papel de maestro, como auxiliar de la naturaleza, agente social o representante de una humanidad realizada.

De la primera concepción se desprende que el maestro sólo ayudará sin interferir para que se manifieste la naturaleza del hombre; la segunda plantea que el maestro es abogado de las exigencias supraindividuales de la sociedad presente, la futura o la ideológica; y la tercera habla del maestro como realización autocreadora del hombre.

Desde la primera posición se equiparan educación y desarrollo, y el maestro sólo debe observar y aguardar la obra de la naturaleza, no intervenir, pues el entorno educa al niño, los representantes de esta escuela; Rosseau, Montessori, Neil, sugieren que el maestro observe y estudie las necesidades, para que disponga y prepare las cosas en su derredor.

Desde la segunda teoría y en contraposición a la anterior, el maestro abogará por las necesidades sociales, a través de la enseñanza y el aprendizaje que parte de una noción pragmática, utilitaria de formación adecuada a las circunstancias político-sociales, que en la época del imperio romano estaba dirigida a preparar comerciantes, negociantes, abogados, políticos, diplomáticos, los enseñaban a expresarse fluida y convincentemente y a invertir las opiniones opuestas de acuerdo a sus intereses, esto se derivaba en competencias: matemáticas, de retórica, política, ciencias sociales y estaban familiarizados con las cualificaciones exigidas para el éxito social-político.

Hoy esta concepción del maestro como agente social se nutre en la sociología de Durkheim ya que los sistemas sociales de acuerdo a éste enfoque se mantienen a través de largos períodos de tiempo, dejando de lado el cambio generacional de sus miembros, la educación tiene la función de formar el ser social, que es el sistema de ideas, sentimientos y hábitos que no son obra de la personalidad sino del grupo o de los diferentes grupos a los que pertenecemos, incluyendo así las convicciones religiosas, los principios y prácticas éticas, tradiciones nacionales y profesionales, opiniones colectivas de toda índole, la meta de la educación es crear ése ser social, es la sistemática socialización de la joven generación. Comte propone que la escuela no desplegará la individualidad del alumno sino en el sentido contrario le impregnará valores, normas, modelos de comportamiento, conocimiento y habilidades, orientaciones y motivaciones, cualidades y competencias, que hacen al individuo capaz de intervenir socialmente y a la sociedad capaz de funcionar como tal.

Desde el marxismo el maestro es agente de la socialización, el hombre es obra de la sociedad, la esencia del hombre reside en su capacidad de producir por sí mismo las condiciones de su vida en el trabajo, el maestro partirá de exigencias objetivas de nuestro progresivo desarrollo social, éste enfoque se basó en la teoría del capital humano,

el crecimiento económico y el progreso técnico, conducen a una mayor necesidad de cualificación, lo que se acelera con inversiones educativas.

Por último este autor defiende la postura del maestro como humano, representante de la humanidad, ejemplar único e irrepetible, la relación educativa desde éste enfoque no es unidimensional ni desde la perspectiva arbitraria del alumno ni del maestro, sino desde la concepción personal del hombre, así la educación es la responsable autorrealización de la persona.

Las conclusiones a las que llega el autor a partir de la crítica al modelo tecnológico dominante en educación, que plantea el ajuste de ésta a las necesidades sociales, haciendo énfasis en la formación de las nuevas generaciones, tiene en sí mismo la definición de una educación de calidad, entendida ésta como el logro de un producto obtenido en un tiempo y con cierto tipo de proceso, un producto que no solo responde a las necesidades tecnológicas sino a las humanas que trascienden tiempos y espacios.

Peukert, H.(1994) al analizar el papel que tienen las ciencias de la educación en el desarrollo de las sociedades modernas plantea problemas similares a los expuestos por Bhomm.

Plantea que estamos ante el umbral de una época histórica en la que todas las anteriores interpretaciones y orientaciones se cuestionan, dibujándose los contornos de un nuevo espacio histórico, producto de las crisis del desarrollo social de la modernidad, que tiene sobre ésta un efecto sísmico, tambaleándola y generando en cuanto movimiento histórico la reflexión.

El hombre al encontrarse frente a contradicciones que no pueden ser resueltas con los medios de que dispone, se sitúa en una situación de aprendizaje sustancial, que en la tradición occidental desde Sócrates, significa partir de la experiencia de lo aprendido y vivido o sea de la tradición, generando cambios estructurales, desarrollando así una nueva conciencia y nuevos modos de comportamiento para consigo mismo y con la realidad, en un proceso continuo a lo que se le llama formación.

Peukert se pregunta sobre el papel de la educación en la solución de los desafíos de la época moderna y la incidencia que en estos tiene el sistema de educación y formación el cuál es cada vez mas diferenciado y autónomo.

Carmen Toledo

Las ciencias de la educación se convierten en una teoría crítica de la sociedad y de su historia, al reflexionar sobre los cambios que se deben realizar en las orientaciones individuales y colectivas, a fin de analizar y construir el futuro de la las nuevas generaciones.

Al realizar en análisis de proceso de modernización y la situación a la que nos ha llevado, plantea la participación de las ciencias de la educación en un enfoque interdisciplinario con una teoría de la democracia, de la economía y del saber científicamente mediado.

Define como modernidad la culminación del desarrollo histórico producido en los 2 últimos siglos y medio, cuyos inicios los encontramos en los siglos XIV Y XV. Los rasgos esenciales son innovaciones en el ámbito de la cultura, la ciencia y el arte, en la política, la democracia y su institución central el estado democrático de derecho, el cual se desarrolló junto a la economía de mercado capitalista.

Caracteriza a partir del proceso autodestructivo en el que está inmersa la sociedad moderna, los retos de las ciencias de la educación, de reconstruir la vida, la cultura y la misma situación histórica.

Son tres los más significativos resultados de la modernidad, el desarrollo de la ciencia, el desarrollo de la economía capitalista y la creación del estado, que instituye el sistema de derecho.

El producto de las ciencias modernas es la construcción de explicaciones o interpretaciones de la realidad, surgidas de estudios que parten de hipótesis y del ensayo y error y que nos hace entrar en una nueva relación con la realidad, que nos lleva de la apreciación de sentido común, a la comprensión y

explicación del mundo y ala operación-transformación.

Los teóricos de las ciencias sociales que marcan sus teorías en leyes, se enredan en la llamada *paradoja de las ciencias sociales*, en tanto se toman el derecho de interpretar el comportamiento del otro, entendido como el que es tomado como objeto de estudio de las ciencias sociales, sin concederla la posibilidad de cuestionar, rebatir, tomar posiciones frente a mi interpretación personal, como científico, de su comportamiento o bien de mi esbozo de realidad cambiando así la relación intersubjetiva dirigida a una solidaridad universal.

El desarrollo económico es la segunda transformación y produjo no solo bienestar, al incrementar la producción de bienes comunes y privados principalmente estos últimos, si no que rompió los vínculos afectivos entre los individuos, surgiendo seres aislados y solitarios que tratan a los demás según las ganancias que les proporcionan, así como se cuida al ganado o a los campos de labranza, las personas al servicio del capitalista, o quien tiene poder en otros ámbitos como el político militar o cultural, son objetos o instrumentos de incremento de sus ganancias económicas o simbólicas y del incremento de su poder.

Al producirse una sociedad donde cada uno es enemigo del otro y al necesitarse limitar la lucha de todos contra todos surge el estado como autoridad que de acuerdo a Hobbes y Rousseau, debería ser la expresión de la voluntad de todos, superando así el conflicto humano entre la libre autodeterminación y alienación, sin embargo el problema reside en la incapacidad de la autoridad política central, en representar y defender la voluntad de todos los miembros de la sociedad.

Una sociedad democrática tendría que llegar a limitar el poder central y los daños ocasionados por la lucha competitiva de las personas.

Las tendencias al crecimiento social en la época moderna y la autodestrucción que contiene, solo pueden ser revertidas con la *modernidad reflexiva*, el sistema capitalista pone en riesgo, las bases de la vida al incrementarse la destrucción de riquezas naturales y humanas, con la difusión de la comunicación lleva un aislamiento al individuo y produce una conciencia fragmentada y de ficción, sobre todo en los países subdesarrollados atentando así contra las nuevas generaciones.

El desarrollo personal y el aprendizaje en la sociedad global, están dirigidos a la racionalidad unilinear, a la evasión, al particularismo y regionalismo, frente a problemas globales y a la fragmentación y ficcionalización de la realidad sostenida por los medios de comunicación en los que se basa la industria cultural.

Los retos de las ciencias de la educación se refieren a la estructura, a las implicaciones normativas de la interacción pedagógica y a la relaciones de una teoría de la educación desarrollada sobre esta base, como una teoría de la sociedad y sus subsistemas, con una teoría de la democracia, de la economía y de la cultura.

La sociedad en crisis requiere una nueva conciencia moral, pero esto no es responsabilidad única de los educadores, pues si los políticos y economistas, los científicos y representantes del sistema cultural no hacen reflexión crítica de su participación en la autodestrucción de los sistemas de vida propios y de las nuevas generaciones, convalidando y unificando objetiva, social y temporalmente criterios para la acción, La construcción del proyecto de sociedad para las nuevas generaciones está en riesgo.

No se crearan condiciones que impidan estos procesos autodestructivos y hagan surgir los nuevos, que transformen conciencias individuales y colectivas y estructuras sociales autodestructivas del medio, de las reservas naturales, del individuo con el creciente armamentismo, de las luchas competitivas por el trabajo y la marginalidad de hasta un 20% de población de países industrializados y el subdesarrollo de una gran parte de la población mundial.

Si los sistemas educativos tienen un reto, es el de crear la nueva racionalidad y comportamientos individuales y sociales, partiendo de la reflexión crítica y transformación de las realidades

José Ventura

Carmen Toledo

intersubjetivas y objetivas, el educador deberá trabajar en grupos donde estén representados todos los sectores sociales, no solo los que detentan el poder, a fin de no violentar los derechos del otro, entendido y tratado así como persona, no como objeto al servicio de mis intereses como educador o individuo.

Un trabajo que propone una reflexión en ésta misma línea, es el de calidad de la educación, ejes para su definición y evaluación de Aguerrondo, (1993) en éste se plantea que la educación tiene que ser redefinida en términos cualitativos, donde se defina hacia donde debe ir y como debe organizarse, pues es evidente que los sistemas actuales no son capaces de responder al reto que las sociedades tecnológicas le demandan *generar y difundir conocimientos en la sociedad, lo que se instituye en la instancia decisiva que está en la base de la carrera tecnológica.*

Al analizar la serie de opciones ideológicas y pedagógicas, que enfrenta un tomador de decisiones al intentar mejorar la calidad de la educación, se hace necesaria la reflexión crítica de los modelos de gestión y administración educativa, los cuales se han visto rebasados por la expansión de los sistemas educativos ocurrida a partir de la segunda guerra mundial, la cuál cambió la composición sociocultural de los asistentes a la universidad y a esto se le unió el fenómeno de las restricciones materiales producto de las crisis económicas, transformando así el funcionamiento de los sistemas educativos y poniéndolos en cuestionamiento por sus resultados frente a la sociedad.

El concepto de calidad de la educación, está lleno de potencialidad, si se hace una redefinición de él, en su origen histórico, se definió desde un modelo de calidad de resultados, de producto final, retomado de los procesos de producción industrial que a fin de aumentar la eficiencia, en un primer período, se controlaba el producto final, posteriormente se cambió la estrategia por la revisión y control de todo el proceso para detectar donde se había producido la falla y quién o quienes eran los responsables, a fin de producir no solo más cantidad, sino más calidad, más y mejores productos en menos tiempo.

Esta concepción de calidad aplicada así a la educación, convertiría al maestro en un obrero, cuya función es la de aplicar paquetes instruccionales prefabricados, la calidad se mediría por elementos aislados que se recogen como producto final y el resultado sirve para justificar las políticas vigentes, que en el contexto neoliberal son diversas, entre ellas podemos identificar; la restricción de la inversión del estado a la educación, la selección de la población que ingresa, la restricción del paso de un nivel educativo a otro vía exámenes de certificación, el control de centros que impartan educación, vía políticas de acreditación, de exámenes de certificación al egresado, de certificación de la docencia, de diferenciación del salario a los trabajadores académicos, en función de sus *méritos* o títulos y su *productividad*, denominadas becas a la carrera docente, estímulos a la trayectoria académica, becas a la permanencia, cambios curriculares en el nivel profesional, con el impulso de los estudios técnico- profesionales denominados de asistentes profesionales.

El concepto de calidad de la educación se convierte así en un fetiche pedagógico, débilmente conceptualizado, aunque por sus características de ser totalizante, abarcante y multidimensional, que puede ser aplicado a cualquier elemento del sistema y estar social e históricamente determinado, los criterios para definirlo, varían en distintas formaciones sociales o países y por estar socialmente determinado, surge de las demandas que hace el *sistema social a la educación* léase la interpretación que dan los administradores de la educación quienes dictan e imponen las políticas, sin previa consulta, ni estudios de diagnóstico de la educación que justifique los cambios, y más aún sin mostrar los modelos teóricos de los que parten, ni las hipótesis que quieren comprobar y lo más grave sin tener una prospectiva del proyecto de educación que requiere el desarrollo de la sociedad, tomando en cuenta el caos y crisis económica que ha producido mayor empobrecimiento en la población, con el aumento consecuente en los índices de pobreza, que

produce, mayor desnutrición, mayor enfermedad, mayor dificultad para emplearse, mayor violencia interpersonal y social en todos los ámbitos, familiar, escolar, laboral, como un reflejo de conciencia del individuo de estar en situación de mayor indefensión ante el incremento de la crisis social.

La calidad de la educación se constituye así en la sociedad moderna, en imágen-objetivo de la transformación educativa, es el orientador de cualquier cambio, lo cual nos hace plantear que antes de las reformas, se precisa definir, ¿que es calidad de la educación? a fin de orientar la acción, pues ésta política, se convierte en patrón de control de la eficiencia del sistema, ajusta decisiones y procesos e impacta la calidad de vida.

Una alternativa a la utilización de criterios eficientistas en educación, es el definirlo no como aquel que tenga menos costo por alumno, sino el que optimiza los medios de que dispone para brindar educación de calidad a toda la población.

El concepto de calidad de la educación

El concepto de calidad de la educación, tiene diferentes significados de acuerdo a los valores y objetivos explícitos e implícitos en cada uno de los modelos o sistemas educativos y más aún en cada una de las culturas, sin embargo todos coinciden en que se consigue calidad, cuando se alcanzan los objetivos planteados con el programa instruccional, con los requisitos establecidos en éste, algunos plantean un tiempo, otros añaden diferentes características de los productos alcanzados.

De la Orden (1989) añade la dimensión necesidades sociales a los que responderá la educación, pues se pueden lograr los objetivos en el menor tiempo y con los menores recursos, pero sin estar contextualizados no tiene sentido social alcanzar los objetivos.

Karmel (1985) del comité nacional de calidad de la educación de Australia, hace énfasis al hablar de calidad de educación, en el desarrollo de aptitudes o capacidades y habilidades para usar el conocimiento con efectividad respecto a un objetivo, señala cinco aptitudes deseables:

1. Aptitud para adquirir información.
2. Aptitud para trasmitir información.
3. Aptitud para aplicar procesos lógicos.
4. Aptitud para tareas prácticas.
5. Aptitud para tareas en grupo.

De acuerdo a Pagé, (1993) el interés por evaluar la calidad de la educación , tiene su origen en los intentos de los diferentes gobiernos a nivel internacional, por optimizar los resultados alcanzados al aplicar diferentes políticas educativas, que surgen en un contexto de reconstrucción del desarrollo social después de la segunda guerra mundial, tendencia que ha prevalecido hasta los últimos 20 años.

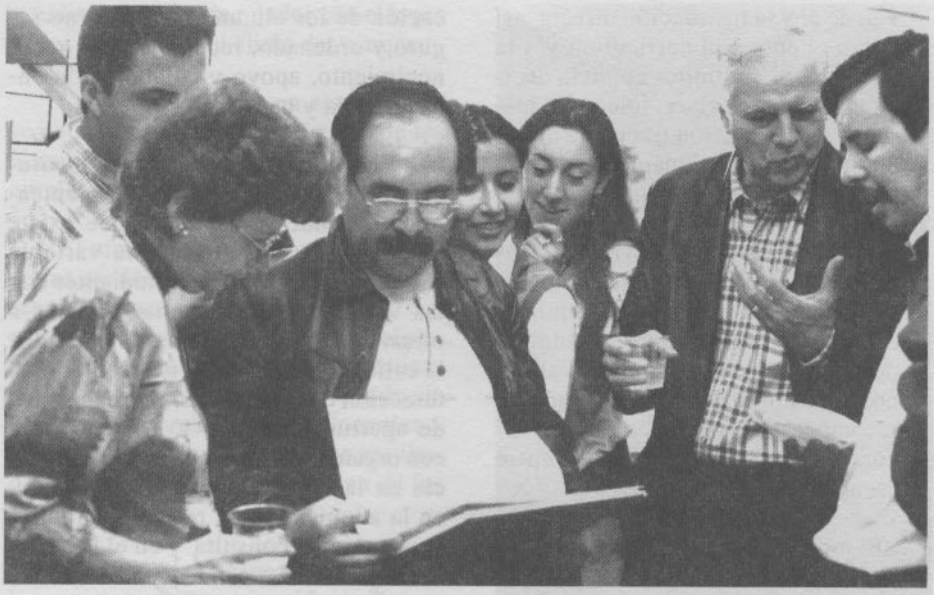
Si bien en un inicio los gobiernos con mayor desarrollo se interesaron por aspectos cuantitativos, como más escuelas, más plazas, más profesores, más población escolarizada hasta cierta edad, etcétera, posteriormente una vez que esto se consiguió, su interés se dirigió a mejorar la calidad de la educación, es decir la calidad de vida en las instituciones escolares.

Se plantean dos preguntas básicas en éste contexto: ¿que está sucediendo en los centros escolares ? y ¿cuales son los resultados del proceso de escolarización?

Existen razones de tipo económico que explican el interés de los gobiernos por optimizar la calidad de la educación, las relaciones de competencia entre los diferentes países, que ubican a éstos como exportadores o importadores predominantemente, producen políticas que relacionan la productividad y competitividad del país con los niveles educativos alcanzados por la fuerza de trabajo, de la misma manera se plantea que la educación se debe adaptar a los cambios estructurales y tecnológicos que se dan en las diversas economías, a nivel nacional e internacional.

A los políticos les es útil tener información tanto de los estándares económicos como de los estándares educati-

Carmen Toledo



Carmen Toledo

vos, un ejemplo de esto es el boom que tuvo la evaluación educativa, durante diferentes períodos de recesión económica en Estados Unidos, a partir de los años sesenta y enfáticamente durante la crisis petrolera del 73, ante estas situaciones se vuelve importante el control de la relación costo-beneficio.

No obstante la centralización de la toma de decisiones sobre el sistema educativo, los diferentes integrantes de éste, entre los que contamos a los profesores, alumnos, padres, sociedad en general, requieren información para participar en el proceso a cierto nivel.

Ross y posteltwaite (1988) plantean 4 niveles en la toma de decisiones:

a) Los enseñantes y padres necesitan informarse sobre la naturaleza de los conocimientos enseñados a los alumnos, lo que se ha asimilado y los contextos en los que se han aplicado.
b) Los directores de los centros educativos deben conocer los progresos de las clases, en relación con los objetivos planteados en los programas y con los que se han alcanzado en otros centros.
c) Los políticos, deben conocer los problemas que hay en sus centros para presentar alternativas de solución, a partir de programas y métodos.
d) Las autoridades de la nación o estados deberán tener información sobre políticas generales que regulen el sistema, lo adecuado de la dotación de recursos para poner en marcha las disposiciones legales establecidas.

■ Modelos de evaluación

Antecedentes

Uno de los primeros modelos que surgieron para evaluar la calidad de la educación, durante los años treinta, es el de Ralph W. Tyler, a éste modelo se le ha conocido como evaluación por objetivos.

Otro autor que destacó en este proceso fue Schuman, quién propone evaluar aplicando el método científico, ha sido reconocido como el único que permite establecer relaciones de causa-efecto y saber si al aplicar un programa se han conseguido los efectos deseados.

Para otros autores como Stufflebeam y Shinkfield ésta evaluación es considerada como cuasi evaluación por no contener juicios de valor.

Es Cronbach (1963), quien propone que la evaluación esté orientada a la toma de decisiones y que ésta apoye a los educadores, hace dos aportaciones, la primera es sobre la planificación, propone que contenga dos fases: la divergente en la que se considera lo que se va a evaluar y la convergente donde se depura lo que se evaluará, las siglas que identifican al modelo son UTO, U de unidades que son los individuos o clases que se van a evaluar, T de tratamiento o forma de llevar a cabo el programa que se somete a prueba y O de operaciones de observación o métodos de recogida de datos.

Dentro de esta corriente de evaluación para la toma de decisiones, se encuentra el modelo de Stufflebeam, que se ubica como evaluación orientada hacia el perfeccionamiento, pues plantea que el propósito más importante de la evaluación es perfeccionar los programas, su modelo es considerado como muy completo y se le denomina CIPP: Contexto, Input, Proceso, Producto.

Stake, (1967) propuso un modelo que se ha denominado respondente, pues se caracteriza por responder a los problemas planteados por el cliente o por las audiencias implicadas en el programa, responder no solo a problemas planteados previamente sino a los que surgen durante el desarrollo del programa, la evaluación deberá incluir dos momentos: la descripción del programa y un juicio sobre él, refiriéndose a los antecedentes, procesos y resultados.

Scriven (1974), es otro investigador, que marco un hito en la historia de la evaluación educativa, desde su punto de vista, la evaluación debe estar orientada al consumidor, el evaluador debe ser un sustituto de consumidor y estar bien informado sobre las necesidades de éste, el interés primordial, no será el logro de los objetivos, sino las necesidades del cliente, ésta propuesta contiene dos partes: la formativa y la sumativa, la primera es parte del pro-

ceso del desarrollo del programa y la segunda es evaluación de resultados u objetivos alcanzados.

Al revisar los diagramas que representan los modelos de evaluación seleccionados para análisis en el curso doctoral de evaluación de centros educativos, de la Universidad Complutense de Madrid, que se imparte en una universidad en México, podemos destacar lo siguiente:

En el modelo de evaluación de las organizaciones educativas como sistemas culturales, adaptado a partir del modelo tecnocultural de Pérez Velasco (1985), se muestra un análisis sistémico de la organización, donde el sistema ideológico, formado por las creencias, ritos, mitos, símbolos, valores y actitudes, producen y conforman los tres diferentes subsistemas esenciales: el administrativo, el sociológico y el técnico.

En torno al administrativo, están las políticas de la dirección, el personal directivo y los procesos de información, dirección y cambio, en el sociológico se incluyen el clima institucional, las relaciones de grupo y el liderazgo y el tecnológico, está formado por la eficiencia de la instrucción, de las tareas y distribución del tiempo y las relaciones profesor-alumno.

De la eficacia y eficiencia de la conducta organizacional dependen los resultados, productos y servicios educativos.

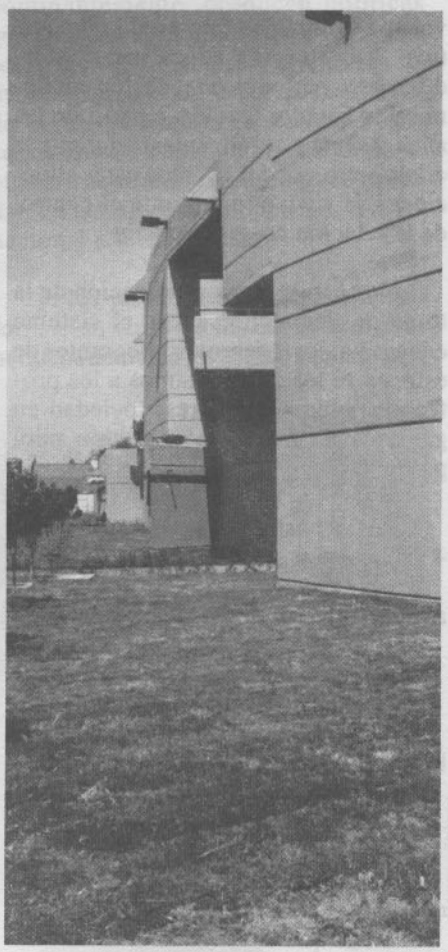
En el modelo de eficacia institucional de Murphy, Gallinger y Mesa (1985), los resultados obtenidos con los alumnos entendidos como rendimiento académico y conducta, son producto de dos factores esenciales:

1) La tecnología del centro, que está implícita en la organización del *currículum* y la instrucción, entendidas como: la estructuración, las oportunidades para aprender que se derivan de él y la instrucción directa, así como el apoyo al curriculum y a la instrucción, definidos como la decisión académica clara, liderazgo instructivo, evaluación frecuente de los alumnos y perfeccionamiento estructurado del profesorado.
2) El entorno del centro, formado por las normas, de expectativas altas, los procesos organizativos de colaboración, cohesión y apoyo, así como las estructuras que brindan oportunidades para que se impliquen los alumnos, un entorno de orden y seguridad, recompensas y reconocimientos, así como apoyo y colaboración entre escuela y padres.

El modelo de eficacia de las escuelas de Scheerens (1990) plantea que las características del contexto tales como las medidas encaminadas a favorecer el rendimiento por parte de las administraciones educativas, el grado de escolarización y variables como el tamaño del centro, composición del alumnado, tipo de centro y tipo de zona; rural o urbana; influyen en el proceso educativo que caracteriza el nivel del centro. Este es evaluado por objetivos orientados al rendimiento académico, al liderazgo, al consenso, al trabajo en equipo del profesorado, a la calidad del curriculum, a la estructura y al contenido y a la disciplina, lo que caracteriza el nivel del aula, definiéndolo como el tiempo dedicado a tareas escolares.

Murphy (1985) plantea que el rendimiento académico y la conducta están en función de la tecnología y el entorno del centro; con la entendida la primera como organización del curriculum y de la instrucción y el apoyo a estos, identificado con la decisión académica, el liderazgo, la evaluación frecuente y el perfeccionamiento estructurado del profesor. El entorno está identificado con las normas, cuando parten de expectativas altas, los procesos organizativos que son de colaboración, cohesión y apoyo y las estructuras donde se incluyen las oportunidades para la implicación de los alumnos, un entorno seguro y ordenado, recompensas y reconocimiento, apoyo y colaboración entre escuela y padres.

El modelo causal de logro institucional de Yorke (1987) es un planteamiento donde se establece que existe una relación causal entre la variable calidad y el nivel de los estudiantes con las variables que se impactan unas a otras. Desde el programa de estudios, la calidad y el nivel del profesorado, la dirección de la institución, la capacidad de apertura al medio y las relaciones con organismos externos tienen influencia en la reputación de la institución, en la adquisición de recursos en la investigación y consulta y en el logro de los objetivos. La calidad y nivel de los



Carmen Toledo

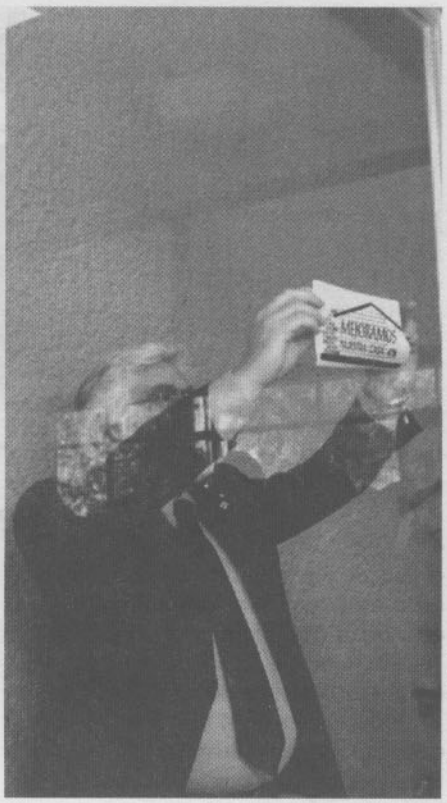
estudiantes están vinculados con el logro de los objetivos y el clima del campus.

Cabe destacar que en este modelo se dejan fuera las características de los alumnos y el tiempo y esfuerzo que emplean para estudiar.

El modelo causal sobre la eficacia de las escuelas de Stoel (1987), a diferencia del modelo anterior, incluye dos elementos característicos de los alumnos, de la escuela y las características de los profesores, los cuales producen actitudes favorables de los docentes y de los alumnos, así se obtienen resultados sobre la ganancia educativa de los estudiantes.

En el modelo causal con base en los procesos de organización de Bosser (1982), los resultados de los estudiantes, entendidos como lucimiento de logros, competencia en destrezas básicas, actitudes positivas hacia el aprendizaje y mejora de las condiciones, están en relación causal con el ambiente escolar o clima y con la estructura del sistema escolar, las metas, el control de la enseñanza, secuencia de materiales, control de los progresos, composición de las clases, tiempo de faena y organización educacional; los cuales dependen de la dirección organizacional, entendida como planificación, monitoreo de alumnos, evaluación y formación del profesorado, así como compromiso personal que van a estar originados en el contexto social de la comunidad, características del director y el contexto institucional.

En el modelo de Glasman y Biniaminov (1981) se destacan 5 variables: 1) las características antecedentes de los alumnos, tanto a nivel familiar como escolar, 2) las condiciones de la escuela, tales como servicios, gastos y personal, las características docentes: antecedentes, características personales, asignación y actitudes del profesorado, 4) las características de la relación escuela-estudiante donde se ubica la sociodemografía de la población estudiantil y la asistencia al estudiante, 5) actitudes del alumno, autoconcepto y aspiraciones académicas, como determinantes de los resultados cognitivos y no cognitivos.



Carmen Toledo

En el modelo causal del logro institucional de Yorke (1987) se plantea que la calidad y el nivel de los estudiantes así como el logro de los objetivos están en función de todas las variables mencionadas en los modelos anteriores y se añade como variable inicial las relaciones con organismos externos.

No podemos dejar de destacar como modelo de calidad educativa el propuesto por De La Orden (1991) que nos habla de los tres componentes esenciales de un sistema que integran la calidad, estos son: la eficacia que es la relación entre el producto y los fines de la educación, la eficiencia que es la coherencia entre el producto y el proceso educativo y la funcionalidad que es la relación de la eficiencia y la eficacia con los valores sociales y las necesidades sociales.

Esta tendencia se ha extendido en diversos países y es la que actualmente a dado lugar a diversos avances en el campo de la evaluación, como la definición de diversos indicadores de educación.

Una tendencia muy importante en evaluación es la que surge en Estados Unidos en (1969) y va dirigida no a la evaluación de un programa sino a la de todo el sistema educativo, se le denomina assesment e implica variables no sólo de producto, de los individuos, sino de entrada, contexto, producto y de grupos, es el control de la calidad de la educación e implica valorar los aprendizajes de los alumnos, sus logros, eficacia de la metodología didáctica, recursos materiales y humanos utilizados.

Esta tendencia se ha extendido en diversos países y es la que actualmente a dado lugar a diversos avances en el campo de la evaluación, como la definición de diversos indicadores de calidad de la educación, la construcción de modelos teóricos, estructurales, que son la base de la investigación en evaluación educativa

Indicadores de calidad de la educación

Concepto

Un indicador educativo se define, de acuerdo a Oakes (1986), como un estadístico referido al sistema que revela algo sobre su funcionamiento o salud, los indicadores deben contener dos características: las referidas al contenido o tipo de información que proporcionan y las que se refieren a características técnicas.

Un indicador, nos dice Oakes, debe proporcionar alguna información de los siguientes tipos:

- Sobre el funcionamiento del sistema en relación con condiciones educativas y productos deseados.
- Características del sistema en relación con productos deseados, como los recursos educativos.
- Información sobre características centrales del sistema, como recursos financieros disponibles.
- Información sobre problemas actuales o potenciales, como oferta y demanda de profesores.
- Información políticamente relevante.

Dentro de las características técnicas señala:

- Características o rasgos que se extiendan por todo el sistema.
- Características perdurables del sistema.
- Indicadores fácilmente comprensibles por una amplia audiencia de educadores y políticos.
- Deben ser factibles de medir.
- Deben ser confiables y válidos.

Orígenes

El origen de esta tendencia a utilizar indicadores en educación se puede ubicar en el éxito que hubo en la década de los sesenta al aplicar indicadores económicos y al mismo tiempo en la incapacidad de medir aspectos cualitativos del desarrollo social a través de estos.

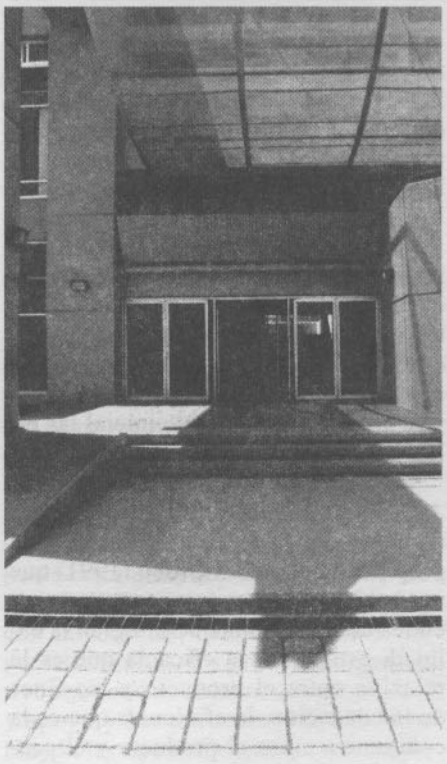
En Estados Unidos quien inicia con este interés es la Academia Americana de las Artes y las Ciencias. Posteriormente aparece el estudio de Bauer (1966), en él se desarrollan indicadores sociales y la relación de estos con objetivos sociales y políticas gubernamentales. Sheldon y More (1968) proponen indicadores socioestructurales y Campbell y Converse (1972) proponen indicadores subjetivos: actitudes, expectativas y valores.

Organismos gubernamentales como el departamento de salud, educación y bienestar de Estados Unidos colabora definiendo parámetros y requisitos exigidos para desarrollar un informe social.

En otros países, como España, Casas (1989) elabora un trabajo pionero sobre indicadores sociales titulado *Informe sociológico sobre la situación social en España*.

Organismos internacionales como la OCD y la UNESCO a partir de los años setenta utilizan indicadores sociales y educativos. En un estudio que se inició en 1987 y concluyó su primera fase en 1991 produjo indicadores en seis temáticas:

- Flujos de estudiantes
- Costos y resultados educativos.
- Resultados obtenidos por los alumnos.
- Edecación y empleo en el mercado de trabajo.
- Funcionamiento de las escuelas y sistema escolar.
- Actitud y expectativas.



Carmen Toledo

Clasificación

Los indicadores que son mediciones de diferentes aspectos de un sistema educativo son de dos tipos: simples y compuestos; los simples son medidas de algún aspecto del sistema, por ejemplo, tamaño medio de la clase, promedio de horas de estudio, etcétera, los indicadores compuestos relacionan dos o más factores, por ejemplo, taza aprendizaje-enseñanza, que es la relación entre lo aprendido y lo enseñado y cada uno de estos se mide separadamente, por un lado los temas que enseñó el profesor y por otro lado lo que asimiló el alumno. En el indicador de calidad del profesorado se combinan varias características o medidas ej. años de enseñanza, años de impartir la asignatura, cursos realizados en relación con la asignatura, motivación, habilidad verbal, etcétera.

Los indicadores se agrupan en subsistemas para indicar distintos componentes de un sistema y explicar cómo se combinan los componentes individuales para producir un efecto global.

Todo sistema educativo está organizado de acuerdo a un modelo de educación, el cual define las dimensiones o factores esenciales y sus relaciones que van a producir el fenómeno a estudiar por los educadores.

El modelo educativo define los objetivos a alcanzar así como los aspectos que posibilitan o detiene el logro de las metas, los indicadores seleccionados al hacer una evaluación para conocer la salud o funcionamiento del sistema deberán hacer referencia a las dimensiones o factores que configuran el modelo educativo del sistema.

Existe una diversidad de modelos educativos, desde los más simples que sólo contienen entrada y producto, hasta los más complejos que contienen proceso y contexto además de los anteriores. Cada uno de ellos responde a una concepción ideológica, inclusive en

José Ventura

cada uno de ellos el especialista definirá si los aspectos a evaluar son parte del contexto, o la entrada, el proceso o el producto. Pues una misma característica, por ejemplo, satisfacción del profesorado, puede ser considerada parte de un elemento del sistema, es decir, del contexto, de la entrada, del proceso o del producto.

Propósitos

La evaluación de un sistema educativo que utiliza sistemas de indicadores permitirá comparar diferentes sistemas educativos dentro de un estado, país o entre diferentes países, también puede dar cuenta de los cambios dentro de un sistema a través del tiempo o en diferentes sistemas.

Si bien es cierto que un indicador adecuado señale la tendencia de un fenómeno estudiado, no determina la causa que lo explica. Para llegar a este punto tenemos que establecer hipótesis y realizar investigaciones con las metodologías pertinentes, a fin de establecer relaciones causales entre las variables de contexto, entrada, proceso y producto.

La evaluación con los indicadores va a permitir plantear hipótesis sobre las tendencias del cambio, pasadas o futuras, los impactos causados por aspectos relevantes de un sistema, objetivos curriculares o inclusive detectar aspectos fuertes o débiles del sistema, o bien con base en la información, nos dice Pagé, se pueden hacer recomendaciones.

Al realizar una evaluación con un sistema de indicadores no se debe olvidar que éstos no reconocen relaciones causa efecto; son los modelos teóricos los que se van a configurar con la investigación, los que contextualizarán y darán coherencia a los resultados obtenidos.

De este planteamiento se deriva que resulta ineficaz e injustificable evaluar con indicadores sin tener un modelo teórico del cual se deriven. De la misma manera se necesita tener un punto de referencia con el cual contrastar el dato obtenido con el indicador, éste va a ser un punto de vista referencial, puede ser un estándar establecido, los objetivos curriculares, resultados anteriores, resultados obtenidos en otras escuelas, estados o países, etcétera.

Pagés afirma que el procedimiento para definir los estándares es subjetivo, por ello recomienda que se realice por consenso de grupos de especialistas, lo cual no impide que existan presiones políticas de los grupos afectados, pues éstos no son neutrales, sino que responden a una ideología, a intereses políticos predominantes y a un modelo educativo.

Otra utilidad del uso de indicadores es predecir cambios futuros o bien conocer el impacto que han tenido las reformas puestas en marcha.

Por último, se puede determinar con precisión la fuerza y debilidad del sistema educativo, si se establecen estándares que sean puntos de referencia para concluir si unos objetivos curriculares son alcanzados con mayor proporción que otros.

La obtención de información puede ser utilizada para la toma de decisiones políticas, recomendaciones o programas para mejorar el sistema.

Los indicadores nos van a permitir diagnosticar pero no nos indican el tratamiento a seguir.

A fin de que los sistemas de indicadores elaborados sean eficaces para los estudios educativos, se recomienda partir de la definición de un modelo teórico educativo.

Indicadores y modelos educativos

Tomando en cuenta que a partir de un conjunto de indicadores no se pueden establecer relaciones causales entre los productos educativos y las variables que intervienen en el proceso, se necesita contar con modelos teóricos que den coherencia a los resultados que se obtengan y que puedan ser configurados o construidos y modificados a partir de los resultados de las investigaciones.

Desde el punto de vista costo-beneficio la utilización de indicadores fuera de un modelo educativo es ineficaz e injustificable.

El modelo educativo es la representación de las dimensiones o factores que configuran el sistema educativo y las relaciones directas o indirectas que potencialmente pueden darse entre tales dimensiones.

Desde una concepción política de sistema educativo, éste debe tener subyacente un modelo que incluya objetivos, resultados a alcanzar y aspectos que faciliten o imposibiliten la consecución de las metas, así como los aspectos más relevantes del sistema.

Existe una diversidad de modelos en educación, los simples que incluyen sólo variables de entrada y de producto, los más complejos que incluyen variables de proceso, o pueden ser modelos completos que incluyen variables contextuales o ambientales.

Cada concepción ideológica dará lugar a un modelo educativo, aun dentro de un mismo grupo las variables o factores pueden estar relacionados en forma diferente, por ejemplo: la satisfacción de los profesores puede estar ubicada dentro de un modelo como variable de entrada y en otro de producto.

Entre las aceptaciones que pueden considerarse universales puede citarse aquella que encuentra la esencia de la educación en los cambio que ocurren en el alumno: la adquisición de procesos mentales, habilidades y actitudes, aunque éstos deben desarrollarse.

De un modelo educativo hipotético donde:

El CONTEXTO: es la historia del centro y el entorno es el medio físico y social en el que está ubicado.
LA ENTRADA: son los recursos humanos y materiales.
EL PROCESO: son la serie de interacciones producto de la aplicación del curriculum, la organización escolar, el liderazgo, las relaciones en el centro y la metodología didáctica.
El PRODUCTO: son los conocimientos, habilidades y actitudes.

Se definirán indicadores simples y compuestos de cada factor o dimensión:

Del contexto: orígenes del centro escolar, características físicas y socioeconómicas del entorno del centro y de sus integrantes.

Carmen Toledo

De entrada: recursos materiales; espacios físicos, mobiliario, presupuesto económico por división y departamento; recursos humanos, académicos; edad, sexo, experiencias académicas previas, antigüedad, formación permanente, contexto académico y familiar del alumno y docente.
De proceso: forma de dirigir el proyecto, clima del centro y del aula, metodología didáctica utilizada.
De producto: rendimiento cognoscitivo, de aptitudes y de actitudes.

De la dimensión proceso es relevante señalar algunos indicadores:

- La proporción de tiempo dedicado a la enseñanza y a la administración.
- La presencia-ausencia de estándares explícitos de rendimiento.
- La frecuencia de evaluaciones de los profesores.
- El uso de fichas o registros del rendimiento continuo de los alumnos.
- La presencia-ausencia del desarrollo de un curriculum propio del centro escolar.
- El énfasis en asuntos relativos a la disciplina.
- El número de instrucciones orientadas a mantener contacto con los profesores.

Antes de exponer y analizar algunos de los modelos teóricos más relevantes en diseño instruccional y los modelos estructurales que se han construido para dirigir la investigación en educación, así como los resultados obtenidos en algunos de éstos estudios que se centran en el factor o la dimensión proceso y problemas a tratar en un apartado particular, mencionaremos algunos problemas y recomendaciones generales sobre el uso de indicadores.

1. Los indicadores deberán tener relevancia política.
2. Deben responder a una consideración general y global de la educación, haciendo referencia al sistema de indicadores a la globalidad del

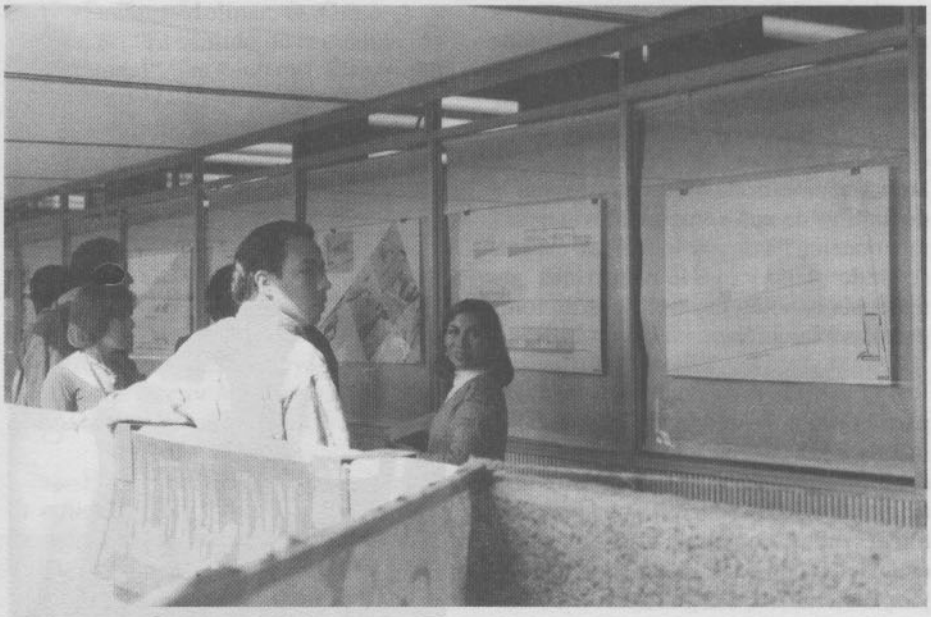
sistema: a productos, procesos, entrada y contexto.
3. Deberán hacer referencia a características centrales del sistema y a la vez exponer a través de éstos la diversidad del sistema educativo.
4. Las características del sistema que se midan deben ser perdurables, aun cuando sean susceptibles de ser cambiadas por decisiones políticas.
5. La captura de la información debe ser factible, a fin de estimar tiempo y costo-beneficio.
6. Los indicadores deben favorecer la comparación del sistema con él mismo y al exterior con otros sistemas a nivel internacional.
7. Después de seleccionarlos se deberán definir simple, clara y consistentemente y posteriormente se explicitará la manera en que se medirán.
8. Se deberá utilizar el criterio de la parsimonia, para ello se elegirán indicadores simples y fáciles de definir, no se deberán utilizar muchos indicadores para informar de las características de un sistema.
9. La información difundida debe ser actual y útil a la audiencia.

Thelót (1991) del ministerio Francés de evaluación y prospectiva, propone seis principios que se deberán tener en cuenta al seleccionar los indicadores:

1. Globalidad.
2. Características perdurables.
3. Comparación.
4. Medida de la diversidad interna del sistema.
5. Pequeño número de indicadores.
6. Indicadores simples y fáciles de definir.

Estos criterios coinciden con los propuestos por Pagé, quién añade que cuando se realicen estudios comparativos internacionales se deben tener en cuenta las peculiaridades de cada sistema comparado.

Las características generales que deberán ser tomadas en cuenta en los estudios internacionales son:



Carmen Toledo

a) Sistemas políticos: saber cómo se gobierna un país. Sistemas educativos: la disciplina prevaleciente a nivel social e institucional, la preponderancia dada al desarrollo de ciertas actitudes, habilidades y conocimientos, las diferencias pueden hacer inútil la comparación entre sistemas.
b) Estructuras económicas: cada país invierte diferentes recursos financieros a la educación, en función de su desarrollo, de la estructura de su economía. De esta inversión dependerá la cantidad y calidad de recursos materiales de que dispongan las escuelas, la formación permanente y calidad del profesorado.
c) La lengua, por ser la manifestación de la cultura de un pueblo y en ésta está implícita la valorización de la escolarización, terminología, unidades métricas y hay diferencias en énfasis y familiarización con ciertos fenómenos culturales o científicos.

Por último, grupos de trabajo de la OCDE (1991) hacen recomendaciones para el uso de indicadores a nivel internacional:

A)Las poblaciones de estudio e instrumentos de recolección de datos deben ser comparables, es decir no es suficiente tener planes y programas de estudio similares, el examen deberá reflejar la distribución de los contenidos y el énfasis puesto en ellos. Deberán hacerse adaptaciones a las culturas, las condiciones de aplicación deberán ser similares, así como el tiempo del período escolar y la duración de la aplicación.
B)Los indicadores deberán tener índices de confiabilidad semejantes, instrumentos semejantes en contenido.
C)La selección y la construcción de indicadores deben estar basadas en el consenso y con una validez de contenido.

■ Análisis crítico

A fin de enriquecer la reflexión con la que iniciamos, ¿que características debe tener el proyecto de educación de las nuevas generaciones, y cuál es el significado que le daremos al concepto calidad de la educación? Mencionaremos brevemente las propuestas de tres investigadores Landa (1993), Astin y de Allende (1995).

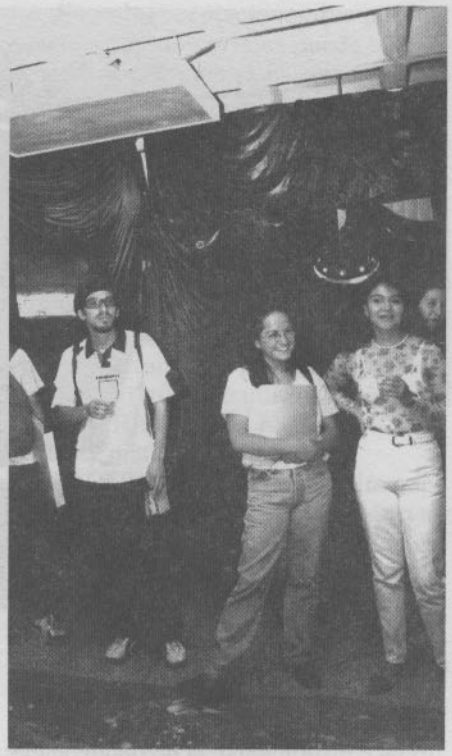
Landa plantea que el proceso de *evaluación* mejor llamado *cuasi evaluación* iniciado en México a partir de 1984, ha mostrado la tendencia a elaborar y aplicar listas de criterios, variables e indicadores, como punto de partida de la evaluación de la estructura global o de alguno de sus componentes, sin tomar conciencia de que lo técnico está en segundo plano y que lo primero es generar las condiciones políticas de todo proceso evaluativo.

Organizar la evaluación implicará; partir de una representación sobre las instituciones de educación superior, concebir los dispositivos de organización y a partir de ellos producir los conocimientos deseados, constituir el objeto de la evaluación con base en el conocimiento ya producido. La organización de las condiciones político-técnicas le seguirá la *organización de la realidad* para comprenderla y valorarla mejor.

La evaluación de la calidad de la educación superior, a fin de que no sea una representación primaria sólo de las funciones sustantivas y adjetivas, manejará estadísticas o describirá indicadores o variables, que son variantes del positivismo y funcionalismo, opciones limitadas que renuncian al carácter complejo, procesal y holístico, lo cual permite conocer los rasgos evidentes de la realidad de la educación superior, la teoría de sistemas deberá realizarse desde una nueva postura epistémica.

Este enfoque permitirá descubrir el carácter conflictivo y contradictorio del sistema, la incertidumbre y la entropía que contiene, la racionalidad de la dinámica de los procesos, la finalidad de la realidad articulada, la autorregulación y el cambio, los diferentes subsistemas y sus múltiples interrelaciones que generan los rasgos que caracterizan a cada institución.

Es necesario identificar no sólo las funciones realizadas al interior de un sistema, sino los procesos, actividades,



José Ventura

relaciones e incluso las personas específicas que posibilitan y realizan los resultados de que hablan las estadísticas.

El nivel de los microsistemas operativos se constituye por las relaciones sociales e intersubjetivas de las personas que activan los procesos concretos para alcanzar ciertos fines, que tienen sentido en un contexto concreto.

Evaluar la calidad requiere un proceso en el que en una primer momento se realiza una autoevaluación institucional donde cada participante del proceso ve y evalúa los propios procesos en los que participa; posteriormente se define qué aporta cada subsistema operativo al desempeño global de la institución.

Astin y de Allende coinciden con la propuesta anterior, al proponer que una forma de evaluar y mejorar la calidad de la educación es el proceso permanente de autocrítica, que hace énfasis en conocer cuál es la contribución de la institución a la formación intelectual y personal de los estudiantes, profesores y trabajadores de la institución educativa en general, pues cada uno participa en crear un contexto (propicio o no) para el desarrollo del educando.

Añaden que si la política evaluadora y retroalimentadora en educación se generaliza a las políticas de empleo, salud, vivienda, vestido y acceso a la cultura de un país, y se permite el acceso a más elevados índices de bienestar del educando, se estará impactando al proceso educativo y contribuyendo a la formación de un más elevado autoconcepto en el educando, así como a la construcción de un proyecto de vida personal y profesional a alcanzar, de mayor calidad, y un nivel motivacional para alcanzarlo.

Bibiografía

-*Propuesta de lineamientos para la evaluación de la educación superior*, ANUIES, 1990, México.

-"Estrategias para la evaluación de la educación superior", en *Revista Universidad futura*, UAM, 2(5), 1990, p.p. 61-68.

-Astin, A,W. Assessment for excelence: the philosophy and practice of assessement and evaluation in higer education. American Council Education McMillan Series on Higer Education, Washington D.C. ERIC Document N° DE 327 106, 1991.

-Bohm,W. Educación, Escuela, Sociedad. Educación N° 111, 1992, p.p. 47-57.

-Bohm,W. La imagen del maestro en el correr de la historia. N° 113, 1992, p.p. 179-197.

-Carballo Santaolalla, R., "Evaluación de Programas de Intervención Tutorial", en *Revista Complutense de Educación*, Vol 7, N° 1, 1996, p.p. 97-118.

-Carballo Santaolalla, R., "Evolución del concepto de evaluación: Desarrollo de los modelos de evaluación de programas", en *Revista Borbón*, 42(4), 1990, p.p. 423-444.

-Carrión,C. y Fernández, A. "Experiencias en la autoevaluación institucional en México", en *Revista de la Educación Superior*, N° 69, 1989, p.p. 75-103.

-Escudero, Escorza, T., "Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos", en *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, Vol.3. N° l. 1997, p.p.1138-1194.

-Fernández, Díaz, M, J. y González Galán, A., "Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar", en *Revista Electrónica de Educación*, VOL, 3, N°1, 1997.

-Fernández, Díaz, M, J. "Evaluación de Centros Educativos", en *Revista Electrónica de Educación*, Vol 3 n° 1, 1997.

-Fernández, Díaz, M, J. "Autoevaluación de centros: necesidad y exigencia", en *Revista Comunidad Educativa*. N° 243, 1997, p.p. 20-24.

-Fuentes Molinar, O. Gagó, A. y Ortega, S., "El sentido de la evaluación institucional", en *Revista Universidad Futura*, UAM, 1990, México.

-García Ramos, J, M. "Valoración de la competencia docente del profesor universitario. Una aproximación empírica", en *Revista Complutense de la Educación*, Vol,8. n°, 2. 1997, p.p. 81-108.

-González, C. *Observaciones de la visita de un Rector Mexicano a seis Universidades Norteamericanas*, 1994.

-Helmult Peukert, *Las ciencias de la educación de la modernidad y los desafíos del presente*, Educación, VOL. 49/50. 1994, p.p. 21-41.

-Moreno, R. "Para evaluar académicos", en *Revista Universidad Futura*, UAM, 1991, México.

-Mokus, A., *Lineamientos sobre programas curriculares*, 1994, ANUIES.

-Orden, A., de la, *Calidad de los Centros Educativos. Asunto para un congreso,* 1988.

-Orden, A., de la, *Calidad y Evaluación de la Enseñanza Universitaria*. Ponencia presentada al Congreso Internacional de Universidades, Madrid, julio, 1992.

-Orden, A., de la, *Del plan curricular al diseño de instrucción,* Borbon 43(2), 1990.

-Pagé, M, A., "Los indicadores de Calidad de Educación", en *Revista de Psicología General y Aplicada*, 1993, 46 (2) 221-232.

-Reigeluth,CH, M., *Instructional-Design Theories and Models: An Overview of their current status*, New Yersey, 1993.

-Purkey, S., C., y Smith, M., S., *Effective Schools: a Review, The Elementary School,* Journal, 83(4), 1983, p.p. 427-452.

-Sánchez, P. R., *La vinculación de la Docencia con la Investigación una tarea teórica y práctica en proceso de construcción (el caso de la UNAM)*, 1995, ANUIES.

-Varios, *Evaluación, Promoción de la calidad y financiamiento de la educación Superior*, SEP, 1992, México.