

# REFLEXIONES SOBRE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y SUS REFERENTES: EL CASO DE MÉXICO

SOME REFLECTIONS ON EDUCATION QUALITY AND REFERENCES IN MEXICO

REFLEXÕES SOBRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E SEUS REFERENTES: O CASO DO MÉXICO

JOSÉ FRANCISCO MIRANDA ESQUER  
jfrancisco\_mes@yahoo.com.mx  
JESÚS BERNARDO MIRANDA ESQUER  
La Universidad de Antioquia.  
Medellín, Colombia.

Fecha de recepción: 09 de octubre de 2011  
Fecha de aceptación: 04 de diciembre de 2011



## Resumen

En este trabajo se plantean tres puntos básicos en torno a la calidad de la educación. En primer lugar, se abordan las dificultades para definir el término, dada la multitud de escenarios desde los que este se visualiza. Por otra parte, se discute en torno a las visiones renovadas que permiten abordar la calidad de la educación desde otras perspectivas. Finalmente, se abordan las evaluaciones en gran escala como referentes para medir la calidad de la educación en México y el uso que se les ha dado desde la administración educativa, ya que se han utilizado para establecer una clasificación entre escuelas y para estimular económicamente a docentes y directivos en función de los resultados, lo que contraviene las recomendaciones de algunos expertos.

**Palabras clave:** calidad de la educación, evaluación de la calidad de la educación, evaluaciones en gran escala.

## Abstract

*Three aspects concerning education quality are the objective of this study. Firstly, the difficulty of determining a single definition of a term that has been studied from various fields of study is discussed. Secondly, new trends on quality education from other approaches are considered. Finally, large-scale evaluation analyses are studied as references to measure education quality in Mexico. These types of evaluation analyses have been used by the government to classify schools and, according to results, give extra bonus to school teachers and principals mainly. This practice is not suggested by some experts in the area.*

**Keywords:** education quality, education quality measurement, large-scale analysis.

## Resumo

*Neste trabalho expõe-se três pontos básicos em torno a qualidade da educação. Em primeiro lugar, abordam-se as dificuldades para definir o termo mesmo, dado a multidão de cenários desde os que este é visualizado. Por outro lado, discute-se em torno as visões renovadas que permitem abordar a qualidade da educação desde outras perspectivas. Finalmente, abordam-se as avaliações em grande escala, como referentes para medir a qualidade da educação no México e o uso que lhes têm dado desde a administração educativa, já que têm-se utilizado para estabelecer uma classificação entre escolas e para estimular economicamente a docentes e diretivos em função dos resultados, o que contravém as recomendações de alguns expertos.*

**Keywords:** qualidade da educação, avaliação da qualidade da educação, avaliações em grande escala.



## INTRODUCCIÓN



Con frecuencia resulta difícil expresar qué se entiende por calidad en la educación, o qué es una educación de calidad, a pesar de que este tema tiene una alta presencia en los discursos y en las agendas educativas, lo mismo en las escuelas y en la formación docente, por lo que se ha convertido en un concepto borroso, como frecuentemente se denominan estas ideas que no aparecen con total claridad y de las cuales en ocasiones se conceptualizan cosas distintas, lo que resulta más grave, pues una de las primeras funciones y quizá la más sustancial de un término es la de ayudar a la comunicación. Para ello, en primer lugar, abordaremos, con la intención de esclarecer, cuál es el referente al que se alude cuando se habla de calidad en la educación.

Posteriormente revisaremos cuáles son los referentes para establecer el nivel de calidad educativa que se están empleando en la actualidad y centraremos nuestro análisis en las pruebas de gran escala que se producen y se aplican en el ámbito nacional, las cuales constituyen la base para la toma de decisiones desde la administración educativa. Algunas de estas decisiones nos parecen desacertadas, debido a que se utilizan de manera punitiva y clasificatoria, lo cual, de acuerdo a la literatura especializada en el tema, resulta contraproducente.

### 1. DIFICULTADES EN LA DEFINICIÓN DEL CONCEPTO CALIDAD EDUCATIVA

Una de las principales características de la calidad en la educación es su dificultad para definirla y

conceptualizarla, debido a que, como señalan Martínez y Santos (2009) y Backhoff, Bouzas, Hernández y García (2007), resulta ser un concepto relativo y dinámico; o como lo indica Aguerrondo (s. f.), es un término altamente referencial, es decir, las personas y las instituciones hablan y definen la calidad a partir de su visión o de su campo de acción. Lo anterior tiene como base la certeza de que la calidad en la educación es una idea que se encuentra histórica y socialmente determinada, esto es, cada época debe responder a una serie de requerimientos particulares y cada sociedad tiene el compromiso de crear una educación que responda a tales requerimientos particulares.

Sin embargo, a pesar de esta relatividad, algunas instituciones han tratado de explicitar qué ha de entenderse por calidad de la educación, con la intención de compartir significados comunes sobre el asunto. En este intento, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, s. f.), en su tesoro, define la calidad de la educación como: “Nivel alcanzado en la realización de los objetivos educativos”. Esto supone la existencia de niveles en el logro de la calidad educativa, lo que nos remite a la medición o valoración de la calidad para determinar dichos niveles; resalta la visión teleológica en la definición del término, orientada a resultados.

Por otra parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2001) define la educación de calidad como aquella que: “Asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades destrezas y actitudes necesarias para equiparles para la vida adulta” (p. 59).

Esta definición posee una mayor carga de pragmatismo, en el sentido de visualizar la educación como un instrumento destinado a formar para la vida o para la ciudadanía, como se menciona en la actualidad; sin embargo, hay una diferencia enorme entre equipar para la vida a un niño o niña en una pequeña comunidad rural en la sierra del estado de Guerrero, que a uno que vive en un lujoso fraccionamiento de la ciudad de Monterrey, desde la visión bourdieuana de *habitus* (Bourdieu, 1997). Estas diferencias se relacionan con el *capital cultural escolar* (INEE, s.f.), es decir, los factores socioculturales y económicos, que tienen una influencia sobre el aprendizaje de los alumnos y que, por supuesto, no deben ignorarse, porque existe evidencia de su correlación con el logro académico (Van der Berg, 2008; Backhoff, Bouzas, Hernández y García, 2007; Cervini, 2002). Sin embargo, por otro lado y desde las políticas educativas, también se habla de estrategias compensatorias para paliar o disminuir estas diferencias, a fin de lograr la mayor equidad posible.

Otro aspecto que es necesario considerar desde esta definición de calidad educativa es el modelo de sociedad



que se tiene en mente a la hora de educar, ya que no es lo mismo esta sociedad actual que construir un modelo en el que haya mejores oportunidades para todos, es decir, es necesario considerar los objetivos de la educación, el para qué educar, y, en función de esta definición, resulta necesario pensar en un concepto adecuado de calidad.

Una propuesta que resulta interesante es la que formula la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), en relación a las dimensiones que sería necesario considerar a la hora de pensar en la calidad de la educación. Estas son: respeto de los derechos, relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia y eficacia de la educación. Tales dimensiones pueden ser tomadas como guías para pensar o para cuestionarse en qué medida se cumple con estos requisitos para evaluar la calidad de la educación. Desde nuestro punto de vista, más que definir un concepto para un asunto tan complejo y diverso como este, es necesario formular, como lo hace la OREALC, claves orientadoras que posibiliten la definición de la educación de calidad, adaptables para distintos contextos educativos.

En relación con la definición del término existen varias posturas y controversias; sin embargo, lo que nadie parece objetar es que es necesaria una educación de calidad para promover el desarrollo dentro de las distintas dimensiones, en los niveles personal, regional estatal y nacional. Las diferencias comienzan desde el momento en que es necesario decir en qué se piensa cuando se habla de calidad educativa.

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, s.f.) nos bosqueja la idea de las diferentes imágenes que suelen desarrollar padres de familia y profesores respecto al término *calidad*, encontrando que los padres de familia frecuentemente expresan este concepto a través de palabras como: armas para que los alumnos tengan una mejor vida, transmitir conocimientos, la asistencia de los maestros a la escuela, realizar todas las tareas del libro. Puede notarse que en una de las referencias se menciona la labor de los maestros como indicativo de calidad, cuando se cita la asistencia de los docentes.

Por otra parte, los profesores expresan el significado de *calidad educativa* a través de palabras como: el apoyo que los padres de familia aportan a sus hijos en las tareas escolares y en su responsabilidad respecto a la escuela, las calificaciones sobresalientes de los alumnos, la responsabilidad de las partes involucradas en el proceso educativo, la disciplina de los alumnos, los alumnos estudiosos como testimonio de calidad educativa y los recursos económicos que la escuela puede ejercer. En este caso, los profesores aluden a los padres de familia cuando hablan del apoyo de estos hacia las cuestiones escolares.

Llama la atención que en estas representaciones del término se establece una especie de fuego cruzado; es decir,

si se les pregunta a los padres, mencionan a los docentes y, si se les pregunta a los profesores, mencionan a los padres como responsables o corresponsables de promover la calidad educativa. Resulta curioso que ninguno de los dos actores hable de sí mismo como responsable de imprimir calidad a la educación; la responsabilidad se transfiere a terceras personas. En este sentido, resultaría interesante preguntar quiénes son los responsables del logro académico de los alumnos. Probablemente, las respuestas no implicarían a terceros actores.

Otro aspecto que podemos resaltar del ejercicio realizado por el INEE en torno a la percepción de calidad educativa es el relacionado con la influencia del marco de referencia desde el cual se visualiza un objeto de la realidad. Lógicamente se generan percepciones atadas a la parcela de realidad con que se tiene contacto; es decir, se presenta una especie de *centración*, en los términos en que Piaget describiría el egocentrismo. De ahí la insistencia de algunos autores, como Muñoz y Biel (2009), en la necesidad de buscar consensos en torno a un concepto de calidad que pueda ser compartido, comprendido y aceptado por varios actores sociales. De esta manera, es de primera importancia que, al hablar de calidad educativa, se construya una definición consensada ampliamente a partir de definir cuáles podrían ser los componentes principales al hablar de educación de calidad; esto por lo menos en los contextos escolares y quizá regionales, en donde resulta más operativo establecer acciones desde la gestión educativa. Como se dijo líneas arriba, cada actor social ubica la calidad desde su particular visión de la realidad. Por ello, lo que tendría que hacerse precisamente es establecer diálogos educativos para acordar y promover entre alumnos, padres de familia, docentes y otros actores sociales que influyen en la calidad en educación, cuáles han de ser los elementos constitutivos de esta definición, o como señalan Muñoz y Biel: “El estudio de la calidad no puede hacerse independientemente de la percepción de los sujetos ante el proceso educativo, no tiene sentido un análisis de la educación que no tome en cuenta el sentir y las actitudes de los actores en ella involucrados” (p. 31).

Desde esta mirada no resultan tan válidas las definiciones producidas en las instancias gubernamentales, que se propagandizan de manera vertical a través de las estructuras oficiales y los medios de comunicación, empleando materiales escritos, anuncios en radio, televisión y otros medios, por los cuales comunican ideas y definiciones en torno a asuntos educativos como la calidad de la educación. Estos mensajes parecen lejanos a la sensibilidad de las personas, y una consecuencia de esto es que resulta común ver entre profesores, padres de familia y directivos una especie de desconfianza hacia las políticas educativas y, concretamente, hacia las definiciones gubernamentales, pues se duda de la viabilidad y factibilidad con las que estas se plantean.



Al reflexionar desde una perspectiva crítica el tema de la calidad educativa, debemos retomar las condiciones socio-históricas que enmarcan las prácticas educativas concretas. En este sentido, Filmus (2003) plantea tres determinantes: los procesos políticos (el autoritarismo con que se imponen las políticas educativas), el referente económico (la desinversión educativa, que impacta en la precaria infraestructura de algunas escuelas) y el determinante social (la pobreza de millones ante la riqueza de unos cuantos, o bien, las zonas rurales marginadas ante las grandes ciudades). Al respecto, Fullan, retomando a Senge, sugiere que:

La solución consiste en el desarrollo de organizaciones de aprendizaje. En su último estudio, Senge y otros (2000) argumentan que un mandato o un decreto no sirven nunca para solucionar los problemas complejos; solo una orientación abierta resulta efectiva: Esto significa implicar a todos en el sistema para que expresen sus aspiraciones, adquieran conciencia y desarrollen sus capacidades conjuntamente. En una escuela que aprende, grupos que tradicionalmente han desconfiado entre sí –los padres y el profesorado, los educadores y las empresas locales, administradores y miembros de los sindicatos, individuos dentro y fuera de los muros de la escuela, el alumnado y los adultos– reconocen su responsabilidad común en el futuro del sistema escolar y todo lo que pueden aprender los unos de los otros (Fullan, 2002: 84).

Aunque Fullan en este extracto se refiere al cambio educativo, podemos extrapolar esta misma idea hacia la construcción del concepto de calidad educativa, pues lo que propone es la implicación entre los distintos actores sociales que participan en educación.

En síntesis, podemos afirmar que no puede prescindirse de las culturas particulares de los individuos; la cultura aporta a los distintos sectores una forma de mirar la realidad particular desde la identidad del actor y del círculo social al cual pertenece.

## 2. VISIONES RENOVADAS DE LA CALIDAD EDUCATIVA

En los últimos diez años se ha estado introduciendo prácticamente en todo el mundo una visión de la calidad educativa proveniente de la nueva cultura empresarial, en donde se propone transformar los sistemas educativos desde la perspectiva de la calidad total, caracterizada por el enfoque centrado en el cliente y por una política de cero errores.

Esta propuesta de procedencia empresarial que busca alcanzar la calidad total en las escuelas ha sido aplicada en varios contextos escolares con trabajos de adaptación a las circunstancias educativas, en algunos

casos poco elaborados y prácticamente sin el proceso de adaptación; pero también se han producido trabajos serios que se proponen adaptar esta propuesta al contexto escolar, considerando que la escuela posee una serie de características y circunstancias particulares que obligan a realizar la adaptación desde adentro, desde el propio plantel, bajo un esquema basado en la autonomía escolar.

Estos proyectos han originado una serie de resistencias y, por otra parte, de expectativas fantásticas respecto a los resultados. En los casos en que estos programas ven el asunto de la calidad de las escuelas solo en términos de eficiencia y eficacia es cuando tienden a erosionar el terreno educativo, pues no consideran las características propias de los planteles escolares.

En este sentido, se han formulado varias críticas que habría que considerar, una de ellas se aprecia en la afirmación de Hackman y Wageman (1995, en González, 2002), en relación a que el discurso de la calidad es: “Un discurso moral que apela a la responsabilidad de los actores respecto al funcionamiento, culpabilizándolos de sus crisis o fracasos e induciéndolos a que sean más productivos” (p. 4).

Es reveladora la sentencia de estos autores, porque una de las cuestiones que queda clara cuando se adopta el esquema de la calidad total en las escuelas es que se despliega una obligación moral que cae sobre el personal de la escuela. Como estos programas de mejoras son voluntarios, quien decide no participar, y constituye una minoría, queda atrapado en una presión de grupo, manifiesta o latente, bajo el argumento de la responsabilidad; es decir, en la decisión de participar o no hacerlo en un programa escolar de mejora, siempre se hace presente el asunto de la responsabilidad profesional, o se apela al sentido de responsabilidad para convencer a quienes no desean participar, o quienes expresan dudas o incluso resistencias en torno a la viabilidad de estos programas; y por otra parte, si se participa, pero no se obtienen los resultados deseados, se hacen revisiones del funcionamiento y rápidamente se llega a la conclusión de que son quienes participan en el sistema los responsables de hacer mayores esfuerzos para ajustar el proceso y conseguir el producto esperado, en un ejercicio de responsabilidad; resulta más difícil que se cuestione la falibilidad del sistema o la posibilidad de implementar en escenarios particulares.

Otro aspecto muy discutible en algunas adaptaciones de la administración de la calidad total a la educación se localiza en el hecho de que esta perspectiva se centra en la satisfacción del cliente, y en el campo educativo es necesario preguntarse quién es el cliente: ¿El alumno? ¿El padre de familia? ¿El profesor? ¿Los directivos escolares? o ¿Los políticos que operan el sistema educativo nacional? ¿Quién



debe quedar satisfecho y qué se necesita hacer para lograr la satisfacción de ese cliente?, porque no se requiere el mismo plan para satisfacer al alumnado que a los padres de familia, aunque en la actualidad se está trabajando en educación básica para satisfacer el resultado de los exámenes censales.

Algunas de las críticas al sistema de calidad total señalan que es un modelo vertical en el que el liderazgo corre a cargo de los directivos, de la alta gerencia, dicho en términos empresariales; de esta manera se restan posibilidades de liderar en el mismo tenor a quienes se encuentran en labores operativas, como son los profesores. Esta misma característica rompe con la propuesta de escuela democrática, de más amplia aceptación en los círculos profesionales y académicos, ya que es fácilmente compatible con la visión centrada en el respeto a los derechos humanos, a los valores universales y a la educación para la paz, que descansan sobre una concepción democrática de operar las prácticas escolares, más que en la guía de las acciones de equipos de líderes. Nos parece que el liderazgo que ha de impulsarse en las escuelas es la noción de liderazgos colectivos: sin tanta distinción de jerarquías, el liderazgo lo establecen las capacidades y las aportaciones de las personas, no los puestos o los cargos. Esta visión coincide con lo expresado por González (2002), cuando afirma que a los docentes se les resta importancia, pero no en la literatura académica, ni en la investigación educativa, agregaríamos, sino en las políticas educativas. El modelo de la calidad total no contribuye a mejorar la imagen del profesor como agente reflexivo y propositivo en educación sino, más bien, como afirma Aguerondo:

La aparición del concepto “calidad de la educación” se produjo históricamente dentro de un contexto específico. Viene de un modelo de calidad de resultados, de calidad de producto final, que nos pone en guardia, sobre todo, del hecho de que bajo estas ideas suelen estar los conceptos de la ideología de eficiencia social que considera al docente poco menos que como un obrero de línea que emplea paquetes instruccionales, cuyos objetivos, actividades y materiales le llegan prefabricados, y en el cual la “calidad” se mide por fenómenos casi aislados, que se recogen en el producto final (s.f.: ¶ 6).

Esto ocurre cuando se mira la calidad desde la perspectiva de la eficacia y la eficiencia, restándole importancia a las particularidades que cada escenario escolar tiene implícitas.

Por otra parte, sería un grave error considerar la calidad de la enseñanza solo como lo hecho por el profesor. Si bien resulta central lo que ocurre en el aula, no debe perderse de vista que la educación es un proceso mediado por varios factores, como son la gestión y la organización de la calidad globalmente considerada, lo que conlleva a vislumbrar el asunto de la calidad como un sistema que requiere la integración de varios elementos cuya valoración se puede

hacer a través de indicadores. Por lo tanto, es difícil hablar de calidad sin hablar de los procesos y de todo el análisis de los mismos.

Al parecer, los modelos de evaluación educativa actuales prescindan de estas dimensiones (que resultan de primer orden cuando se realiza el análisis de un sistema educativo) y se centran por otro lado solo en cuantificar el número de aciertos en los exámenes de opción múltiple, con todas las limitantes que estos instrumentos de medición presentan (INEE, s.f.).

Fullan (2002) propone que estos cambios necesarios en el sistema educativo sean llevados por medio de la reculturización, más que por la reestructuración, esto es, que sean promovidos e introducidos por la vía de un liderazgo académico, por medio de la legitimación de un modelo producido, aunque sea en parte e impulsado por el centro escolar y no por medio de la autoridad y el poder legal. Nos parece que una elección correcta entre estas dos opciones: una propuesta vertical que desconoce las necesidades del personal de la escuela y un modelo adaptado a las circunstancias, la cultura y las identidades escolares, que aporte autonomía al centro escolar, sería determinante en el éxito de una propuesta por la calidad educativa.

Por tal, se deben propiciar modelos basados en una evaluación participativa, localizada y negociada, en donde se garantice la participación consciente de todos los integrantes de la comunidad educativa. Estos debieran ser los paradigmas que rijan los próximos intentos de evolución de la calidad de la educación.

### **3. LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y SU MEDICIÓN EN GRAN ESCALA: UN REFERENTE BIEN ELABORADO, CON UNA APLICACIÓN DEFECTUOSA**

Si una definición de calidad educativa ha resultado difícil de legitimar, lo mismo ocurre cuando se plantea la necesidad de evaluar el sistema educativo nacional y acercarse a una definición de su nivel de calidad. La solución a esta necesidad resulta insuficiente aún, pues son los exámenes censales a gran escala el instrumento desde el cual ha de tomarse tal medición.

A más de una década de estos ejercicios de evaluación a gran escala, la consolidación de la multicitada calidad educativa no ha sido posible, abriéndose una paradoja: se ha puntualizado dónde están las deficiencias pero no se ha dicho cómo superarlas (Aboites et al., 2009).

Sobre todo, a raíz de los resultados de las evaluaciones internacionales, principalmente de PISA, que es la más difundida, y, en el caso de México, por la Evaluación



Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y los Exámenes de la Calidad y el Logro Académico (EXCALE); estos exámenes de opción múltiple, diseñados técnicamente de una manera sumamente cuidadosa, tienen tras de sí un marco teórico muy elaborado, a través del cual se explica que, aunque tiene sus limitaciones, este tipo de exámenes funciona como una buena alternativa para evaluar un sistema educativo (INEE, s.f.).

De lo anteriormente mencionado se infiere que en la actualidad la expresión o la medida de la calidad educativa la aportan casi exclusivamente los exámenes de opción múltiple que se aplican anualmente en las escuelas de México. Una pregunta que quizá se formule de manera muy frecuente es: ¿No resulta esto una involución?

Desde la perspectiva pedagógica de la evaluación educativa, se encuentran en desventaja evaluaciones de este tipo, donde se dejan de lado muchos otros recursos que permiten formarse una idea más precisa del avance de los alumnos y, por tal, del trabajo del profesor, como puede ser un portafolio de evaluación, con productos que prueben la competencia en alguna ejecución de los alumnos, o bien evaluar el desarrollo de la expresión oral, o la competencia en la redacción de textos, o la medición de longitudes, elaboración de figuras y cuerpos geométricos; estos son algunos de los contenidos que no pueden ser medidos a través de exámenes con el formato de opción múltiple. Quienes elaboran este tipo de evaluaciones en nuestro país reconocen la existencia de: “Aspectos esenciales que no evalúan las pruebas en gran escala, como la expresión escrita y oral, la formación de actitudes y valores, la educación artística, e incluso los niveles cognitivos más complejos de las áreas tradicionalmente cubiertas de Lectura, Matemáticas y Ciencias” (Shepard, 2006: 6).

Aun así, puede considerarse, desde la perspectiva de la misma autora, que este tipo de instrumentos podrían ser un buen coadyuvante, que junto a las evaluaciones que realizan los docentes puede contribuir a la mejora educativa.

La autora pone énfasis en el uso que se haga de las evaluaciones, que pueden convertirse en herramientas muy útiles, con la capacidad de arrojar luz sobre zonas oscuras que frecuentemente quedan fuera de la reflexión para los profesores y para las escuelas; sobre todo, si se trabajan como complementos de las evaluaciones formativas (Shepard, 2006; Martínez y Santos, 2009).

Por otra parte, los exámenes de gran escala pueden llegar a interferir en el proceso educativo en un aula o escuela, ya que no está indicado el uso de estos instrumentos para evaluar el proceso enseñanza-aprendizaje en el interior de un grupo escolar, sino que se constituyen en un referente para docentes, alumnos, padres de familia,

directivos y colectivo escolar para tomar nota de las áreas de oportunidad que sean señaladas a partir de estos instrumentos de evaluación; es decir, no es correcto ni ético dar un uso a los exámenes que no corresponde con el objetivo para el que fueron creados, ni con los alcances que este formato de examen presenta. A este respecto, Martínez y Santos (2009) formulan una crítica al empleo inadecuado de los resultados obtenidos en la prueba ENLACE:

El desconocimiento de los alcances y límites de las pruebas ENLACE ha hecho que sus resultados se utilicen para propósitos para los que no son adecuados, en particular para valorar la calidad de una escuela solamente con base en el puntaje promedio obtenido por sus alumnos y, lo que es aún más inadecuado, para valorar el desempeño de los maestros.

Este señalamiento es grave, ya que en lugar de promover la mejora de los profesores y de los centros educativos, se genera una obsesión por los resultados. Y además de esto, se sabe que una cantidad considerable de casos de copiado por parte de alumnos pasan inadvertidos; al respecto Martínez y Santos señalan lo siguiente:

[Se] hace inevitable el riesgo de que algunos alumnos copien las respuestas de otros, lo que se facilita por las dimensiones del sistema educativo y el carácter masivo de ENLACE, que dificultan el control de su aplicación, por lo que se decidió utilizar procedimientos computarizados para la detección de posibles casos de copia (p. 270).

No se sabe hasta qué punto la falta de control en la aplicación de dichos exámenes incide en su resultado. Los exámenes se aplican a través de un personal capacitado ex profeso para ese evento: a cada plantel se le asigna una persona responsable de hacer llegar los exámenes a la escuela y de explicar al director y a la planta de docentes el procedimiento de aplicación, ya que son estos últimos quienes son asignados a un grupo que no es el suyo, estableciéndose frecuentemente entre los docentes algunas complicidades, de manera que no resulta difícil el dictado de respuestas o la permisión hacia la copia entre alumnos, porque aunque los exámenes se presentan en dos versiones distintas para evitar la copia, después de algunos años de aprendizaje, los docentes y los propios alumnos saben que si van a copiar tiene que ser a un examen de la misma versión que el que se tiene.

Esta es un área que requiere de mayor investigación y, aunque lógicamente resulta difícil aproximarse al objeto de estudio desde algunas perspectivas, sí podría ser un terreno propicio para metodologías como las representaciones sociales, imaginario social, interaccionismo simbólico, etnografía o etnometodología respecto al copiado en los exámenes en gran escala.



A pesar de ser este un asunto muy evidente, pues cualquier profesor de educación básica sabe que esto ocurre de ordinario, sin embargo, es un tema que ha quedado en un segundo plano, siendo que esta podría constituir una fuente de error muy sensible en este tipo de exámenes; y esto ocurre lógicamente debido a que los resultados de los exámenes afectan de manera positiva o negativa a los docentes y al plantel educativo en el que se laboran, como consecuencia de que se hacen del conocimiento de toda la estructura educativa, desde jefes de sector, supervisores, directores de escuela y docentes; por lo que la posición obtenida en las evaluaciones es socializada en las zonas escolares, haciéndose la escuela de una especie de fama, dependiendo del lugar en que haya sido ubicado, de acuerdo a los resultados de los exámenes; es decir, se presta a que se creen sanciones sociales entre colegas y entre directivos hacia los docentes. De esta manera, los profesores y los directivos desean que su grupo, escuela y zona escolar aparezcan con una buena calificación. Shepard advierte del tipo de escenarios que se generan a partir de estimular o castigar por medio de las evaluaciones en gran escala:

Otros ejemplos de manejo inapropiado de los resultados de las evaluaciones en gran escala son la asignación de estímulos a los docentes o la elaboración de ordenamientos simples de escuelas supuestamente en función de la calidad de unas y otras, sin tener en cuenta los numerosos factores que inciden en los resultados de los alumnos en las pruebas ni tener en cuenta las limitaciones de éstas. En vez de ello, para facilitar el aprendizaje, es igualmente importante que la retroalimentación esté vinculada explícitamente a criterios claros de desempeño y que se proporcione a los estudiantes estrategias de mejoramiento (Shepard, 2006: 19).

Según estas palabras, cuando se socializa el lugar que obtiene la escuela y esto provoca la comparación entre docentes, se crea una serie de estímulos y castigos sociales percibidos por algunos alumnos, docentes y directivos como una experiencia desalentadora. Esto se desvía del propósito al que toda evaluación educativa se encuentra orientada, que es el de mejorar las prácticas a partir de la retroalimentación que proporciona. Shepard (2006: 36) explica que “Tal vez las consecuencias negativas más serias de las prácticas tradicionales de calificación provienen del uso de comparaciones normativas”.

Al parecer, este escenario se recrudecerá, debido a que en el ciclo escolar 2009-2010 se inició con el otorgamiento de estímulos a docentes y directivos por buenos desempeños en la prueba ENLACE, en el marco del Programa de Estímulos a la Calidad Docente, contraviniendo las recomendaciones de los expertos en evaluación, en el sentido de que no debe estimularse a los profesores a partir de los resultados de estos exámenes. El escenario que se genera a partir de estos usos

de las evaluaciones en gran escala en nuestro país lo describe Padilla:

La enseñanza y el aprendizaje se han convertido hoy en una especie de adiestramiento para pasar la prueba. Más que preocuparse por el aprendizaje de sus alumnos, los maestros procuran entrenarlos para aprobar exámenes como ENLACE. Para que la evaluación cumpla con su función formativa de mejorar la enseñanza y el aprendizaje, es necesario pasar de la evaluación como objetivo, o más aún como indicador, a la evaluación vinculada al proceso de aprendizaje, al contenido de evaluación y a las formas de enseñanza (2009: 1-2).

Esto implica desviarse de los objetivos del currículo y de las intenciones de alcanzar una educación de calidad para apropiarse de objetivos personales relacionados a la obtención de un estímulo económico, para lo cual se tendría que trabajar en función del examen.

El uso de calificaciones como recompensa contribuye a lo que Lave y Wenger (1991: 12) llaman la “comercialización del aprendizaje”. Cuando no se da un valor cultural al incremento de la habilidad y la participación de alguien en un esfuerzo, la única razón para participar es obtener un conocimiento superficial que puede exhibirse para que lo evalúen. En revisiones de estudios experimentales, los investigadores descubrieron que el uso de recompensas externas puede minar realmente el interés intrínseco de los estudiantes en una tarea (Shepard, 2006: 36).

A este respecto el INEE plantea de manera muy precisa la siguiente recomendación, que es ignorada por las autoridades educativas:

Es importante no invertir recursos económicos en premiar a escuelas o docentes por resultados espurios, ya que no solo se desperdician los recursos, sino que se mandan mensajes equivocados a la comunidad educativa y a la sociedad... y evitar que se utilicen como evidencia de logros educativos (s.f.: 59).

Esto es precisamente lo que ocurrió durante el ciclo escolar 2009-2010, en que se asignó un estímulo económico para profesores y directivos, tomando como referencia para ello los resultados del examen ENLACE, con lo que probablemente se estimulen dos comportamientos entre los docentes y directivos, quienes naturalmente esperan obtener dicho estímulo económico el próximo ciclo escolar:

-Establecer acuerdos por escuela para dictar resultados o permitir la copia entre alumnos.

-Que los docentes privilegien los contenidos evaluados en los exámenes de ENLACE y EXCALE, y descuiden los contenidos que no son evaluados, como expresión



oral, escritura y medición, entre otros. De ocurrir esto, se estarían abriendo huecos en la formación de los alumnos de educación básica.

Esto, como consecuencia de un tratamiento poco crítico de los resultados que se obtienen en los exámenes, tal como lo sugiere el INEE:

Baste señalar que no es adecuado dar por buenos sin más, los resultados que parecen mostrar la presencia de tendencias de clara mejoría en los niveles de aprendizaje de los alumnos de educación básica del sistema educativo nacional, pero que tampoco se puede descartar que sean reales (s.f.: 59).

Como respuesta a esta idea, Muñoz y Biel (2009) sostienen que es necesario reclamarle calidad a la evaluación de la calidad educativa. Por supuesto que esto es importante, porque, a pesar de los grandes esfuerzos que se hacen y de los avances a los que se ha arribado, estas evaluaciones poseen serias limitaciones. De ahí que, además de exigir calidad en estas mediciones, sea necesario exigir responsabilidad en las inferencias e interpretaciones que se extraen a partir de los resultados estadísticos.

#### 4. CONCLUSIONES

Como se ha visto, cuando se habla de calidad educativa en México se conceptualizan imágenes distintas, dependiendo de la referencia que se tenga frente a sí, de

las propias disposiciones y de las aspiraciones de quien elabora este concepto.

La perspectiva de la calidad total, que en la actualidad se difunde mundialmente, presenta una serie de elementos que resultan atractivos y que se muestran como una promesa de incrementar los niveles de logro educativo, basándose en el resultado. En efecto, la promesa es la de incrementar el resultado, el cual tiene una estrecha relación con la aplicación de los exámenes censales de gran escala, que es en la actualidad el principal referente desde el que se mide la calidad educativa. Estos exámenes en gran escala se encuentran diseñados para tomar una mirada del funcionamiento de los sistemas escolares, por lo que resulta peligroso utilizar tales evaluaciones para establecer parámetros de calidad en aulas y en escuelas de educación básica, ya que induce a la perversión de las prácticas escolares, que deberían orientarse hacia el logro educativo, a partir de la mejora integral del estudiante, por la atención en las habilidades para contestar exámenes por parte de los alumnos.

Ante tal panorama, parece que queda un largo camino por andar para lograr la consolidación de una educación de calidad en el país. Al parecer nos encontramos frente a cambios en las políticas educativas que se orientan o reorientan a mejorar el sistema educativo nacional. Es de esperarse que las decisiones por venir se tomen a la luz de las experiencias y de las evidencias que la investigación y en general la producción académica han desarrollado sobre este campo de la calidad en la educación. ©

#### José Francisco Miranda Esquer

Maestro en educación, campo formación docente por la Universidad Pedagógica Nacional. Doctorante en Planeación y Liderazgo Educativo por la Universidad del Valle de México, Campus Hermosillo. Autor de varias ponencias en congresos internacionales y nacionales. Autor de varios artículos de revista y de capítulos de libro. Docente de la Maestría en Educación Basada en Competencias de la Universidad del Valle de México, campus Hermosillo.

#### Jesús Bernardo Miranda Esquer

Doctor en educación por la Universidad Autónoma de Sinaloa. Doctorante en educación por la universidad del Valle de México, campus Hermosillo. Director de la Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense (RED-IES). Autor del libro *Desarrollo de la Competencia Lectora en Entornos de Enciclomedia*. Autor de varias ponencias internacionales y nacionales, autor de varios capítulos de libros, autor de artículos de revista. Docente de la maestría en educación basada en competencias.

#### BIBLIOGRAFÍA

Aboites, Hugo; Audelo López, Carmen Beatriz; Díaz Barriga, Ángel; Escobar Chávez, Ana Lucía; Lara Ruiz, José de Jesús; López Leyva, Santos; y Rosales Merano, Miguel Ángel. (2009). *Evaluar para la homogeneidad. La experiencia mexicana de la educación superior*. México: Plaza y Valdés/UAS.

Aguerrondo, Inés. (s.f.). *La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación*. Consultado el 24 de abril de 2011, en: <http://www.oei.es/calidad2/aguerrondo.htm>





---

## BIBLIOGRAFÍA

- Backhoff Escudero, Eduardo; Bouzas Riaño, Arturo; Hernández Padilla, Eduardo; y García Pacheco, Marisela. (2007). *Aprendizaje y desigualdad social en México. Implicaciones de política educativa en el nivel básico*. México: INEE.
- Bolívar, Antonio. (1999). La educación no es un mercado. Crítica de la gestión de calidad. En: *Aula de Innovación Educativa*. pp. 77-84. Consultado el 21 de abril de 2011, en: <http://www.educacion.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/files/bolivar1/Bolivar1.pdf>
- Bourdieu, Pierre. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona (España): Anagrama.
- Cervini, Rubén. (2002). Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina: Un modelo de tres niveles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7 (16); pp. 445-500.
- Filmus, Daniel. (2003). *Los condicionantes de la calidad educativa*. Buenos Aires (Argentina): Noveduc.
- Fullan, Michael. (2002). *Los nuevos significados del cambio educativo*. Madrid (España): Octaedro.
- González, Luis. (2002). La mejora de la calidad educativa. Síntesis de una búsqueda. *Revista Sinéctica*, 20. Recuperado el 16 de abril de 2011, de: [http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Historico/Numeros\\_anteriores04/020/20%20Luis%20Gonzalez.pdf](http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Historico/Numeros_anteriores04/020/20%20Luis%20Gonzalez.pdf)
- INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa). (s. f.). *¿Qué es la calidad educativa?* México: Autor.
- Lave Jean; y Wenger, Etienne. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Martínez Rizo, Felipe; y Santos del Real, Anette. (2009). Consideraciones sobre la evaluación educativa. En: Alicia De Alba, *¿Qué dice la investigación educativa?* México: COMIE; pp. 265-304.
- Muñoz Cuenca, Gustavo; y Biel Morales, Naylet (2009). *La quinta generación de evaluación: Evaluar para la calidad*. Venezuela: CEINEDUCA.
- OCDE. (2001) *Schooling for tomorrow: Trends and scenarios*. París (Francia): CERI-OECD.
- Padilla Magaña, Rosa Aurora. (2009). La Prueba ENLACE desde un análisis didáctico. Más allá de una política de calidad para la educación básica. En: *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa*. Veracruz (México): COMIE. Consultado el 1 de agosto de 2010, en: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area\\_tematica\\_02/ponencias/1235-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/1235-F.pdf)
- Shepard, L.A. (2006). Classroom assessment. En L.R. Brennan, *Educational measurement*. Westport (Estados Unidos): Praeger; pp. 623-646.
- UNESCO (s. f.). Tesoro de la UNESCO. Consultado el 26 de abril de 2011, en: <http://databases.unesco.org/thessp/>
- Van der Berg, Servaas. (2008). *Poverty and education*. París (Francia): International Academy of Education-International Institute for Educational Planning.
-

viene de la pág. 20

Esperamos que nuestra ausencia sea una cordial invitación a debatir lo esencial y a actuar en consecuencia, ratificando el aprecio y respeto que sentimos por todos nuestros colegas, Jefas y Jefes de Estado del Continente, queridos amigos con quienes compartimos sueños de mejores días para nuestros pueblos.

Deseamos, por el bien de la región y del mundo, que la Cumbre de Cartagena sea exitosa. El deseo de acompañarles es enorme, sólo superado por la firmeza de nuestras convicciones.

¡Hasta la victoria siempre!

**Rafael Correa Delgado**  
**Presidente Constitucional de la República del Ecuador**

Quito, abril 2 de 2012.



## Chomsky: Los Estados son los responsables del deterioro de la educación pública

El lingüista e intelectual estadounidense Noam Chomsky denunció públicamente el deterioro de la educación pública a nivel mundial, especialmente en Estados Unidos, promovida por los gobiernos, a través de las políticas aplicadas hacia este sector.

A través de un artículo de prensa, titulado “El ataque a la Educación Pública”, Chomsky señala que los levantamientos en “Gran Bretaña, Canadá, Chile, Taiwán”, así como recientemente en California, EE UU, se debe a las medidas de “desfinanciamiento” de la educación por parte del Estado.

Los centros educativos cada día reciben menos dinero del Estado y tienen que cubrir sus gastos presupuestarios con los pagos de las colegiaturas, que por ende cada día se encarecen más. Lo que hace afirmar a Chomsky que “podría haberse acabado la era de universidades públicas accesibles de cuatro años, fuertemente subsidiadas por el Estado” en EE UU.

Citando a Ronald G. Ehrenberg, administrador del sistema de universidades estatales de Nueva York y director del Instituto Cornell de Investigación de Educación Superior, dice que se ha producido “un cambio de la

**Continúa**  
**en la pág. 70**