



UNIVERSIDAD DE LÉON

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA GENERAL,
ESPECÍFICA Y TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

**CALIDAD DE LAS
ESCUELAS
BOLIVARIANAS EN
VENEZUELA**

**NANCI COROMOTO BARRIOS
BRICEÑO**

León, 2011



UNIVERSIDAD DE LÉON
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA GENERAL,
ESPECÍFICA Y TEORÍA DE LA EDUCACIÓN
ÁREA DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

**CALIDAD DE LAS
ESCUELAS
BOLIVARIANAS EN
VENEZUELA**

Tesis Doctoral
Presentada por Nanci Coromoto Barrios Briceño
Dirigida por la Dra. Isabel Cantón Mayo,

León, 2011



UNIVERSIDAD DE LEÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA GENERAL,
ESPECÍFICA Y TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

AUTORIZACIÓN DEL DIRECTOR DE TESIS PARA SU
PRESENTACIÓN

La Dra. Isabel Cantón Mayo, como Directora de la Tesis Doctoral: *Calidad de las Escuelas Bolivarianas en Venezuela*. Realizada en el Departamento de DIDÁCTICA GENERAL, ESPECÍFICA Y TEORÍA DE LA EDUCACIÓN por la Doctoranda Doña Nanci Coromoto Barrios Briceño, autorizo la presentación de la citada Tesis Doctoral, dado que reúne las condiciones necesarias para su defensa.

En León a diez y nueve de Noviembre de 2010

La Directora de la Tesis

Fdo: Dra. Isabel Cantón Mayo



UNIVERSIDAD DE LEÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA GENERAL,
ESPECÍFICA Y TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

CONFORMIDAD DEL DEPARTAMENTO

El Departamento de: DIDÁCTICA GENERAL, ESPECÍFICA Y
TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

En su reunión del día 22 de febrero de 2010, ha acordado dar
la conformidad a la admisión a trámite de lectura de la Tesis
Doctoral titulada:

Calidad de las Escuelas Bolivarianas en Venezuela.

Dirigida por la Dra. Isabel Cantón Mayo, y presentada por Doña
Nanci Coromoto Barrios Briceño ante este Departamento

En León a 19 de Noviembre de 2010

VºBº

La Directora del Departamento

La Secretaria del Departamento

Fdo: Isabel Cantón Mayo

Fdo: Dra. Ana Rosa Arias Gago



UNIVERSIDAD DE LÉON

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA GENERAL,
ESPECÍFICA Y TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

DEPÓSITO DE TESIS DOCTORAL

La Profesora Doña Nanci Coromoto Barrios Briceño, una vez autorizada la presentación por el Director de la Tesis, Dra. Isabel Cantón Mayo, y tras la conformidad del Departamento de DIDÁCTICA GENERAL, ESPECÍFICA Y TEORÍA DE LA EDUCACIÓN para el inicio de trámites,

PROCEDE al Depósito de la misma en el Departamento y en la Comisión de Doctorado, así como al envío de un ejemplar a cada uno de los miembros del Tribunal nombrado a efecto para su aprobación y eventual defensa pública.

El título es: *Calidad de las Escuelas Bolivarianas en Venezuela.*
Realizada en el Departamento de DIDÁCTICA GENERAL, ESPECÍFICA Y TEORÍA DE LA EDUCACIÓN por la Doctoranda Doña Nanci Coromoto Barrios Briceño

En León a diez y nueve de Noviembre de 2010

Doctoranda

Fdo: Dña. Nanci Coromoto Barrios Briceño

AGRADECIMIENTOS

Alcanzada esta meta quiero agradecer en primer lugar a Dios, por darme la vida y la oportunidad de disfrutarla con tantas cosas maravillosas.

A San Judas Tadeo, mi guía y apoyo espiritual.

Eli, mi esposo, compañero y amigo, con quien tengo la dicha de compartir el día a día de mi existir... te amo.

Nancy María, mi luz y fuente constante de inspiración.

Mis padres, esencia y fuerza de mi vida... gracias por tanto amor.

Mi amigo y hermano, el ángel que ha enviado Dios para que transitemos juntos una búsqueda de paz, amor, esperanza y éxito... gracias Radamés.

A mis hermanos, en especial a Gretty, junto a su familia.

A todas aquellas personas que con su palabra de aliento ha permitido el logro de este objetivo personal.

A los docentes venezolanos pioneros y forjadores del futuro de este país maravilloso. . . Venezuela.

A la Universidad de León, por permitirme esta oportunidad tan maravillosa que me honra con el honor de obtener este título. . .
Muchas Gracias.

Nanci

Unas merecidas líneas...

Sin duda alguna soy privilegiada por la vida. Son muchas las razones y motivos por los cuales siento profundo agradecimiento. El universo en su constante conspirar a favor de los sueños de los seres humanos, me llevó justo a sus linderos. En los dominios del aula, en los espacios académicos, allí tuve el honor de conocer a *Isabel Cantón Mayo*, académica de extraordinaria trayectoria, referencia obligada en Europa y América al hablar de Calidad Educativa. Pero más allá de la brillante universitaria, está la persona, la mujer, cuya sencillez, generosidad, sabiduría y don de gente, quedaron sembrada en mí, para surgir desde mi interioridad en forma de inmensa gratitud.

Definitivamente, es grande quien se cobija bajo el amparo de gigantes... y este logro académico, doctora Isabel, no estaría completo sino reconociera su apoyo incondicional, sus sabias y acertadas observaciones. Hoy no sólo doy gracias a Dios por conocer parte del gran ser humano que es, sino que también me permito proyectarme un poquito hacia la luz de su corazón en estas palabras sencillas y profundas de Paulo Coello:

“La fe detiene todos los golpes y transforma el veneno en agua cristalina. La fe es un acto de vida”

Dios le bendiga, por siempre...

Nanci

ÍNDICE GENERAL

Introducción General	27
1. El problema y su definición	27
1.1. La educación como derecho humano	29
1.2. La educación bolivariana	31
1.3. Interrogantes generadores	33
2. Objetivos de investigación	33
3. Justificación	34
Capítulo 1. Marco teórico	37
1. Antecedentes de la Investigación	37
2 Bases Teóricas	50
2.1. Evolución histórica de la educación venezolana	50
2.1.1. Descripción de la educación venezolana desde 1950 hasta la actualidad	55
2.1.1.1. década de los sesenta (60)	56
2.1.1.2. Década de los setenta (70)	58
2.1.1.3. Década de los ochenta (80)	64
2.1.1.4 Década de los noventa (90)	67
2.2. Finalidades de la educación básica	73
2.3. La Calidad	77
2.3.1. Calidad por definición de producto o servicio	79
2.3.2. Calidad de diseño	80
2.3.3. Calidad de realización	80
2.3.4. Calidad de efectos	80
2.4. Lo que es y lo no es la calidad	85

2.5. La Calidad en Educación	93
2.5.1. La Gestión de calidad	97
2.5.2. Calidad como fenómeno excepcional	107
2.5.3. Calidad como perfección o coherencia	110
2.5.4. Calidad como logro de un propósito	111
2.5.5. Calidad como relación costo valor	111
2.5.5. Calidad como transformación	112
2.6. Otras perspectivas que profundizan en la calidad educativa	116
2.7. La calidad a la luz de las transformaciones de la actual sociedad	118
2.8. Tendencias internacionales para el análisis de la calidad de la educación	132
2.8.1. Visiones alternativas o críticas de la calidad de la Educación	140
2.9. ¿Cómo evaluar a las instituciones educativas	143
2.10. Evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos	146
2.10.1. Condiciones inherentes al proceso de evaluación de la calidad de la educación	155
2.10.2. Negociación del significado de la calidad	160
2.10.3. Identificación de los criterios y factores de la calidad	161
2.10.4. Construcción de indicadores de calidad	167
2.10.5. Establecimiento de mecanismos y programas coherentes de evaluación de calidad	170
2.10.6. La esencia de la calidad	176
2.10.7. Objetivos y metas de una educación de calidad	178
2.10.7.1. Personalidad	179
2.10.7.2. Pertinencia social	180

2.10.8. Evaluación de calidad: estándares e indicadores	186
2.10.8.1. Los riesgos de los planteamientos educativos	187
2.10.8.2. Indicador	189
2.10.8.2.1. Algunos sistemas de indicadores	190
2.10.8.2.1.1. Contexto	190
2.10.8.2.1.2. Contexto de enseñanza	190
2.10.8.2.1.3. Resultados de la enseñanza	190
2.10.8.2.1.4. Coste, recursos y Procesos escolares	191
2.10.8.3. Metodología para establecer un sistema de indicadores de gestión en instituciones educativas	195
2.10.8.3.1. Revisar el horizonte institucional	195
2.10.8.3.2. Realizar un análisis descriptivo de la situación de la institución	195
2.10.8.3.3. Establecer indicadores para cada factor crítico de éxito	196
2.10.8.3.4. Determinar las características básicas de cada indicador	196
2.10.8.3.5. Diseñar	197
2.10.8.3.6. Definir y asignar recursos y responsables	197
2.10.8.3.7. Medir, simular, probar y ajustar	197
2.10.8.3.8. Estandarizar, adoptar e institucionalizar	198
2.10.8.3.9. Mantener implementación y mejora	198
2.11. Pautas metodológicas para llegar a la Gestión educativa por calidad total	198
2.12. Uso del modelo calidad total	202
2.13. Normas ISO9000	203
2.13.1. ¿Qué es ISO?	205

2.13.2 ¿De dónde proviene el nombre ISO	206
2.13.3. ¿Cómo se desarrolla la ISO y sus estándares?	206
2.13.4. Política de calidad	154
2.13.5. Aseguramiento de calidad	208
2.13.6. Tipos de normas internacionales sobre sistema de calidad	209
2.14. Objetivos para alcanzar la calidad	210
2.15 Características de las distintas situaciones del sistema de calidad	210
2.16. Utilización de la normas internacionales sobre sistemas de calidad para gestión de calidad	211
2.16.1. Utilización de normas sobre sistemas de calidad en condiciones contractuales	212
2.16.1.1. Generalidades	212
2.16.1.2. Factores de selección	212
2.16.1.3. Explicitación y documentación del sistema de calidad	213
2.16.1.4. El Contrato	214
2.16.1.5. Consideraciones para la preparación del contrato	215
2.16.1.6. Revisión	216
2.16.1.7. Modificación del contrato	216
2.16.1.8. Registros	217
2.16.1.9. De la empresa a la Escuela	217
2.16.1.9.1. Lenguaje empresarial al sistema de calidad	217
2.16.1.9.2. Lenguaje educativo en el sistema de calidad	217
2.17. Modelo del sistema de aseguramiento de calidad educativa	219
2.17.1. Árbol de procesos de ciclo de vida de producto	219
2.17.1.1. Proceso primario	220

2.17.1.2. Proceso organizacional	220
2.17.1.3. Proceso soporte	220
2.17.2. Modelo de aseguramiento de calidad para un proceso	220
2.18. Significado de Educación	221
2.19. Síntesis del modelo de aseguramiento de calidad en educación	223
2.20. Modelo de certificación/acreditación ISQ	223
2.21. GAYA: un producto investigativo sobre modelado de conocimiento educativo	226
2.22 Modelo GAYA / IE	227
2.22.1. Reconocimiento	228
2.22.2.Habituaación	229
2.22.3. Formalización	229
2.22.4. Administración	229
2.22.5. Optimización	229
2.22.6. Productos de GAYA / IE	231
2.23. Educación Bolivariana: aspectos definitorio y caracterizadores	236
2.23.1. Objetivos	243
2.23.2. Características	244
2.23.3. Bases y principios de las escuelas bolivarianas	246
2.23.4. Fortaleciendo las ideas	249
2.23.5. El sentido popular de la escuela	250
2.23.6. La construcción pedagógico-cultural	251
2.23.6.1. Lineamientos Pedagógicos generales de las Escuelas Bolivarianas.	252
2.23.7. La nueva concepción de la escuela: un centro de quehacer comunitario	254
2.23.8. Realidades del sistema educativo bolivariano venezolano	261

2.24. Crítica a la Educación bolivariana y sus escenarios principales: las escuela bolivarianas	280
2.25. Síntesis de la variable objeto de estudio	296
Capítulo 2. Marco Metodológico	297
1 Tipo y diseño de investigación	297
2 Población y Muestra	300
3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	304
4. Validez y fiabilidad	306
4.1. Validez	306
4.2. Fiabilidad	307
5 Técnica de análisis de datos	309
6 Técnicas de instrumentos de interacción	313
7 Técnicas de procesamiento de información	314
8 Triangulación	315
Capítulo 3. Análisis de Resultados	317
1. Validez de constructo	317
2. Interpretación de las dimensiones de la calidad del servicio educativo en las escuelas bolivarianas	357
3. Síntesis Conceptual	407
4. Conclusiones y reflexiones derivadas del estudio	413
5. Propuesta de nuevas investigaciones sugeridas por los hallazgos	420
Capítulo 4. Aproximación a un plan de mejora dirigido a las escuelas bolivarianas venezolanas	423
1 Presentación.	423
2 Líneas maestras	425
2.1. En lo epistemológico	425
2.1.1. Dimensión planificación y estrategias	425

2.1.2. Dimensión impacto contextual	425
2.2. En lo pedagógico	426
2.2.1. Dimensión resultados en los usuarios	426
2.2.2. Dimensión liderazgo participativo	426
2.2.3. Dimensión colaboradores y recursos	426
2.2.4. Dimensión desempeño docente y estudiantil	427
2.3. En lo organizativo administrativo	427
2.3.1. Dimensión tiempo	427
2.3.2. Dimensión procesos	427
2.3.3. Dimensión proyectos e innovación	427
3. Etapas que comprenderá el proceso de mejoras	427
3.1. Primera Etapa: planeación del proceso	428
3.1.1. Analizar las razones que explican la situación de las Escuela bolivarianas	429
3.1.2. Buscar alternativas viables a la Institución	430
3.1.3. Seleccionar acciones a mejora	430
3.1.4. Priorizar las acciones a mejora	430
3.1.5. Elaboración de proyecto a mejora	431
3.1.6. Planificar el desarrollo y seguimiento del proceso	433
3.1.7. Evaluar proyecto de mejora	434
3.2. Segunda Etapa: Seguimiento y ejecución del plan	435
3.3. Tercera Etapa: Evaluación de los procesos de mejoras	436
3.3.1. Aprender de los resultados y mejorar continuamente	438
3.3.2. Beneficio que aportará la Escuela para la ejecución del plan de mejora	439
3.3.3. Actores del proceso de mejora	440

3.3.4. Inclusión de un plan de mejora	441
4. Consideraciones Finales	451
Referencias Bibliográficas	456
Anexo1 — Preguntas generadoras de grupos de decisión y sus respuestas	477
Anexo 2 — Instrumento EVACA-EBV	492
Anexo 3. — Cuestionario Modelo Europeo	501
Anexo 4. . —	456

Índice de Gráficos

Nº 1	Mapa de los Criterios del Modelo de Calidad Total	202
Nº 2	Árbol de proceso de ciclo de vida del producto	221
Nº 3	Modelo básico de aseguramiento de calidad de un proceso	222
Nº 4	Componente del sistema de aseguramiento de calidad ISO9000/2000	225
Nº 5	Modelo GAYA /IE	228
Nº 6	Diseño de la Investigación	316
Nº 7	Distribución de los integrantes de la muestra por sexo	341
Nº 8	Distribución de los integrantes de la muestra por edad	342
Nº 9	Distribución de los integrantes de la muestra por título de pregrado	349
Nº 10	Distribución de los integrantes de la muestra por universidad de origen	344
Nº 11	Distribución de los integrantes de la muestra por experiencia profesional	345
Nº 12	Distribución de los integrantes de la muestra según el cargo de desempeño	347
Nº 13	Distribución de los integrantes de la muestra en función a las horas de dedicación	348
Nº 14	Distribución de los integrantes de la muestra en atención a la asistencia	349
Nº 15	Distribución de los integrantes de la muestra en atención al promedio	350
Nº 16	Distribución de frecuencias en la categoría deserción	351
Nº 17	Distribución de frecuencias en relación al indicador matrícula	352

Nº 18	Distribución de frecuencias en relación al indicador estabilidad laboral	353
Nº 19	Distribución de las medias aritméticas por categorías	355
Nº 20	Media de los factores o dimensiones de la calidad del servicio educativo en las Escuelas Bolivarianas	356
Nº 21	Estructura Particular. Escuela: E.B.N. Atanasio Girardot	399
Nº 22	Estructura Particular. Escuela: E.B.N. Pilar Pelgrón	400
Nº 23	Estructura Particular. Escuela: E.B.N. Antonia Esteller	401
Nº 24	Estructura Particular. Escuela: E.B.N. Aragua	402
Nº 25	Estructura Particular. Escuela: E.B.N. Maracay	403
Nº 26	Estructura Particular. Escuela: E.B.N. Antonio Guzmán Blanco	404
Nº 27	Estructura Particular. Escuela: E.B.N. Gregoria Díaz	405
Nº 28	Estructura General	406
Nº 29	Etapas del proceso de mejora	428
Nº 30	Planeación del proceso de mejora	434
Nº 31	Seguimiento y ejecución	436
Nº 32	Evaluación de mejora	438
Nº 33	Aprender de los resultados y mejora continua	439
Nº 34	Proceso de mejora	441

Índice de cuadros

Nº 1	Síntesis de los Antecedentes de la Investigación	45-49
Nº 2	Características de la Nueva Organización (Era del Conocimiento)	82-83
Nº 3	Descripción de las etapas de la GAYA/IE	230

Nº 4	Síntesis de las diferentes acepciones que sobre calidad tienen los autores consultados	233-235
Nº 5	Síntesis comparativa entre la Escuela Básica y la Escuela Bolivariana	257-260
Nº 6	Variables, Categorías, Subcategorías e Indicadores (EVACA – EBV)	288-291
Nº 7	Variables, Categorías, Subcategorías e Indicadores (Modelo Europeo)	294-295
Nº 8	Distribución de Escuelas Bolivarianas para el Año Escolar 2008-2009 en el Municipio Girardot del Estado Aragua – Venezuela	300-301
Nº 9	Distribución de la Muestra	303-304
Nº 10	Criterios de Decisión	306
Nº 11	Niveles de Fiabilidad	309
Nº 12	Matriz de Componentes (EVACA – EBV)	319-323
Nº 13	Matriz de Componentes (Versión Europea)	324-328
Nº 14	Rotación de Valores EVACA – EBV	330
Nº 15	Variaciones de los ítems EVACA – EBV	331
Nº 16	Nuevas dimensiones EVACA – EBV	334-339
Nº 17	Distribución de los integrantes de la muestra por sexo	341
Nº 18	Distribución de los integrantes de la muestra por edad	342
Nº 19	Caracterización de los sujetos muestrales en atención al título de pregrado	343
Nº 20	Relación de frecuencias en atención a la procedencia del título académico	344
Nº 21	Caracterización de los sujetos muestrales según su experiencia profesional	345
Nº 22	Distribución de la muestra según el cargo de desempeño	346
Nº 23	Relación de frecuencias en función de las horas	347

	de dedicación	
Nº 24	Relación de frecuencias en atención a la asistencia	348
Nº 25	Relación de frecuencias en atención al promedio	349
Nº 26	Relación de frecuencias de la categoría deserción	350
Nº 27	Relación de frecuencias emitidas al indicador de la matrícula	351
Nº 28	Distribución de frecuencias en relación al indicador estabilidad laboral	352
Nº 29	Promedio obtenido en los diferentes factores en que subdimensionó la Calidad del Servicio Educativo en las Escuelas Bolivarianas (Medición EVACA – EBV)	354
Nº 30	Categorización. Escuela: E.B.N. Atanasio Giradot	370-373
Nº 31	Categorización. Escuela: E.B.N. Pilar Pelgrón	374-376
Nº 32	Categorización. Escuela: E.B.N. Antonia Esteller	377-380
Nº 33	Categorización. Escuela: E.B.N. Aragua	381-385
Nº 34	Categorización. Escuela: E.B.N. Maracay	386-390
Nº 35	Categorización. Escuela: E.B.N. Antonio Guzmán Blanco	391-394
Nº 36	Categorización. Escuela: E.B.N. Gregoria Díaz	395-397
Nº 37	Resumen de los resultados en función de los objetivos propuestos	416-419
Nº 38	Plan de mejora para las Escuelas Bolivarianas Venezolanas	443-448
Nº 39	Agentes implicados en la ejecución del Plan de Mejora según Eje Estratégico	449
Nº 40	Contraste de Recurso y Apoyo necesario y solicitado	450

Introducción General

1. El problema y su definición

La evaluación de la Calidad de la Educación en los países desarrollados, se ha convertido no sólo en una de las prioridades sino también en una exigencia, tanto para las propias instituciones como por los gobiernos y las administraciones públicas, según lo expresa Álvarez (2000) en artículo publicado en la revista *Extramuro*. En el mismo orden de ideas, la autora expone que en el marco Europeo, países como Holanda, Francia, Dinamarca, España entre otros, poseen sistemas consolidados de evaluación de sus Instituciones Educativas.

De igual forma, Quintanal (2003: 8) expone al respecto que “...en este sentido son muchos los estudios que se han diseñado y diversas las experiencias desarrolladas para demostrar cuáles son los elementos indispensables para garantizar la calidad en educación”.

Según la Comisión para la Mejora de la Calidad de la UDEM, las Instituciones Educativas reconocen la importancia de evaluar la calidad de los servicios que ofrecen a sus alumnos y a la comunidad en general. Los sistemas de evaluación en los procesos de enseñanza son medios para detectar áreas de oportunidad que ayuden a que los profesores aprendan nuevas técnicas de instrucción.

Una buena evaluación ofrece las ventajas de ayudar a comprender lo que sucede en el ámbito evaluado, permite tomar decisiones racionales, impide solapamientos, permite aprender de los errores, ayuda al perfeccionamiento, responsabiliza a la institución de su propio desarrollo y promueve la cultura de medición.

Según la Organización de Naciones Unidas para la Educación (UNESCO, 1998), la calidad es el referente más importante para juzgar el desarrollo de las instituciones educativas. Por eso y dado que la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999: Art. 103) establece que la educación a la que tienen derecho los venezolanos debe ser de calidad, es necesaria entonces la evaluación del sistema educativo venezolano, lo que a su vez permite incorporar en la gestión y desempeño de las diversas instituciones educativas del país, mejoras que por ende repercutirán en el cumplimiento del aspecto legal de la educación, así como el derecho de todos los venezolanos y venezolanas a un servicio de excelencia.

Medina (1991: 23) refiere al respecto que “la evaluación es la actividad reflexiva que nos permite conocer la calidad de los procesos y los logros alcanzados en el desarrollo del proyecto”. De allí que la evaluación de la calidad además de facilitar el conocimiento del servicio prestado, permite considerar la toma de decisiones futuras de cambios necesarios para la organización.

Ahora bien, Venezuela inició en la década de los noventa un proceso de refundación de la República, teniendo como referente la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, aprobada por el pueblo en referéndum, el 19 de diciembre de 1999.

1.1. La Educación como derecho Humano

En el marco de los derechos establecidos en la Carta Magna, se asume la educación como un derecho humano y un deber social de toda persona, sin ningún tipo de discriminación, con carácter de obligatoriedad y gratuidad que el Estado debe garantizar, haciendo énfasis en los sectores más vulnerables de la población. La educación venezolana, antes de los cambios constitucionales de 1999, centraba su prioridad en la cobertura del servicio educativo, en la masificación, al margen de la calidad, todo ello agravado por el peso de la enorme deuda social que recae sobre la inmensa mayoría de nuestra población, por la desigualdad e inquietud y por la brecha social que separa a los que pueden de quienes no pueden. No obstante, en los actuales momentos, existe la determinación de materializar los derechos, en especial el de la educación, de allí que el Estado pretenda establecer las medidas necesarias para garantizar una educación de calidad y para todos. Es por ello, que el principio de corresponsabilidad, entre Estado-Familia-Sociedad, es el eje axiológico y el fundamento de una democracia participativa y protagónica, aval para el logro de una educación integral y de calidad para todos que promueva la solidaridad y la equidad, con el fin de procurar el equilibrio social.

Con la aprobación de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, se crea la base de transformación y la definición de nuevas políticas articuladas con el Plan Septuagésimo 2001 - 2007 en el que la educación es el fundamento para el Modelo de Equilibrios. Este período forma parte de la llamada Década de Plata, cuyos objetivos y estrategias para su logro, conllevan a la necesaria consideración de los componentes estructurales y de concepción de la nueva escuela. En este sentido, se concibe la educación desde la articulación de dos grandes mecanismos de innovación transformadora: los proyectos bandera y las misiones, cuyo desarrollo permite apreciar los logros que van dando paso al proceso de construcción de la nueva estructura del sistema educativo y en términos generales al sistema de inclusión que sustituye al modelo de exclusión que se caracterizó antes de 1999.

La educación es el vínculo principal de promoción del saber, que es necesario difundir y está vinculado a la formación de valores sociales; amor a la patria, que es el bien común y amor al trabajo productivo, entendido como actividad liberadora. Así pues, en el marco de la refundación de la República la escuela debe ser de calidad, que tenga como producto el desarrollo integral de los (las) estudiantes, de la mente y el intelecto, de las manos para el trabajo, del cuerpo para la salud física y mental, para la creatividad, la inventiva y para dotarlos del mayor dominio de instrumentos posibles, para lograr la soberanía cognitiva.

La transformación de la escuela pasa necesariamente por la presencia de maestros que tengan como función principal la formación de republicanos para la construcción de la nueva República, de allí la importancia de formar a un nuevo(a) maestro(a) comprometido(a) con el proyecto de nación, para lo cual se requiere de una justa valoración del docente por parte del Estado, y que la misma se exprese en el rescate de la dignidad del (la) educador(a) y el mejoramiento de sus condiciones de vida y de trabajo.

1.2. La Educación Bolivariana

La Educación Bolivariana Venezolana en la nueva relación Estado - Sociedad, desde la escuela como espacio de concreción de las acciones y como principal forma organizada del poder del Estado, promueve la participación para lograr los cambios institucionales y culturales necesarios para consolidar el modelo de desarrollo endógeno y soberano a través del crecimiento de la producción social, la corrección de los desequilibrios y la sustentabilidad ambiental para alcanzar una calidad de vida digna. La escuela es entonces, eje clave en la trilogía Estado-Sociedad-Territorio, para la transformación del ciudadano para la nueva República donde el ser, saber, hacer y convivir se conjuguen para la réplica del modelo de desarrollo concebido en la Constitución.

Partiendo de las transformaciones que se están evidenciando en el contexto educativo a raíz de la fundamentación bolivariana y los cambios que ella genera, tanto en las escuelas como en los liceos de todo el país, se hace necesario analizar esta realidad, la cual va a

permitir un conocimiento más pleno en el aquí y el ahora de la calidad en la praxis educativa de las instituciones que se encuentran inmersas en este proceso.

Dentro del contexto de la educación venezolana, se avanza en la construcción de una nueva concepción y estructura de la educación: la educación bolivariana, como continuo humano, definida y concebida desde lo humano (educación inicial, maternal y preescolar); educación del niño y la niña; educación del (la) adolescente; la educación del (la) joven y la educación del (la) adulto(a).

Al respecto, de acuerdo a los fundamentos de la Educación Bolivariana, ésta permitirá el fortalecimiento de cada educando como persona, el conocimiento de sus propias capacidades y competencias y su formación dentro del concepto de progresividad, alimentada por los períodos de vida como continuidad que considera las condicionantes externas en lo antrópico, lo social, lo cultural y lo geohistórico.

Sin embargo, la realidad evidencia déficit en cuanto a calidad y pertinencia de los contenidos educativos, de acuerdo a Saavedra (2005) “...los resultados, para el momento actual de la nueva Política Educativa llamada Bolivariana, aún no se evalúa cabalmente”.

Por otra parte, la Constitución de 1999 en su Artículo 102, garantiza una educación gratuita y de calidad para todos, fundamentada en la valoración ética del trabajo, razón esta que amerita la retroalimentación mediante la autoevaluación que permite los sistemas de evaluación de la calidad.

1.3. Interrogantes Generadores.

Partiendo de las circunstancias anteriormente expuestas, constituye el eje de interés de esta investigación dar respuesta a las siguientes interrogantes:

1. ¿Cuáles son los fundamentos teóricos del constructo Calidad Educativa?
2. ¿Cómo será el perfil socio académico de los docentes que laboran en el municipio Girardot del estado Aragua, Venezuela?
3. ¿Será válido el constructo de los Cuestionarios “Modelo Europeo” y “EVACA-EBV” para medir los niveles de Calidad del Servicio Educativo?
4. ¿Cuál será el nivel de Calidad del Servicio Educativo que tienen las Escuelas Bolivarianas en el municipio Girardot del estado Aragua, Venezuela?

2. Objetivos de Investigación

1. Analizar los fundamentos teóricos del constructo Calidad Educativa.
2. Delimitar el perfil socio académico de los docentes que laboran en el municipio Girardot del estado Aragua.
3. Establecer la validación de constructo de los Cuestionarios “Modelo Europeo” y “EVACA-EBV” para medir los niveles de Calidad del Servicio Educativo.

4. Diagnosticar el nivel de Calidad del Servicio Educativo que tienen las Escuelas Bolivarianas en el municipio Girardot del estado Aragua, Venezuela.
5. Diseñar un Plan de mejora de la Calidad del Servicio Educativo de las Escuelas Bolivarianas del municipio Girardot del estado Aragua, Venezuela.

3. Justificación de la Investigación

La educación se considera un continuo humano localizado, territorializado que atiende los procesos de enseñanza y aprendizaje como unidad compleja de naturaleza humana total e integral, correspondiendo sus niveles y modalidades a los momentos del desarrollo propio de cada edad en su estado físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico, en períodos sucesivos donde cada uno engloba al anterior, creando las condiciones de aptitud, vocación y aspiración a ser atendidas por el Sistema Educativo.

El proceso educativo, tal como lo establece la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, en su artículo 3; la Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y Adolescente, en su artículo 58; y la Ley Orgánica de Educación, en su artículo 7; está estrechamente vinculado al trabajo a fin de armonizar educación con las actividades productivas propias del desarrollo social local, regional y nacional a través de la orientación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes; formándolos(as) en, por y para el trabajo creador y productivo con visión dignificadores de lo humano, que permita satisfacer necesidades básicas, contribuir al desarrollo

regional, y por ende al nacional, como formación permanente.

Esto debido a que la formación de un(a) nuevo(a) ciudadano(a) requiere la incorporación de un nuevo tipo de contenido curricular, particularmente referido al desarrollo de competencias y valores que reclaman el desempeño productivo y el desempeño ciudadano. Las nuevas competencias (capacidad de trabajar en equipo, de resolver problemas, de experimentar, de interactuar con el diferente, entre otras), y los valores propios de la formación ciudadana (solidaridad, tolerancia, respeto a los derechos humanos) no se enseñan necesariamente a través de los contenidos de una disciplina sino a través de modalidades transversales que exigen también una modificación profunda en la organización curricular y en las modalidades de trabajo de los profesores.

A partir de lo expresado anteriormente, el aporte de la presente investigación es indagar acerca del nivel de calidad que presentan las Escuelas Bolivarianas en Venezuela. Esto como consecuencia de que la educación venezolana, establecida por el Gobierno Nacional, se encuentra esta nueva etapa de las Escuelas Bolivarianas que no son más que instituciones educativas que atienden al ser humano en sus primeros años de escolaridad después de haber egresado de la educación inicial.

En este sentido, es fundamental considerar el conocimiento como una forma de procesar, organizar, relacionar y contextualizar la información, ya que esta última constituye parcelas de saberes dispersos, cuestión que ha caracterizado el sistema educativo. En virtud de ello el aporte teórico se dirige a recopilar información de

interés que permita conocer cómo es la calidad en las Escuelas Bolivarianas, para entender como se está llevando a cabo un proceso que requiere apertura, adaptación y una nueva comprensión del entorno educativo en el aquí y el ahora.

La investigación reviste una marcada vigencia debido a que aborda un proceso de transición que actualmente marca el contexto educativo social en Venezuela, esta vigencia temática puede servir de antecedente a futuros interesados en generar en torno a los estudios de la Educación Bolivariana, una posible línea de investigación, pues brindaría información de interés acerca del cómo se siente el docente y el alumno en torno a la realidad en lo que atañe a la educación de calidad que se pretende lograr.

Capítulo 1. Marco teórico

El marco referencial teórico según lo refiere Bautista (2004) es el espacio de la investigación destinado a ilustrar los fundamentos teóricos, desde los cuales se enmarca el problema de investigación en sus múltiples dimensiones.

De acuerdo a la autora, es conveniente que además de los fundamentos teóricos, el investigador haga una revisión de los trabajos que se han realizado con respecto al problema objeto de estudio, pues éstos constituyen los antecedentes de la investigación. Tamayo y Tamayo (1997; 174) define los antecedentes como “una síntesis conceptual de las investigaciones y trabajos realizados sobre el problema formulado”. A tal efecto, a continuación se presentan trabajos de investigación que de alguna manera se relacionen con este estudio y que a su vez, permiten una mayor comprensión de la temática investigada.

1. Antecedentes de la investigación

Noguera (2001) realizó una investigación titulada “Participación de las Comunidades Educativas en las actividades programadas en las Escuelas Bolivarianas” cuyo objetivo principal fue analizar las diversas formas de participación comunitaria en el marco de estas instituciones educativas. El estudio fue de campo a un nivel exploratorio, el cual tomó en consideración a seis (6) directivos y veinticuatro (24) miembros de las Comunidades Educativas de las Escuelas Bolivarianas del Municipio Miguel

Peña. Asimismo, se fundamentó en las Teorías de las relaciones humanas y la teoría de la contingencia de Chiavenato (2000), al igual que en la Teoría de Participación de Calonge y Casado (2001).

A manera de conclusión, la autora considera que la creación de estas escuelas ha permitido mayor participación de las comunidades educativas, debido a que las decisiones son tomadas en conjunto y no unilateralmente, sin embargo se requiere más integración para alcanzar la participación total.

De igual forma, Mujica (2002) en su tesis titulada "Escuelas Bolivarianas: Su Filosofía Educativa el Gobierno Nacional" reconoce que la educación en Venezuela presenta debilidades. Con el fin de cambiar esta realidad, se está proponiendo al país un nuevo proyecto educativo. La concreción de este proyecto se hará por los momentos en una muestra de las escuelas del país, denominadas Escuelas Bolivarianas. El objetivo de esta investigación es conocer la filosofía educativa presente en el Proyecto Educativo Nacional.

Al respecto, se ha creído conveniente anteponer las distintas concepciones antropológicas existentes en la historia del pensamiento occidental, con el fin de ayudar a comprender las tres categorías fundamentales presentes en el proyecto: Hombre-Sociedad-Educación.

A manera de conclusión el Proyecto Educativo Nacional hace énfasis en que el tipo de sociedad que se desea instaurar se va a caracterizar fundamentalmente por lo siguiente la actividad productiva debe estar regida por el bien común. A su vez, la producción en función del bien común va a intentar cambiar la

valoración en los seres humanos.

Pero también los aspectos subjetivos del individuo influyen grandemente en la instauración de una sociedad distinta. Las necesidades e intereses del educando serán tomadas en cuenta en la planificación de la actividad educativa.

Ahora, la formación de un joven con capacidades investigativas, cooperativas y solidarias, requiere la presencia de un “nuevo docente”, comprometido con un proyecto de vida que a su vez incluye un proyecto de país y de sociedad. La autora considera que la concepción educativa manifiesta en el Proyecto Educativo Nacional, invita a polemizar, ya que las actividades propuestas para realizarlas desde la escuela, no parecen responder a las necesidades educativas de la comunidad, sino al interés político del Gobierno. La red escolar actuará como verdadero proyecto piloto, asumiendo las funciones que finalmente deberá desempeñar la red social. La tesis de la escuela como aparato ideológico del Estado, cede paso a la tesis de la escuela como aparato ideológico del Gobierno Cabe destacar, que la investigación asumió un diseño bibliográfico o documental para lo cual se utilizaron las técnicas de recolección de información correspondientes a este diseño.

Dentro de estas perspectivas, Malpica (2002) realizó una investigación titulada “Pertinencia de la Escuela Bolivariana en la Transformación del Hombre y la Sociedad Venezolana” cuyo objetivo fue el de diagnosticar la realidad social y la dimensión curricular en las Escuelas Bolivarianas en los Estados Aragua, Carabobo y Cojedes. La autora para ello se fundamentó en las

teorías de Kaufinan, Prada y Rivas. Los lineamientos metodológicos determinaron un estudio cualitativo y cuantitativo que asume el modelo sistémico y el modelo de evaluación de las necesidades.

La información se recolectó a través de una guía de observación, entrevistas semi-estructuradas, cuestionarios, grupos de discusión, diálogos abiertos y fotografías. El número de sujetos que formaron parte de esta investigación fue de siete (7) directivos, veinticinco (25) docentes, cuarenta y siete (47) alumnos, trece (13) padres y representantes y quince (15) integrantes de la asociación civil.

A manera de conclusión se puede considerar que el mejoramiento de la educación no se da por mera implementación fiel y eficiente de un modelo curricular, sino por la modificación de las condiciones locales específicas, además de las globales. Al igual que se evidencia en la implantación del programa Escuela Bolivariana un grave problema de calidad y pertinencia, lo cual entre otros factores se debe a la intervención arbitraria e improvisadas de las escuelas, obviándose en el proceso una parte fundamental como lo es el diagnóstico de las necesidades. Esta fase entre el debe ser y el ser esta afectando notablemente la calidad del proceso de aprendizaje y la eficiencia de la gestión escolar en todas sus dimensiones.

Por su parte, López (2003) en una investigación titulada “La supervisión crítica y la práctica profesional del docente de las Escuelas Bolivarianas (Distrito Valencia, Estado Carabobo)” siguiente estudio tiene como propósito diseñar una propuesta para la

capacitación y mejoramiento de los directivos y coordinadores pedagógicos en la supervisión de la práctica profesional de los docentes de la Escuelas Bolivariana del Estado Carabobo, basadas éstas en la Supervisión Crítica. El cual respondió a un estudio descriptivo con diseño de campo, no experimental, cuya población y muestra de estudio fue conformada por treinta y tres (33) docentes de la I y II Etapa de Educación Básica y siete (7) directivos, todos ellos de las Escuelas Bolivarianas ubicadas en el Distrito Valencia del Estado Carabobo.

El Instrumento que se utilizó fue es un cuestionario con escala tipo Lickert, para medir las funciones y procedimientos del supervisor en el desempeño de la Práctica Docente. Para el análisis de los datos se aplicó la técnica de relación porcentual. A manera de conclusión se puede decir que la supervisión que se realiza actualmente en las Escuelas Bolivarianas y las funciones de la Práctica Docente no están orientados debidamente para un desempeño exitoso, y es a través de este modelo de Supervisión Crítica, que se pretende orientar los nuevos enfoque educativos y la práctica docentes, utilizando la reflexión como medio de crecimiento profesional y personal.

Adicionalmente, Lobo (2003) realizó una investigación titulada “Desempeño del director como supervisor en las Escuelas Bolivarianas en el Municipio Escolar Girardot del Estado Aragua” tal investigación tuvo como propósito fundamental analizar el desempeño del director en su condición de supervisor en las Escuelas Bolivarianas, del Municipio Escolar Girardot del Estado Aragua.

Los procedimientos metodológicos se basaron en una investigación de campo, la misma es de carácter descriptivo. La información se recabó por medio de tres cuestionarios estructurales dirigidos a los directivos, docentes y supervisores titulares activos, los instrumentos se validaron desde el punto de vista de contenido a través de juicio de expertos, la fiabilidad se efectuó por Alfa de Cronbach cuyo resultado fue 0.97% para supervisores, 0.87% para directores y 0.86% para docentes, considerados altamente confiables. Estos instrumentos aplicados a 28 directivos, sesenta (60) docentes y once (11) supervisores.

Los resultados obtenidos fueron formulados de acuerdo con las variables operacionalizadas y arrojaron como conclusión que la autoevaluación que el directivo tiene de sí mismo difiere en la que el docente tiene de éste, poseen experiencia en el proceso enseñanza aprendizaje, pero no acorde con la función que desempeñan, pudiéndose determinar que el directivo cumple más una labor orientadora que una función supervisora, en consecuencia no cumple con los principios administrativos.

En este orden de ideas, Yannuzzi (2004) realizó una investigación titulada “Impacto social del programa Escuela Bolivariana en la comunidad escolar del Municipio Autónomo Valencia del Estado Carabobo” la cual tuvo como propósito analizar el impacto social del programa Escuela Bolivariana en la comunidad escolar antes mencionada. A tal fin las Teorías empleadas para sustentar la investigación fueron la Teoría Organizacional de Senge; la Teoría de la Comunicación de Haberman y la de las Relaciones Humanas de Figueroa, así como el

Proyecto Educativo Nacional (PEN) propuesto por el Ministerio de Educación y Deportes.

Metodológicamente el estudio fue de tipo descriptivo, utilizando un diseño mixto- bibliográfico y de campo, abordando una población discriminada en cuatro estratos: doscientos veintiocho (228) alumnos, doscientos veinte (220) representantes, treinta y cuatro (34) docentes y cuatro (04) directivos. A los dos primeros se les aplicó la fórmula para el tamaño de la muestra, resultando lo siguiente: para el primero ciento sesenta y siete (167) unidades, para el segundo ciento sesenta y tres (163); en relación a los treinta y cuatro (34) docentes y al personal directivo por ser un universo pequeño se tomó el total de la población.

Los instrumentos utilizados para recolectar la información fueron tres cuestionarios auto administrados, una entrevista estructurada y una guía de observación las cuales arrojaron el siguiente resultado del cual se desprende como conclusión que el programa Escuela Bolivariana produjo un impacto positivo en las instituciones estudiadas debido a que genera cambios permanentes a satisfacer en partes sus necesidades básicas como alimentación, interacción cultural y deportiva, integración de la comunidad, dignificación del docente y de la edificación escolar.

Tal como puede apreciarse todas las investigaciones y estudios presentados como antecedentes se consideran de gran utilidad, ya que constituyen un punto de partida para la presente investigación, pues contienen elementos relacionados directamente con las escuelas bolivarianas, su entorno, características y la forma

como el docente debe adaptarse a estos cambios que está experimentando la praxis educativa. En tal sentido, los estudios precedentes permiten vivenciar lo novedoso de la presente investigación ya que Las escuelas bolivarianas, en la actualidad, se están implementando y no hay investigaciones específicas que evalúen la calidad de las mismas. Razón esta que resalta la importancia de este estudio por los aportes teóricos que genera.

Autor	Año	Título	Objetivo	Tipo de investigación	Muestra	Resultado
Noguera, E.	2001	Participación de las comunidades educativas en las actividades programadas en las Escuelas Bolivarianas	Analizar las diversas formas de participación comunitaria en el marco de las instituciones educativas	De campo, exploratoria	No probabilística, seis (6) directivos y veinticuatro (24) miembros de las comunidades educativas de las Escuelas Bolivarianas del Municipio Miguel Peña	A manera de conclusión, la autora considera que la creación de estas escuelas ha permitido mayor participación de las comunidades educativas, debido a que las decisiones son tomadas en conjunto y no unilateralmente, sin embargo, se requiere más integración para alcanzar la participación total

Autor	Año	Título	Objetivo	Tipo de investigación	Muestra	Resultado
Mujica, L.	2002	Escuelas Bolivarianas : su filosofía educativa en el Gobierno Nacional	Conocer la filosofía educativa presente en el proyecto educativo nacional	Documentación 1. Enfoque crítico – social	Unidades de análisis: Filosofía educativa, Proyecto Educativo Nacional	A manera de conclusión, el Proyecto Educativo Nacional hace énfasis en el tipo de sociedad que se desea instaurar se va a caracterizar fundamentalmente por lo siguiente la actividad productiva debe ser regida por el bien común. A su vez, la producción en función del bien común va a intentar cambiar la valoración en los seres humanos. La autora considera que la concepción educativa manifiesta en el Proyecto Educativo Nacional, invita a polemizar, ya que las actividades propuestas para realizarlas desde el escuela, no parecen responder a las necesidades educativas de la comunidad, sino al interés político del Gobierno. La red escolar actuará como verdadero proyecto piloto, asumiendo las funciones que finalmente deberá desempeñar la red social. La tesis de la escuela como aparato ideológico del Estado, cede paso a la tesis de la escuela como aparato ideológico del Gobierno.

Autor	Año	Título	Objetivo	Tipo de investigación	Muestra	Resultado
Malpica, I.	2002	Pertinencia de la Escuela Bolivariana en la transformación del hombre y las sociedades venezolanas	Diagnosticar la realidad social y la dimensión curricular en las Escuelas Bolivarianas en los Estados Aragua, Carabobo y Cojedes	Diseño cualitativo y cuantitativo que asume el modelo sistémico y el modelo de evaluación de las necesidades	No probabilística. Siete (7) directivos, veintinueve (29) docentes, cuarenta y siete (47) alumnos, trece (13) padres y representantes, quince (15) integrantes de la asociación civil	A manera de conclusión se puede considerar que el mejoramiento de la educación no se da por mera implementación fiel y eficiente de un modelo curricular, sino por la modificación de las condiciones locales específicas, además de las globales. Al igual que se evidencia en la implementación del programa Escuela Bolivariana un grave problema de calidad y pertinencia, lo cual entre otros factores se debe a la intervención arbitraria e improvisada de las escuelas, obviándose en el proceso una parte fundamental como lo es el diagnóstico de las necesidades. Esta fase entre el deber ser y el ser está afectando notablemente la calidad del proceso de aprendizaje y la eficiencia de la gestión escolar en todas sus dimensiones.

Autor	Año	Título	Objetivo	Tipo de investigación	Muestra	Resultado
López, L.	2003	La supervisión crítica y la práctica profesional del docente de las Escuelas Bolivarianas (Valencia, Estado Carabobo)	Diseñar una propuesta para la capacitación y mejoramiento de los directivos y coordinadores pedagógicos en la supervisión de la práctica profesional de los docentes de las Escuelas Bolivarianas del estado Carabobo basada en la supervisión crítica	El estudio respondió a una investigación descriptiva, de campo, con diseño no experimental	No probabilística. Treinta y tres (33) docentes y siete (7) directivos	En la conclusión destaca el hecho de que las Escuelas Bolivarianas y las funciones de la Práctica Docente no están orientados debidamente para un desempeño exitoso, y es a través de este modelo de supervisión crítica, que se pretende orientar los nuevos enfoques educativos y la práctica docente, utilizando la reflexión como medio de crecimiento profesional y personal

Autor	Año	Título	Objetivo	Tipo de investigación	Muestra	Resultado
Lobo, L.	2003	Desempeño del director como supervisor en las Escuelas Bolivarianas en el Municipio Escolar Girardot del estado Aragua	Analizar al desempeño del director en su condición de supervisor en las Escuelas Bolivarianas, del Municipio Escolar Girardot del estado Aragua	Investigación de campo con carácter descriptivo	Probabilística de tipo estratificada, conformada por veintiocho (28) directivos, sesenta (60) docentes y once (11) supervisores	Se concluye que la autoevaluación que el directivo tiene de sí mismo difiere en la que el docente tiene de ésta, poseen experiencia en el proceso enseñanza aprendizaje, pero no acorde con la función que desempeñan, pudiéndose determinar que el directivo cumple más que una labor orientadora que una función supervisora, en consecuencia no cumple con los principios administrativos
Yanuzzi, E.	2004	Impacto social del programa escuela Bolivariana en la comunidad escolar del Municipio Autónomo Valencia del estado Carabobo	Analizar el impacto social del programa escuela Bolivariana en la comunidad escolar del Municipio Autónomo Valencia del estado Carabobo	Estudio de tipo descriptivo con diseño mixto, documental y de campo	Probabilística de tipo estratificada representada por ciento sesenta y siete (167) alumnos, ciento sesenta y tres (163) representantes, treinta y cuatro (34) docentes y cuatro (4) directores	Como conclusión se evidencia que el programa Escuela Bolivariana produjo un impacto positivo en las instituciones estudiadas debido a que genera cambios permanentes a satisfacer en partes sus necesidades básicas como alimentación, interacción cultural y deportiva, integración de la comunidad, dignificación del docente y de la edificación escolar

Cuadro nº 1 - Síntesis de los Antecedentes de la Investigación. Fuente: Barrios (2009)

2. Bases Teóricas

El Marco Teórico, según Ramírez (1998), es el espacio de toda investigación destinado a ilustrar al lector sobre los parámetros teóricos desde los cuales se comprenden y enmarcan el problema a investigar en sus múltiples facetas y dimensiones.

En este sentido, de acuerdo con Arias (1999: 39), las Bases Teóricas “comprenden un conjunto de conceptos y proporciones que constituyen un punto de vista o enfoque determinado, dirigido a explicar el fenómeno o problema planteado”. De acuerdo con el autor, esta parte del Marco Teórico puede dividirse en función de los tópicos que integran la temática tratada o de las variables y/o categorías que vayan a ser analizadas.

De esta manera, a continuación se presentan los hallazgos y aportes conceptuales relacionados con la investigación, lo que sustenta la teoría bajo la cual quedó demarcada la investigación, por lo que la misma está delimitada bajo las siguientes temáticas.

2.1 Evolución Histórica de la Educación Venezolana

El imperativo de volver la mirada al pasado se impone con frecuencia cuando se desea comprender el presente que ha pervivido desde tiempos inmemorables. Así pues, existe en Venezuela una educación informal de larga data no sistematizada.

En virtud de que las sociedades humanas se tornan más complejas, la educación se institucionaliza. Al respecto, Savater, (1997) señala que ya no es posible que los hijos acompañen al padre en el taller, aparecen los gremios de profesiones u oficios que se

hacen de una práctica, de una técnica y hasta una “Teoría” sobre como hacerlo, de esa suerte tiene lugar el surgimiento de la “Educación Escolar” caracterizada por su intencionalidad, sistematicidad y organización institucional, prevalida además de una didáctica con sus métodos y tratadistas.

En las posesiones de ultramar del Reino de España, el Cabildo se encargaba de la educación y por su intermedio hubo de establecer cátedras de gramática y habilitaba para el ejercicio de la docencia; pero aparte de algunos maestros particulares, en la colonia no había mayor escolarización hasta la fundación de la Universidad de Caracas, las escuelas de primeras letras, latinidad y colegios nacionales. Instituciones en verdad de escaso número y cobertura. A estos accedían sólo los hijos de los blancos, la elite de una sociedad de clases y castas. Es el primer periodo de la historia de la educación en Venezuela cuando se establece la fundación hispana. En ese tiempo, al decir de Leal (1981: 21), la Real y Pontificia Universidad de Caracas de 1721, cumplía un rol como “...elemento integrador del disperso conglomerado humano de las provincias venezolanas sujetas al imperio español”. Filosofía, Teología, Gramática, Cosmografía, conformaban parte del Plan de Estudios para formar el (Ibíd.: 24) “...personal idóneo en el campo político y religioso”.

La universidad republicana, una vez lograda la independencia política venezolana la establece el mismo Libertador con la colaboración de José María Vargas en 1827, a la que le asigna la Hacienda Pía de Chuao para su financiamiento y en 1830; José Antonio Páez crea los colegios nacionales para la ilustración

ciudadana; además ya desde 1821 una disposición legal exigía escuelas en los pueblos donde hubiera 30 escolares, cosa que la inestabilidad social e institucional por las guerras internas de Venezuela impidió hacer efectivo.

De las ideas y datos anteriores se asocia que la educación escolar, constituye una institución social que expresa los objetivos del Estado en cuanto al hombre y la sociedad, que eventualmente reproduce sus relaciones sociales y puntos de vista o la filosofía política e ideológica dominantes. En atención a ello la educación es monárquica o republicana, con los valores de uno u otro tipo pero, en ambos casos, la educación habilita para la vida en sociedad, con grados académicos o sin estos como las artes y oficios, o las profesiones llamadas liberales de médico, abogado, entre otras, recordando que en la colonia éstos los obtenían los blancos y pardos en universidades y colegios; lo otro en cambio era monopolio de los gremios en sus talleres de artes y oficios; de donde se concluye que en ese primer periodo la educación era clasista y elitesca, semejante a la sociedad a la que servía.

En este sentido, al hablar de la educación en Venezuela es necesario partir de la fundación hispana; lo que Uslar Pietri, (1989: 45) denominó "...la pedagogía aborígen o negra", entendiéndolo como tal la transmisión de las prácticas sociales de manera informal y consuetudinaria del aborígen y el negro junto a su prole en la cotidianidad de sus haceres y saberes, lo que Lanz, (2003) llama el *Cimarronismo e Indigenismo*, esa enseñanza se expresaría en las prácticas del conuco, cestería y pesca tradicionales de comunidades camerinas y acerbo tradicional negroide, sus cantos y modos de

vida, todo lo cual viene a ser un complejo sociocultural llamado *resistencia* lo que también ha referido Brito (1986) como *resistencia contra-cultural*.

En el que se podría llamar segundo período, Simón Bolívar, el Libertador, demuestra en sus escritos la comprensión que tenía en tomo a la educación. La entendía como un medio eficaz para superar las desigualdades y elevar los niveles de conciencia. En el Discurso de Angostura (15 de agosto de 1819) pedía al congreso que priorizara la educación para formar ciudadanos, hombres y mujeres libres, sin la sujeción de la ignorancia y el dogma por los que España había dominado el Nuevo Mundo, argumentaba, más que por las armas. Así, si en la colonia se formaba para ser vasallos y defender al monarca, en la república se forma para la autonomía política con la colaboración de las ciencias y técnicas liberales; por lo que la primera se fundamenta en la fe y el dogma medieval del derecho divino de los reyes y la segunda en la razón, con todas las consecuencias que una y otra cosa suponen en cuanto a los fines o teleología: el uno tiene como referente a Dios y el otro al hombre. Es lo que Kant llamó "giro copernicano" en la antropología filosófica, reafirmando la autonomía del hombre como supremo hacedor de "su" mundo cultural y simbólico, usando la razón, su cualidad distintiva.

Así, de la mano del liberalismo decimonónico había de desarrollarse la escuela en el tiempo de la República, del que por demás el pensamiento del Libertador es tributario, con su fe en la ciencia y la técnica como propiciadores de progreso y civilización. Resultado de ello vendría a ser la primera generación de positivistas

de la época de Guzmán Blanco, quien además en 1870 dicta el decreto que universaliza en Venezuela la educación gratuita y obligatoria para el nivel de la escuela primaria, estableciendo así mismo un anticlericalismo e impulsando la ciencia positiva; a la manera de las tesis del evolucionismo de Darwin, Spencer y otros.

El Ministerio de Educación tiene su origen en 1870, cuando el entonces Presidente de la República Guzmán Blanco, establece por Decreto la Instrucción Pública, gratuita y obligatoria.

Para el año de 1873, el Sistema Educativo sólo atendía tres mil setecientos cuarenta y cuatro (3.744) alumnos en cien (100) escuelas públicas. Pero en 1874, cuando se crean la Dirección de Instrucción Pública y la Dirección de Instrucción Secundaria, se alcanza la cifra de quince mil (15.000) alumnos y se construyen trescientas treinta y seis (336) escuelas federales y trescientas ochenta y tres (383) escuelas municipales y particulares. Así mismo, se comienza con la creación de los colegios secundarios, de primera y segunda categoría, los cuales, años más tarde, fueron autorizados para otorgar grados de educación superior.

En 1881, se crea el Ministerio de Instrucción Pública, que continuó llamándose así hasta el final de la dictadura Gomecista.

En el período que va desde 1890 hasta 1935, Venezuela se encuentra dominada por sistemas dictatoriales y la educación sufre un estancamiento. Reflejo de ello es la paralización casi total de la educación superior, son clausuradas las Universidades del Zulia, Carabobo y la Universidad de Caracas fue cerrada por 8 años.

En 1934, aparece el Decreto Orgánico de la Instrucción Nacional, el cual incorpora los altos estudios de Agronomía y la Industria, da jerarquía al profesorado y dicta medidas para reglamentar el magisterio.

Para el año 1936, cuando finaliza el período de la dictadura, la educación se convierte en una de las prioridades del Estado Venezolano y el Ministerio cambia de nombre, el cual será de Educación Nacional. En 1940, se aprueba la Ley de Educación y se crea el Instituto Pedagógico y en la Universidad, las Escuelas de Agronomía, Veterinaria, Ciencias Económicas y Sociales y Geología. Con una población aproximada de setecientos veinte mil (720.000) alumnos.

Surge la Organización de Bienestar Estudiantil y se amplían los estudios de Filosofía, Letras, Ciencias Económicas y Sociales, Odontología, Veterinaria, Agricultura y Zootecnia. Se impulsa el proceso de alfabetización de adultos y en 1948 se crea la Ley Orgánica de Educación Nacional.

2.1.1 Descripción de la Educación Venezolana desde 1950 hasta la actualidad

Este período se inicia con una nueva dictadura que finaliza en 1958. Durante diez años, el sistema educativo sufre un nuevo estancamiento, había más de dos millones de adultos analfabetas, más de medio millón de niños en edad escolar fuera del sistema, pocas construcciones escolares, apenas seis mil estudiantes en escuelas técnicas y artesanales y un alto déficit de maestros y

profesores.

Al caer la dictadura, se comienzan a producir profundos cambios educativos y se inicia la democratización de la enseñanza, con énfasis en la ampliación de la cobertura en la educación primaria y secundaria; se crean nuevos establecimientos escolares, se aumenta el número de maestros y profesores, se da impulso a la educación media y técnica, así como a la creación de nuevas carreras universitarias.

El 22 de agosto de 1959 se crea el Instituto Nacional de Cooperación Educativa (INCE) con el fin de formar cuadros de obreros calificados que dieran respuesta a las exigencias de los centros de producción del país.

2.1.1.1. Década de los sesenta (60)

Para el inicio de la década del 60, se crean los Núcleos Rurales, cuya finalidad era que el sector educativo contribuyera a la consolidación de la Reforma Agraria y comienzan a funcionar treinta y ocho (38) núcleos en las diferentes Entidades Federales del país. Los maestros que prestaban sus servicios en las escuelas unitarias fueron objeto de adiestramiento en planes, programas y métodos de enseñanzas aplicables al ambiente rural.

En enero de 1961, es promulgada la nueva Constitución de la República de Venezuela, que contempla en los artículos 78 al 83 lo referente a la política educativa, establece el derecho de todos los venezolanos de recibir educación y afianza la gratuidad de la enseñanza oficial; se asegura el deber del Estado de construir los planteles necesarios para garantizar el acceso al sistema a todo

ciudadano venezolano, así como la formación y preparación del personal docente necesario.

En relación a la educación primaria, ya para el año 1960, según informe de la UNESCO, Venezuela revela un aumento del 42% en la matrícula de este nivel educativo.

Motivado a lo anterior, se hizo necesario asegurar su prosecución en el nivel medio, por lo que se da mucho énfasis a la construcción de los locales escolares adecuados para ese nivel, así como la formación y preparación de los docentes requeridos. Para el año escolar 1961-1962, la Educación Media alcanza un aumento matricular del 249%, respecto a los años 1957-1958. Mientras que la Educación Normal, es decir, la formación de maestros para los niveles de Preescolar y Primaria, aumenta su matrícula en treinta y un mil seiscientos cuarenta y un (31.641) alumnos y la Educación Técnica a nivel medio, aumenta en nueve mil novecientos cuarenta y nueve (9.949) alumnos, gracias a la creación de diecisiete (17) planteles, llegando a un total de ciento cincuenta y dos (152) centros en esa rama educativa, incluyendo las especialidades de artesanal, comercial, industrial, asistencial y artística.

Por otra parte, para 1961 se le dio gran impulso a los programas destinados a la erradicación del analfabetismo, alcanzándose una cifra de ciento noventa y siete mil novecientas cincuenta y nueve (197.959) personas alfabetizadas.

En cuanto a la formación de cuadros superiores y creación de instituciones de este nivel, se le da especial énfasis al rol de los institutos de Educación Superior que respondan a las necesidades

regionales y nacionales. Es así como, en 1962, se crea el Centro Experimental de Estudios Superiores de Barquisimeto, que hoy en día se conoce como Universidad Centro-Occidental Lisandro Alvarado y el Instituto Politécnico Superior.

Para el quinquenio 1964-1969, se da mayor atención a la educación rural y a una mejor calidad en la educación nacional, razón por la cual el Ministerio de Educación, a través de la Oficina de Planeamiento Integral de la Educación (EDUPLAN), se propuso a desarrollar acciones orientadas a tal fin.

Así mismo en este quinquenio se creó el Instituto Experimental de Formación Docente, cuyo objetivo principal fue la formación de dirigentes de la educación, maestros de preescolar y primaria, además incrementó la investigación experimental y pedagógica y desarrolló programas de mejoramiento del personal en servicio.

Otro hecho de gran significación en esta década, fue el Decreto N° 567 del 17 de junio de 1966, como medida complementaria de la reforma de planes y programas de estudio y el cual contiene directrices básicas en tomo a los siguientes aspectos: material de enseñanza, distribución gratuita de los mismos, biblioteca escolar y relación de ésta con la comunidad. Este último aspecto se complementó con el Decreto N° 188 del 27 de junio de 1979, mediante el cual se crea el sistema de servicios bibliotecarios escolares.

2.1.1.2. Década de los setenta (70)

El primer quinquenio de la década del setenta se presenta con

una serie de proposiciones para modernizar al sistema educativo venezolano, desde la Educación Preescolar hasta Educación Superior; incluyendo la Educación Especial; reformas administrativas del Ministerio y del régimen de supervisión; la regionalización de la educación, la reforma de la estructura del sistema educativo y del régimen de evaluación del rendimiento estudiantil, organización del servicio de orientación escolar y profesional, formación docente y perfeccionamiento profesional, estatuto del personal docente, televisión y radio aplicadas a la educación, Programa Nacional de Técnicos en el Extranjero y Concesión de Créditos.

En este orden de ideas, se da especial tratamiento a la Educación Preescolar, ya que hasta el momento había insuficiencia de institutos dedicados para tal fin, así como la falta de personal docente formado para este nivel educativo y de programas especializados en este tipo de enseñanza. Por estas razones se inician las primeras acciones para que el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños en edad preescolar adquiera la importancia requerida.

Se actualizan los programas de Educación Primaria donde participan docentes de todas las zonas educativas del país. Estos nuevos programas se implantan en todas las escuelas primarias del territorio venezolano; en el año de 1970 se inicia el proceso de Reforma de Educación Media, donde los estudios de Educación Secundaria, Educación Normal y Educación Técnica se reordenan en un nuevo esquema estructural y se distribuyen en dos ciclos. El primero llamado Ciclo Básico Común y el segundo Ciclo

Diversificado. En este último se da oportunidad para realizar estudios profesionales, científicos y humanísticos.

Como consecuencia de esta nueva estructura se diseñan nuevos Planes de Estudio, y es en el año de 1971 cuando se inicia el proceso de la reforma educativa.

Igualmente, se inicia la reforma para la Educación Normal, con el fin de formar profesionales que se dedicaran a la docencia en Educación Preescolar y en Educación Primaria, y se establece un nuevo régimen de Evaluación del Rendimiento Estudiantil para los cursantes de Educación Preescolar, Primaria, Secundaria, Normal y Técnica, a través de tres Reglamentos Sectoriales:

- Reglamento sobre el Régimen Especial de Evaluación Escolar para las ramas de Educación Preescolar y Primaria.
- Reglamento sobre el Régimen Especial de Evaluación Escolar para el Primer ciclo de las Ramas de Educación Secundaria, Técnica y Normal.
- Reglamento sobre el Régimen Especial de Evaluación Escolar para el Segundo Ciclo de las Ramas de Educación Secundaria, Técnica y Normal.

En relación con la Educación de Adultos, se inicia un nuevo régimen flexible, para los mayores de 16 años que quisieran proseguir sus estudios en el nivel de media. A este nuevo régimen se le denominó Parasistema, el cual incluiría la incorporación de los nuevos programas de estudio, del régimen semestre y establecía un nuevo sistema de evaluación.

En este quinquenio, se profundiza en la regionalización de las políticas educativas, creándose, en cada una de las regiones político-administrativas en que había sido dividido el país, las Oficinas Regionales de Educación (ORE), cuyas atribuciones eran de acción supervisora y evaluadora de los programas de desarrollo educacional que se proyectaban para cada región, en coordinación con el Ministerio de Educación, los Ejecutivos Regionales, organismos de Desarrollo y demás instituciones oficiales y privadas.

En cuanto a la Educación Superior, para el año de 1970 se promulga la Ley de Universidades, se crea la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU) y se establecen normas sobre la materia de administración presupuestaria.

En cumplimiento del artículo 10 de la Ley de Universidades, referido al principio de la experimentación, se le da gran importancia a la diversificación de los estudios de este nivel, por lo que se crean Universidades Nacionales Experimentales, en diferentes entidades federales del país, con el fin de ensayar nuevas orientaciones y estructuras en Educación Superior.

En septiembre de 1971, se redacta el Anteproyecto de Ley de Educación Superior, donde se institucionaliza la carrera de investigador científico y se autoriza el cuarto nivel de educación, correspondiente a postgrado. Se crean varios centros con rango de Educación Superior, como lo son los Colegios Universitarios y los Politécnicos.

Otro hecho de gran relevancia fue la promulgación del Decreto N° 355 de 1970, donde se reglamenta el ingreso al ejercicio de la Docencia en la Educación Primaria y establece el Régimen de concurso.

Se crea el Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de las Matemáticas y las Ciencias (CENAMEC), como respuesta a la política del mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje de los niños y jóvenes que cursan la Educación Media.

Se le da gran apoyo a la modalidad de Educación Especial, que hasta los momentos prácticamente era atendida por el sector privado. Se crea la Escuela Oral para Niños Sordos y con el auspicio del Instituto Venezolano de Audición y Lenguaje (IVAL) y la Asociación Venezolana de Padres y Amigos de Niños Excepcionales (AVEPANE) se realizan cursos de especialización para la atención de niños con necesidades especiales.

El segundo quinquenio de la década de los setenta se inicia con el proceso llamado *Revolución Educativa*, que implicaba modificaciones estructurales del sistema educativo, con medidas administrativas, académicas y sociales.

Para 1975 se dicte el Reglamento Orgánico del Ministerio de Educación, que genera un proceso de reestructuración administrativa y cuyo aspecto más importante es el de la descentralización de las decisiones y de la operación educativa que adquiere un mayor valor dentro de la política expresada ya en el Presupuesto Coordinado, de ir dando cada vez mayor participación a los Estados y Municipios en la acción educacional.

Se reabren las Escuelas Técnicas, implantándose la *Nueva Escuela Técnica de Nivel Medio*, en las ramas de Agropecuaria, Comercial, Industrial, Asistencial y Servicios administrativos. Sus estudios tienen una duración de 5 años, los tres primeros de formación básica y el segundo ciclo de 4 semestres de especialización.

Los alumnos recibían el título de Técnico Medio, el cual era equivalente al de Bachiller y podían continuar estudios de nivel superior en las ramas afines a su especialidad. Con esto se pensaba llenar el déficit nacional de técnicos a nivel medio.

Otra iniciativa de gran importancia fue el Programa de Becas “Gran Mariscal de Ayacucho”, para la capacitación, tanto en centros nacionales, como extranjeros, de jóvenes provenientes de la clase media y trabajadora, en ramas técnicas y científicas. Posteriormente, este Programa se convierte en Fundación “Gran Mariscal de Ayacucho”.

En materia de Educación Superior y cumpliendo con la política de la “Educación para la Renovación” surge el Proyecto para la creación de la Universidad Nacional Abierta (UNA), destinada a la formación de profesionales en áreas prioritarias del desarrollo nacional, utilizando sistemas no tradicionales para ser aplicados a la Educación a Distancia y empleando estrategias de instrucción como: televisión instruccional, enseñanza programada y otros métodos modernos. Se continúa con la expansión de este nivel educativo, creando tres nuevas universidades experimentales y nueve Institutos Universitarios, todos de carácter oficial, y se autoriza el funcionamiento de varios institutos y colegios universitarios de

carácter privado.

De acuerdo con la política de protección integral de las comunidades indígenas se dictó el Decreto N° 283 del 20 de septiembre de 1979, por el cual se ordena la gradual implantación del régimen intercultural bilingüe y se comenzó la edición de textos en lengua Warao.

Por Decreto N° 188 del 27 de Junio de 1979 se creó el Sistema de Servicios Bibliotecarios Escolares para las escuelas primarias oficiales.

Otro Decreto de gran trascendencia, fue el N° 357 del 15 de noviembre de 1979, sobre el establecimiento del Seguro Escolar consistente en una póliza que protege a los estudiantes de los niveles: preescolar y primario de las escuelas oficiales y de los institutos privados de las áreas marginales, el cual cubre los riesgos de gastos médicos, hospitalización, cirugía, exámenes de laboratorio, poliomielitis, muerte natural, muerte accidental y accidentes corporales.

2.1.1.3. Década de los ochenta (80)

La década del 80 se inicia con la aprobación de la nueva Ley de Educación y el 13 de junio de 1980 se decreta la creación del subsistema de Educación Básica, con duración de nueve años y la obligatoriedad del Preescolar. También se inició la experiencia de los Núcleos Escolares Rurales de Desarrollo Integral (NERDI), que agrupan escuelas rurales, escuelas granjas, escuelas básicas, escuelas graduadas y escuelas pre-vocacionales. Se organizaron veintinueve (29) Bibliotecas Rurales Comunitarias y cada núcleo cuenta con una coral con énfasis en

el folklore regional.

Otra modalidad educativa que logró un gran impulso fue la Educación de Adultos, mediante programas y planes de alfabetización en coordinación con la Asociación Cultural para el Desarrollo (ACUDE).

En un Plan conjunto, los Ministerios de Educación y Defensa, iniciaron la Educación Premilitar, con fines de despertar en el joven venezolano, conciencia sobre problemas de seguridad y defensa.

Se estableció, a través de un decreto, el uniforme escolar para los alumnos de Preescolar, Básica y Media Diversificada. Igualmente se promulgó el Reglamento sobre el Procedimiento para otorgar los Certificados de Educación Básica y los Títulos de Bachiller y Técnico Medio, lo cual representa, hasta hoy, una verdadera descentralización del control de estudios y responde a la política de regionalización de la administración educativa y su modernización gerencial.

Se continúa con la política de creación de Centros de Educación Superior, con la finalidad de dar mayor oportunidad a los jóvenes venezolanos de adquirir conocimientos a este nivel.

Para 1981, se perfecciona el Sistema Nacional de Preinscripción, a través de la Prueba de Aptitud Académica, con creciente aceptación por parte del estudiantado. Asimismo, ya se venía trabajando en un Proyecto de Ley de Educación Superior.

Durante este quinquenio se hicieron profundas renovaciones, tales como la implantación de programas que estimulan la valorización del trabajo. A tal efecto, se incluye el área de Formación para el Trabajo en todos los niveles de Educación

Básica; se establecen los Convenios entre Ministerio de Educación – INCE y Ministerio de Educación – Compañía Anónima Nacional Teléfonos de Venezuela (CANTV).

En 1986 se aprueba el Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación, donde se establecen las normas y directrices complementarias sobre el sistema, el proceso y los regímenes educativos.

Las instalaciones escolares fueron también preocupación en aquellos años en que se constituyó el Programa Nacional de Conservación y Mantenimiento de Locales Escolares, por medio de la Fundación de Edificaciones y Dotaciones Educativas (FEDE), institución mancomunada entre el Ministerio de Educación, el Ministerio de Desarrollo Urbano y las comunidades educativas.

En la Planificación Curricular de Educación Básica, se incorporan la Educación Ambiental, la Educación Sexual y la Educación Estética. Asimismo, el Ministerio de Educación introduce la Formación para las Artes y la Formación de Ministros del Culto como modalidades del Sistema Educativo.

En 1988 se consolida el nivel educativo de educación básica en todo el país, mediante la elaboración y divulgación de los instrumentos pertinentes, como los programas de estudio y manuales del docente para el sector urbano, rural, indígena y de fronteras; programas de educación para el trabajo; regionalización curricular y microplanificación educativa. Se incorpora, conjuntamente con el Ministerio del Ambiente, la educación ambiental en el diseño curricular de básica.

En cuanto a la educación rural, en un esfuerzo coordinado

entre Maraven, FEDE, Gobernación del Estado Anzoátegui y Concejos Municipales de los Distritos Monagas y Miranda; se dio inicio al proyecto Zuata – Mapire, con acciones educativas experimentales para el desarrollo rural integrado.

Asimismo, durante el año 1989 se aprobaron los siguientes proyectos académicos: Creación de la Carrera de Técnico Superior de Enfermería en el Instituto Universitario Politécnico de las Fuerzas Armadas Nacionales (IUPFAN), Colegio Universitario de Administración de Inmunología de la Facultad de Medicina de la Universidad Central de Venezuela (UCV); creación de la Universidad Privada “Rafael Beloso Chacín” con sede en Maracaibo; creación de la Universidad “Nueva Esparta”, con sede en la Urbanización Los Naranjos del Estado Miranda; creación del Instituto Universitario de Tecnología Bomberil con sede en Caracas, Distrito Federal; creación de la Universidad Fermín Toro con sede en Barquisimeto, Estado. Lara; creación del Instituto Universitario de Tecnología “Juan Pablo Pérez Alfonso”, con sede en Valencia, Estado Carabobo; creación del Instituto Universitario de Tecnología del Oeste con sede en Caracas, Distrito Federal; creación del Instituto Universitario de Tecnología del Estado Delta Amacuro, con sede en Tucupita.

2.1.1.4. Década de los Noventa (90)

Para el período 1990-1994 la gestión del Despacho se orientó a:

1. Adaptar el Sistema Escolar a la multiplicidad de situaciones del venezolano, es decir, a las necesidades y requerimientos del desarrollo económico y social del país.
2. Ofertar carreras técnicas para satisfacer la demanda de

recursos humanos de las empresas para elevar la capacidad del país para asimilar y desarrollar tecnología.

3. Mejorar los cuadros gerenciales a fin de adecuarlos a las exigencias de control, seguimiento y evaluación del sistema educativo.
4. Proteger a los trabajadores de la educación a través de:
 - a) Firma del Contrato Colectivo con los docentes;
 - b) Firma de Actas Convenio entre el Ministerio y su Personal Administrativo y Obrero;
 - c) Establecimiento de un Régimen de Ingreso de Docentes, integrado al Estatuto del Docente;
 - d) Elaboración de un Proyecto de Ley de Fondo de Jubilaciones, cuya aprobación correspondió al Congreso de la República.
5. Desconcentrar el Ministerio de Educación a través de un trabajo profundo sobre la modernización, desconcentración y eventual descentralización de las zonas educativas.

A partir de febrero de 1994, enmarcado dentro una situación de crisis económica y social, el sistema educativo venezolano comienza a construir una línea de acción fundamentada en la reconstrucción de una nueva sociedad. En este sentido, la educación se concibe como una tarea a lo largo de la vida de todo individuo, convirtiéndose en el eje central para el desarrollo de la conciencia autónoma en torno a los valores de la libertad, justicia y solidaridad.

En orden a estas ideas, el Ministerio de Educación de Venezuela se propone alcanzar, tres objetivos que direccionan la política educativa:

1. Elevar la calidad de la acción educativa
2. Mejorar la eficiencia de la gestión educativa
3. Salvaguardar la equidad en relación con los sectores mayoritarios que acceden a la educación.

A su vez estos objetivos definen las tres grandes políticas que se desarrollarán en este quinquenio, así como las líneas estratégicas de acción a través de las cuales se ha comenzado a dar cumplimiento a cada objetivo y política educativa, a saber:

1. Transformación de la práctica pedagógica, para mejorar la calidad de la formación ética e intelectual.
 - 1.1. Dignificar y dinamizar a la función docente.
 - 1.2. Promover los proyectos pedagógicos de plantel.
 - 1.3. Rehabilitar la infraestructura de los planteles y dotarlos con los recursos educacionales adecuados.
2. Generación del cambio institucional necesario para la modernización y fortalecimiento del sector educativo.
 - 2.1. Delegar y transferir competencias a los estados, los municipios y los planteles.
 - 2.2. Reestructurar el nivel central para fortalecerlo en sus funciones esenciales.
3. Corrección de los desequilibrios sociales que se manifiesten en el sistema escolar, por efecto de factores exógenos y endógenos.
 - 3.1. Apoyar socioeconómicamente a los estudiantes de menores recursos.
 - 3.2. Promover ritmos de crecimiento de los niveles y

modalidades del sistema, en función de la justicia social y del modelo de crecimiento económico.

Es así como en 1996, se presenta al país la Reforma Curricular a nivel de Educación Básica “Reto, Compromiso y Transformación”.

Los procesos de democratización y la reforma del estado venezolano crearon la necesidad de replantear la Política Educativa Nacional sobre la base de los elementos y los diez motivos de más reciente data efectuados en el país, entre los cuales se mencionan:

1. El Informe de la Comisión Presidencial para el Estudio del Proyecto Educativo Nacional (1986).
2. El diagnóstico del Banco Mundial (1992).
3. Calidad de la Educación Básica en Venezuela, Estado del Arte (1992).
4. La Reforma Educativa: Una prioridad nacional (1994)
5. Plan de Acción del Ministerio de Educación (1995).
6. Proyecto Educativo Educación Básica: Reto, Compromiso y Transformación (1996).

De los resultados de estas investigaciones y del análisis documental surge una visión del sistema educativo nacional que muestra su poca vinculación con las prioridades y las expectativas que el país ha colocado en este sector como instrumento de formación y transformación social.

Fue innegable entonces, la necesidad de emprender una profunda transformación en el sector educativo, una transformación que condujera a producir verdaderos cambios, no sólo en las

estrategias organizativas, sino mucho más importante en las intenciones y valores inmersos en las prácticas pedagógicas.

La situación de deterioro de la educación venezolana respondía entre otros factores, a la poca autonomía de la institución escolar, a su limitada capacidad para auto renovarse y a la carencia de una fuerza social que exigiera, promoviera y contribuyera a esta renovación. En respuesta a este reto y en la búsqueda de una mayor eficiencia y calidad de la práctica educativa, el Ministerio de Educación propuso un plan de acción en el cual se privilegiaba la palabra “reestructuración” con un significado de transformación total, desde las bases operativas, hasta la cima gerencial del sector educativo. Esta transformación implicaba repensar la concepción, las metas y propósitos de la educación venezolana, así como actualizar las estrategias y modernizar los recursos que sustentan el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

De esta manera, se concibe el Nivel de Educación Básica según lo planteado en los artículos 9, 16 y 21 de la Ley Orgánica de Educación. El Nivel de Educación Básica es el segundo sistema educativo venezolano y tiene una duración de nueve (9) años. La educación formal ofrecida en este nivel es gratuita y obligatoria para toda la población en edad escolar como servicio público garantizado por el Estado venezolano. Esta obligatoriedad se entiende, asimismo, como una responsabilidad del Estado y como un deber y derecho de todos los ciudadanos venezolanos.

En concordancia con estos artículos de la Ley Orgánica de Educación (1980), en la actual reforma curricular el Nivel de Educación Básica se caracteriza de la siguiente manera:

- **Integral:** Atiende al desarrollo integral y holístico de la personalidad del educando, mediante el desarrollo de sus capacidades cognitivas (intelectuales, motrices, afectivas) de equilibrio personal y de integración social.
- **General:** promueve aprendizajes y conocimientos variados de los elementos humanísticos, artísticos, científicos y tecnológicos, de la cultura nacional y universal; facilita al individuo las herramientas e instrumentos necesarios para la continuación con éxito de sus estudios en el nivel de Educación Media Diversificada y Profesional. Además, fortalece el desarrollo de los valores y la preparación del individuo para integrarse a una vida social activa, participante y responsable.
- **Básica:** proporcionará la base esencial para la construcción de futuros aprendizajes y constituye la educación formal obligatoria que deben cumplir los venezolanos según lo pauta la ley.

Mediante la aplicación progresiva del Modelo Curricular base, se aspiró lograr que el Diseño Curricular del Nivel de Educación Básica estuviera coherentemente articulado con los niveles de Preescolar y de Educación Media Diversificada y Profesional, así como con las Modalidades de Educación Especial y Educación de Adultos.

Asimismo, se aspiró que el Diseño Curricular del Nivel de Educación Básica alcanzara cada vez mayor concreción, puesto que en su puesta en práctica se consideraran las prioridades y

necesidades de las distintas entidades federales, favoreciendo así su coherencia y pertinencia.

2.2. Finalidades de la Educación Básica

En concordancia con las bases legales, los lineamientos del Modelo Curricular plantean como finalidades del Nivel de Educación Básica las siguientes:

- La formación integral y holística del educando;
- La formación para la vida,
- El logro de un individuo sano, culto, crítico, apto para el ejercicio de la democracia y para convivir en una sociedad democrática, justa y libre, basada en la familia.
- El fomento de un ciudadano capaz de participar activa, consciente y solidariamente en los procesos de transformación social;
- El desarrollo de una conciencia ciudadana para la conservación, el uso racional de los recursos naturales, la defensa y mejoramiento del ambiente y de la calidad de vida.
- El desarrollo de destrezas y de la capacidad científica, técnica, humanística y artística;
- La consolidación en el educando de las destrezas para el manejo del lenguaje, de los procesos de pensamiento y la valoración hacia el trabajo;
- El fomento de valores tales como el amor, la identidad

nacional, el respeto por la vida, la libertad, la perseverancia, la honestidad, la comprensión, la tolerancia y demás actitudes que favorezcan el fortalecimiento de la paz entre las naciones y los vínculos de integración y solidaridad latinoamericana.

- El desarrollo, la consolidación y la aplicación de actitudes, valores y conocimientos de disciplinas y técnicas que permitan al educando el ejercicio de una función socialmente útil;
- El desarrollo integrado de los cuatro aprendizajes fundamentales: “Aprender a Ser”, “Aprender a Conocer” “Aprender a Hacer” y “Aprender a Convivir”.

Estas finalidades del nivel se consolidaban a lo largo de sus tres etapas y en su conjunto, planteaban como fin último la “Dignificación del Ser”. Esta dignificación constituyó la base esencial de la reforma curricular.

En los actuales momentos en Venezuela, se genera una nueva matriz política y social y la educación constituye una esfera vital y un elemento articulado dentro de estos cambios.

Esto implica que el Gobierno Bolivariano haya asumido una transformación educativa que contempla dentro de su concepción, una educación integral de calidad para todos y todas dentro de un continuo de desarrollo humano. Es así que surge la Educación Bolivariana, que define los procesos de enseñanza y aprendizaje en un contexto de naturaleza humana total e integral; de forma que los niveles y modalidades como instrumentos administrativos del

sistema educativo, se correspondan a los momentos del desarrollo humano propios de cada edad en los componentes biológico, psicológico, cultural y social, con el fin de crear los escenarios de aprendizaje para la formación integral de los ciudadanos y ciudadanas del país.

Se parte de la concepción del Estado Docente sustentado en la afirmación de que todo sistema educativo obedece a una concepción acerca del ciudadano o ciudadana que desea formar y tiene como base las aspiraciones y expectativas de la sociedad en la cual está inserta. El paradigma educativo que se construye en el país, tiene como centro al ser humano como ser social, capaz de responder y participar activamente en la transformación de la sociedad en la que vive y se desarrolla.

En este marco, la Educación Inicial como primera fase de la Educación Bolivariana, está dirigida a la población entre 0 y 6 años o hasta que ingrese al primer grado de Educación Básica, con el fin de garantizar sus derechos a un desarrollo pleno, conforme al ciudadano y ciudadana que se quiere formar en una sociedad democrática, participativa y protagónica, multiétnica y pluricultural. Destacando el derecho a una educación integral y de calidad como establece la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.

En efecto, la Constitución de Venezuela establece en sus artículos 102 y 103, el derecho de todos los venezolanos a recibir educación. Además, indica que la educación impartida por los institutos oficiales será gratuita en todos sus ciclos. Sin embargo, la ley puede establecer excepciones respecto a la enseñanza superior y

especial.

El Sistema Educativo Venezolano comprende los siguientes niveles: la Educación Preescolar, la Educación Básica, la Educación Media (diversificada y profesional) y la Educación Superior.

Asimismo se imparte bajo las siguientes modalidades: la educación especial, la educación estética y formación para las artes, la educación militar, la educación de adultos, la educación para la formación de ministros del culto y la educación extraescolar.

Cada uno de estos niveles o modalidades tiene su finalidad propia y atiende a orientaciones y lineamientos específicos. El período escolar comienza la primera semana de octubre y termina a mediados de julio. Entre el 15 de diciembre y el 7 de enero se conceden las vacaciones de Navidad y Fin de Año. Este calendario varía en el nivel universitario, ya que se pueden regir por el sistema trimestral, semestral o anual.

El sistema de calificación vigente en Venezuela otorga notas del cero (0) al veinte (20), siendo diez (10) la nota mínima aprobatoria, no obstante en I y II Etapa de Educación Básica la evaluación es Cualitativa.

A modo de resumen, la evolución de la educación en Venezuela ha tenido sus efectos positivos o negativos, pero dicho comportamiento no resulta extraño si se retrotraen que los cambios en el sistema educativo venezolano han sido lentos, y aunado a esto a través de su historia se ha experimentado cambios domésticos en el crecimiento poblacional, en la tecnología y la economía en general, por lo que resulta natural los esfuerzos que se han realizado

en pro de dar respuesta a los cambios de la sociedad en tiempos y momentos determinados.

2.3. La Calidad

Etimológicamente la palabra calidad deriva del latín “*qualitas*” y según el Diccionario de la Real Academia Española (2003) significa “...propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que los restantes de su especie”. El término en sí resulta polifacético y a menudo subjetivo, siendo actualmente uno de los conceptos más importantes en el mundo de las organizaciones, de allí su importancia en procurar delimitarlo.

El concepto de calidad proviene del ámbito económico – industrial, tomando mayor impulso a medida que la economía se tornó más competitiva, convirtiéndose gradualmente en una variable cada vez más importante en la elaboración y prestación de bienes y servicios. Todo este proceso aceleró la adopción de distintas estrategias organizacionales que van desde la tecnificación empresarial hasta la capacitación de los recursos humanos.

Según Villarroel (1997), la palabra calidad designa también, el conjunto de atributos o propiedades de un objeto que permite emitir un juicio de valor acerca de él, en este sentido se habla de la nula, poca, buena o excelente calidad de un objeto. Cuando se dice que algo tiene calidad, se designa un juicio positivo con respecto a las características del objeto, el significado del vocablo calidad en este, caso pasa a ser equivalente al significado de los términos

excelencia, perfección.

Asimismo, Cantón (2001: 95), expresa que “el vocablo calidad además de ser polisémico, puede considerarse con dos usos básicos: descriptivo, para indicar lo que apreciamos como calidad; y normativo para decirnos cómo debe ser”.

Dentro de este marco definitorio, de acuerdo con Gairín y Martín (2002: 3) “La calidad es sinónimo de complejidad, de relaciones e interrelaciones, de compromisos pedagógicos, éticos, organizativos y de gestión de recursos”.

Ahora bien, la calidad ha sido definida bajo diferentes concepciones:

Según el diccionario Web Wikipedia, es principio para darle a la comunidad lo que por derecho espera, basada en el principio de que la calidad es la solución a un problema, lo que hace que mejore el desempeño de un sistema de personas y maquinas, y mejorarla se disminuyen los desperdicios, los costos y se incrementa productividad, llegando a un producto final de calidad con gran competitividad. La calidad comienza en el señalamiento de métodos y/o objetivos.

Entre tanto, el Glosario Institucional de la Policía de Colombia, la define como un término que encierra un sinónimo de garantía y seguridad al momento de adquirir un producto o un servicio. En este sentido, la calidad es vital para el consumidor, ya que le proporciona tranquilidad y hasta status a los que adquieren un producto.

Asimismo, el Glosario de Comunicación publicado en el portal Monografias.com, la califica como la medida en que las propiedades de un bien o servicio cumplen con los requisitos establecidos en la norma o especificaciones técnicas, así como con las exigencias del usuario de dicho bien o servicio en cuanto a su funcionalidad durabilidad y costo.

En ese mismo orden de ideas, el Glosario Administrativo y de Marketing en línea, la califica como aquellas características del producto que responden a las necesidades del Cliente.

Ahora bien, al definir la calidad o tratar de identificar y solucionar los problemas que provoca la no calidad, es necesario, de acuerdo con Municio (2000: 17) "...situarse en el conjunto del problema y fijar la parte que se tome como referencia".

Por supuesto, lo que diferencia la calidad en su paradigma actual, es la conexión de cada una de las partes del proceso con el cliente y/o usuario. No se trata pues, de la calidad de un aspecto en si mismo según la valoración de experto, sino de la relación de ese aspecto con el producto final que satisface las necesidades del cliente. Se puede hablar de cuatro (4) tipos de calidad, cada uno de ellos medido con herramientas distintas:

2.3.1. Calidad de definición del producto o servicio

Para Gairín y Martín (2002) comprende fundamentalmente la identificación y selección de necesidades de los clientes (pacientes, estudiantes, empresas, trabajadores, usuarios) y de las condiciones del contexto en que se va a utilizar ese producto o servicio. El

primer componente de la calidad es la adecuación de la definición del producto o servicio a las necesidades de quien va a utilizarlo.

2.3.2. Calidad de diseño

La calidad del diseño para Muncio (2000) es una medida de ajuste del producto o servicio a los requisitos demandados por los clientes. No es de calidad una silla por sus materiales, sino por su adecuación para ver la televisión o para trabajar en la oficina. La diferencia está en el diseño. Un programa de matemáticas (diseño de una ejecución futura) puede ser válido (en cuanto a calidad) para alumnos de estilo cognitivo convergente pero inadecuado para alumnos divergentes.

2.3.3. Calidad de la realización

Se busca la calidad en la conformidad entre los requisitos o especificaciones del diseño y el producto o servicio acabado. Según Villarroel (1997), lograr esto supone la existencia de requisitos de diseño y la condición de ser sobrepasados en la realización. Pero además, implica haber realizado bien las tareas adecuadas y no haber realizado tareas inadecuadas. Ésta es la única etapa de calidad específicamente interna y su conexión con el cliente viene a través del diseño y, posteriormente por su aceptación por el destinatario.

2.3.4. Calidad de los efectos

En esta parte final del proceso de calidad, según Muncio (2000) se *analiza* prioritariamente desde los receptores internos. Los efectos se reflejan en la satisfacción de los receptores, en el

valor que reciben en el producto o servicio, en el desarrollo que ha producido en la organización y en su impacto social. Los efectos se valoran por los que reciben el producto o servicio (de una forma directa o indirecta), por la misma institución que se ve afectada por los procesos y resultados) y por la sociedad, que recibe las consecuencias).

El nuevo concepto de calidad (diferente al tradicional) forma parte del paradigma social de las sociedades avanzadas. En él se considera que los ciudadanos tienen la capacidad de leedor en su vida personal y pública. Desde el siglo XVIII al XX la calidad está centrada en los productos y sus características e inevitablemente la determinan los empresarios y los políticos (como antes había estado en manos de la nobleza y de la iglesia).

A partir de los años sesenta del siglo XX el desarrollo social y económico propicia un cambio de la situación que se consolida en los noventa. La calidad pasa a ser determinada por los clientes (usuarios, compradores, pacientes, estudiantes, etc.).

La batalla de la calidad comenzó cuando los japoneses iniciaron una guerra comercial contra Europa y los estados Unidos, la confrontación iniciada en 1981, siguieron extendiéndose a ideas tales como cero averías, cero minucias, cero fallas o defectos (Crosby (1980), Deming (1993), Ishihawa (1989), entre otros).

Hacia fines del siglo del siglo XX se produce una revolución en el desarrollo organizacional que se inicia con el avance de nuevas tecnologías, las comunicaciones instantáneas, masiva producción de información y la globalización. Estos avances

cambian radicalmente la forma como operan las organizaciones y el desarrollo de los procesos productivos. Es debido a estas circunstancias que el ser humano adquiere una nueva dimensión como el principal factor de producción.

En las postrimerías del recién finalizado siglo XX, Lepeley (2001), afirma que la economía de los países avanzó progresivamente, el nivel de desarrollo a través de la integración económica y comercial entre las empresas y la comunicación entre las personas, permiten las nuevas condiciones que generan una demanda de capital humano con capacidad para administrar un tipo de organización diferente. Surge entonces, una organización que tiene como fundamento la información y el conocimiento que debe concentrarse en nuevas prioridades congruentes con el grado de desarrollo de la sociedad y del país, las características de la nueva organización contrastan con la Era Industrial en los siguientes aspectos:

- | |
|---|
| ➤ Énfasis en el ser humano como creador y gestor de información y conocimiento. |
| ➤ El ser humano como centro de la organización. |
| ➤ Énfasis en la calidad. |
| ➤ Énfasis en las comunicaciones formales e informales. |
| ➤ Acento en el desarrollo holístico de la persona. |
| ➤ Necesidad de desarrollo integral de la organización. |
| ➤ Gestión basada en la colaboración e integración (perspectiva ganar-ganar). |
| ➤ Estilo de liderazgo participativo basado en el respeto por la persona. |
| ➤ Estructura matricial de organización. |

➤ Competencia constructiva.

Cuadro n° 2. Características de la Nueva Organización (Era del Conocimiento)

Fuente: Lepeley, (2001: pp. 6).

En este sentido, Cantón (2004: 2) señala que: “La calidad es pues, un nuevo valor por el aprecio social que tiene, por la amplitud y consenso en torno al deseo de alcanzarla y por la necesidad de tenerla como marca personal en el turbulento contexto educativo. Pero la calidad se justifica en la era del conocimiento, donde el bien máspreciado es la materia gris, la creatividad y la adaptación, creación y adaptación de nuevas y continuas necesidades”.

A tal efecto, frente a las nuevas circunstancias, el ser humano y el desarrollo de sus capacidades son una dimensión de importancia crítica en el desarrollo de las organizaciones. La producción masiva de información que caracteriza la Era del Conocimiento requiere de personas con capacidad para transformar información en conocimiento para avanzar las operaciones en forma sincrónica con la misión y los objetivos de la organización. La complejidad de las nuevas tareas requiere la participación proactiva de equipos multidisciplinarios para dar solución a problemas de distinta naturaleza.

Es así como, las características de la nueva organización imponen nuevas demandas y generan grandes desafíos a los sistemas, donde históricamente ha prevalecido el énfasis en los procesos y la cantidad por encima de la calidad y la importancia de

la persona. En congruencia con los desarrollos de la Era Industrial, los sistemas educacionales de todo el mundo establecieron una producción masiva de la educación (masificación). Pero estos métodos quedaron obsoletos ante las demandas de nuevas organizaciones, que ya no requieren personas pasivas y reactivas, pero si de gente proactiva, con capacidad de pensar, crear, innovar y emprender. Las nuevas demandas de las organizaciones generan grandes desafíos sobre problemas de calidad de la educación. Sin embargo, el problema de la calidad no es exclusivo del sector educación. Es generalizado en sectores productivos como último rezago de la organización característica de la Revolución Industrial y del siglo XX y parece continuar la tendencia en el actual siglo XXI.

Es así como en la actualidad, la calidad no es un problema aislado sino que abarca toda la organización, en este sentido Davis y Newstrom (1990: 5) argumentan que "...es la manera como las personas actúan dentro de la organización, la estructura, la tecnología, los recursos (capital, físicos y humanos) y el ambiente exterior en que funcionan".

Esto implica, el estudio y la aplicación de conocimientos relativos a la manera en que las personas actúan dentro de las organizaciones. Se trata de una herramienta humana para beneficio de las personas y se aplica de un modo general a la conducta de las personas en toda clase de organizaciones como por ejemplo, Empresas Comerciales, Gobierno, Fuerzas Armadas, Bomberos, Universidades, Escuelas y Agencias de Servicio. En donde quiera que exista una organización se tendrá la necesidad de comprender y

mejorar el comportamiento organizacional y la calidad no como un problema aislado, sino como algo que abarca toda la organización y tiene que ver con las personas (recursos humanos); el capital (recursos económicos); la tecnología (proporciona los recursos con los que trabajan las personas e influye en la tarea que desempeñan); el medio (entorno externo en que operan las organizaciones que comprende múltiples elementos como lo son: Gobierno, Familia y otras organizaciones que se convierten en el "estilo de vida" de un grupo humano).

2.4. Lo que es y lo que no es de la calidad

Para otros autores, lo más importante es saber diferenciar lo que es calidad de lo que no lo es. Crosby (1980), señala que la calidad de un bien o servicio no es otra cosa que la conformidad del mismo con los requerimientos de los clientes. Este concepto hace énfasis en el usuario del bien o servicio prestado: el nivel de calidad corresponde a una percepción individual mientras el concepto es genérico. Juran la refiere como la adecuación de uso de un bien o servicio, es decir, hasta qué punto ese bien o servicio satisface las necesidades del usuario. Por su parte, Feigenbaum y Harrington, citados por Crosby (1980), la conceptúan en términos del nivel de cumplimiento o superación de las expectativas de los clientes o usuarios.

Otros, como Adam, Hershauer y Ruch (2005), sostienen que la calidad es "...el grado en el cual un producto o servicio se ajusta a un conjunto de estándares predeterminados, relacionados con las características que determinan su valor en el mercado y su rendimiento en función del cual ha sido diseñado" (p. 22). Esto

tiene que ver con el grado de adecuación a los requerimientos, necesidades y expectativas del usuario respecto al bien o servicio dado.

Para Horowitz (2000), la calidad no es otra cosa que el nivel de excelencia que la empresa ha escogido alcanzar para satisfacer a su clientela clave. Esto representa, al mismo tiempo, la medida en que se logra dicha calidad. Este concepto está centrado en dos elementos claves: el "nivel de excelencia" y "la clientela clave". Se alcanza el nivel de excelencia cuando se responde a las demandas de un grupo seleccionado "...cada nivel de excelencia debe responder a un cierto valor que el cliente esté dispuesto a pagar, en función de sus deseos y sus necesidades" (p. 2). La "clientela clave" es aquella que, por sus expectativas y necesidades, impone a la empresa el nivel que estos deben alcanzar.

Berry (2002), señala: "...la calidad es la satisfacción de las necesidades de los clientes" (p. 2). Esta definición está centrada en los resultados del proceso de logro de la calidad, en los efectos de su aplicación y en los beneficiarios de los servicios y/o productos: el cliente. Un concepto ampliado establece que la calidad consiste en satisfacer las necesidades de los clientes y sus expectativas razonables.

Deming (1986), es uno de los principales promotores del logro de una alta calidad de los productos y servicios. El señala que a través de un proceso de mejoramiento continuo de la calidad es posible que una organización pueda tener éxito y sobrevivir en el mercado. La satisfacción de las necesidades del cliente es la meta. Es necesario hacer los mayores esfuerzos para lograrlo. Los

postulados de Deming han servido de base para la Gerencia de la Calidad Total, una filosofía y una práctica de la gerencia moderna que ha dado muy buenos resultados.

Deming, citado por Walton (1988), señala que la diferencia entre lo que el cliente aspira y lo que la organización es capaz de producir representa la calidad que se puede suministrar. En la medida en que esa diferencia se reduzca, la calidad será mayor. De tal manera que una organización, para alcanzar un adecuado nivel de calidad de sus productos o de los servicios que presta, debe conocer con la mayor precisión posible qué es lo que el cliente quiere, cuáles son sus expectativas, y hasta qué punto lo ofrecido ha cumplido con esas expectativas con el fin de mejorar cada vez más, en un proceso continuo, de nunca acabar.

Deming (1986), identifica catorce puntos o postulados que sirven de guía para lograr un alto nivel de calidad de los productos o servicios prestados por una organización, también identifica siete "enfermedades mortales" de la gerencia, así como los principales obstáculos para lograr un alto nivel de calidad. Los Catorce Puntos son:

1. Ser constante en el propósito de mejorar los productos y los servicios. Esto significa que la meta de mejoramiento no puede ser una inspiración esporádica o temporal. Debe ser una convicción personal y de la organización.

2. Adoptar la nueva filosofía. El cambio total parte del cambio individual, personal. Es necesario adoptar una nueva forma de pensar y actuar, que facilite el logro de los objetivos que se quieren lograr.

3. No depender más de la inspección masiva. La calidad no se logra a través de inspecciones, sino mediante el mejoramiento del proceso. Las inspecciones lo que hacen es descubrir tardíamente la fallas.

4. Acabar con la práctica de adjudicar contratos de compra basándose exclusivamente en el precio. Es necesario conseguir un proveedor que ofrezca productos y servicios de calidad confiables y a tiempo, en el largo plazo. Los precios bajos no son un buen indicador de buena calidad.

5. Mejorar continuamente y por siempre el sistema de producción y de servicio. El mejoramiento sólo se consigue a través de un proceso continuo de cambio. No se logra tomando decisiones esporádicas y desarticuladas. La gerencia está obligada a buscar continuamente un mejor nivel de calidad de los productos o servicios.

6. Instituir la capacitación en el trabajo. Mientras más capacitado esté el personal es mayor la posibilidad de hacer un mejor trabajo. Esto permitirá alcanzar una mejor calidad en los productos y servicios ofrecidos, lo cual redundará en mayor satisfacción del usuario.

7. Instituir el liderazgo. El supervisor debe ser un orientador y no un vigilante. Debe ser un líder de su grupo y debe ayudarlo a hacer mejor su labor.

8. Desterrar el temor. Para mejorar la calidad es necesario que el trabajador se sienta seguro de lo que hace. Cuando esto se logra, debe dársele la confianza necesaria para que realice bien su labor, para que aplique acertadamente sus conocimientos, su inteligencia y

su creatividad.

9. Derribar las barreras que existan entre áreas de staff. La organización debe funcionar como un todo coherente. Para ello es necesario que todos conozcan con precisión cuál es su función y qué se espera de cada cual. Debe hacerse el mayor esfuerzo para reducir las diferencias y lograr un efectivo trabajo en equipo.

10. Eliminar los slogans, las exhortaciones y las metas para la fuerza laboral. Debe dejarse al trabajador establecer sus propios slogans. Las metas, a veces, se transforman en un fin en sí mismo y, una vez alcanzadas, restringen al trabajador a continuar su esfuerzo para hacer las cosas mejor.

11. Eliminar las cuotas numéricas. Las cuotas se transforman en la meta a lograr y se busca alcanzar a costa de lo que sea, en detrimento de la calidad de los productos elaborados o del servicio prestado. Hay que lograrla, no importa cómo.

12. Derribar las barreras que impiden el sentimiento de orgullo que produce un trabajo bien hecho. Una supervisión inadecuada, equipos defectuosos, herramientas inadecuadas o materias primas de baja calidad constituyen barreras que impiden al trabajador vea su trabajo adecuadamente. Es necesario eliminarlas o reducir sus efectos al mínimo.

13. Establecer un vigoroso programa de educación y de reentrenamiento. La gerencia debe estar en conocimiento de las necesidades de adiestramiento del personal y proveerlo con la regularidad necesaria.

El dominio de técnicas, métodos y procedimientos novedosos será de gran utilidad en el proceso de mejoramiento calidad, y

14. Tomar medidas para lograr la transformación. La alta gerencia de la organización debe estar consciente de la necesidad de mejorar la calidad y debe hacer los mayores esfuerzos para lograrlo. Para ello es necesario tener un conocimiento actualizado de la situación interna y externa, de los cambios tecnológicos, de la competencia, etc. y tomar las decisiones pertinentes para mejorar.

Las Enfermedades Mortales de la gerencia que identifica Deming, son elementos característicos de la acción gerencial que deben ser erradicadas si se quiere lograr un verdadero mejoramiento con de la calidad. Ellas son:

1. Falta de constancia en el propósito. Para mejorar la calidad es necesario estar convencidos de que se puede lograr y que mediante un esfuerzo consistente y continuo se puede alcanzar esta meta. Es necesario pensar que otros competidores pudieran estar haciéndolo, tomando así una ventaja que pudiera ser decisiva a largo plazo.

2. Énfasis en utilidades a corto plazo. La función primaria de una organización es proveer ganancias, tanto materiales como no materiales. Esa es la razón de ser de toda organización; sin embargo, muchas veces la obtención de utilidades inmediatas desvía la atención sobre las metas a largo plazo, sobre la permanencia de la organización. Es necesario pensar con mayor detenimiento en el futuro, sin olvidar el presente, naturalmente.

3. Evaluación del desempeño, clasificación según el mérito o análisis anual del desempeño. Estas prácticas fomentan, en la mayoría de los casos, fomentan rivalidades internas, en detrimento del espíritu de grupo de la organización. El rechazo al fracaso hace

que las personas se ocupen más de sus metas individuales, en detrimento de las metas colectivas. Es necesario evaluar el desempeño del trabajador, pero para ayudarlo a superar sus deficiencias y no para fomentar la competencia negativa.

4. La movilidad de la gerencia. Los cambios constantes de los gerentes impiden la conformación de un equipo directivo estable con metas a largo plazo, lo cual debe evitarse por sus efectos nocivos. No será posible cumplir los planes de desarrollo, crecimiento y mejora a mediano y largo plazo si no se tiene un equipo gerencial y de apoyo, y

5. Costos excesivos de garantía fomentados por abogados que trabajan sobre una base de honorarios en caso de imprevistos. Los cargos derivados de esta fuente de costos puede ser una barrera para el desarrollo de un programa de mejoramiento continuo de la calidad de los productos o servicios que una organización presta.

Algunos de los obstáculos que enfrentan con frecuencia los gerentes y las organizaciones para alcanzar una alta calidad de los productos y servicios son:

1. Descuido de la planificación y de la transformación a largo plazo. Los problemas recurrentes y corrientes a menudo ocupan la mayor parte del tiempo y la atención de la gerencia, en detrimento de los planes y decisiones a largo plazo, que son vitales para la organización.

2. La suposición de que la automatización, las novedades mecánicas o electrónicas y la maquinaria nueva transformarán la industria. Los avances tecnológicos, en opinión de Deming, son necesarios para mejorar los procesos y los productos, pero no son la

única alternativa para lograr una alta calidad.

3. En búsqueda de ejemplos. Muchos gerentes tienen la tendencia a copiar prácticas exitosas en otras organizaciones para aplicarlas en la suya, sin tomar en consideración la realidad particular de cada cual. Esto, muchas veces, es pernicioso.

4. Nuestros problemas son diferentes. La especificidad de un problema a menudo entraba la búsqueda de soluciones acertadas al mismo. Esto no debe ser así.

5. La instrucción obsoleta. Algunas universidades enseñan contenidos que para nada ayudan a resolver los problemas de las organizaciones, enseñando contenidos innecesarios, inaplicables o pasados de moda.

6. Calidad por inspección. La práctica de realizar inspecciones masivas al final del proceso de producción no ayuda a mejorar la calidad del producto. La calidad no se garantiza ni se mejora a través de esta forma de inspección final.

7. Cumplir las especificaciones. Si lo que se trata es de mejorar la calidad y la productividad no basta cumplir al pie de la letra las especificaciones establecidas. Aunque esto es necesario la gerencia no debe conformarse únicamente con lograrlo.

8. Pruebas inadecuadas de los prototipos. Los modelos y prototipos pueden funcionar muy bien en la teoría o en el laboratorio, sin embargo, cuando se les lleva a la práctica surgen innumerable inconvenientes que afectan la producción. No es bueno confiar ciegamente en ellos y se debe estar pendiente de sus limitaciones.

9. Depender de los departamentos de control de calidad. El control de la calidad no debe estar en manos de un departamento determinado. Debe ser una responsabilidad de la gerencia, de los supervisores y de los operarios de producción, es decir, de todos. No debe dejarse esa gran responsabilidad a un grupo.

10. Achacarle a los trabajadores la culpa de los problemas. Esta costumbre, según Deming ha creado muchos problemas a las organizaciones. En su opinión, los operarios de producción son responsables del 15% de los problemas, el resto es responsabilidad del sistema, y el sistema es responsabilidad de la gerencia de la organización.

Estas premisas anteriores, en cuanto a la definición y evolución de la calidad, permiten comprender la importancia que ha existido de ofrecer mayor calidad del producto o servicio que se proporciona al cliente o usuario, y en definitiva a la sociedad.

De allí que una aproximación a la definición de calidad sea la excelencia en el servicio que presta una organización, fundamentada en la visión y metas comunes, como mérito y adecuación de sus propósitos al servicio de la sociedad con fines de transformación de esa sociedad.

2.5. La Calidad en Educación

Los conceptos de calidad y los procesos y procedimientos para lograrla no son exclusividad de la industria, son perfectamente aplicables en educación. Cada día la sociedad y los entes gubernamentales ejercen mayor presión sobre las instituciones, y

sobre todo el sistema educativo, con el fin de lograr un nivel de calidad de la educación cada vez mejor. Esto es posible hacerlo si se toman como base los conceptos y modelos que se manejan en la industria, a pesar de las diferencias entre los fines y objetivos de cada cual.

La educación tiene como propósito la formación del hombre, tanto en su aspecto técnico como humanístico. Quiere decir esto que lo que se persigue es no solo formar un individuo capaz de enfrentar, con inteligencia los problemas de la vida real y darles soluciones efectivas y concretas utilizando o desarrollando la tecnología más adecuada a las necesidades, sino también que ese individuo esté preparado para entender a sus semejantes y vivir en sociedad, con una conducta basada en los más nobles principios morales. En ese mismo sentido la Comunidad Europea (1995, p.4), ha señalado "...la educación y la formación tienen por función esencial la integración social y el desarrollo personal, mediante la asunción de valores comunes; la transmisión de un patrimonio cultural y el aprendizaje de la autonomía". Esto implica una formación integral del hombre.

Para alcanzar estas metas es necesaria y conveniente una educación de calidad. Esto significa muchas cosas para diferentes personas. Cada uno tiene un concepto propio de lo que eso es y una visión personal de cómo lograrla. En este sentido, Cantón (2000: 61), afirma que "...la educación siempre será lo que sea la sociedad en la que se desenvuelva". Por su parte, García Hoz (2000: 3) sostiene que la calidad de la educación viene determinada por dos componentes, de una parte, por la disposición, en la que se incluyen

las condiciones de integridad y coherencia y, por la otra, la eficacia. En tal sentido define la calidad educativa como “...el modo de ser de la educación que reúne las condiciones de integridad, coherencia y eficacia. En otras palabras, una educación tiene calidad en la medida en que es completa, coherente y eficaz”.

La integridad señala el hecho de que en la educación se incluyan todos los factores necesarios para el desenvolvimiento del hombre. La educación debe ser un todo completo, perfecto. La inteligencia es lo que le da al hombre su peculiar situación de superioridad respecto a las demás cosas, de allí que la educación, de algún modo, empieza por el perfeccionamiento intelectual; sin embargo, no es la inteligencia el elemento único del ser humano, el hombre es la unidad de su alma intelectual y de su cuerpo material. La educación alcanza su integridad en la medida que llega a todos los valores y a toda la actividad humana. La integridad de la educación, según García Hoz (2000: 4), se puede resumir en los siguientes campos:

1. Formación intelectual mediante la cual el hombre se va haciendo cada vez más capaz de alcanzar la verdad.
2. Formación técnica a través de la cual el hombre va perfeccionando su capacidad para utilizar y modificar las cosas materiales que son útiles para su existencia.
3. Formación estética mediante la cual el hombre es capaz de percibir los valores de la realidad, descubrir y crear la belleza incorporándola a su vida,
4. Formación moral para conocer, distinguir y hacer el bien.

5. Formación religiosa, mediante la cual el hombre desarrolla su capacidad para relacionarse con el mundo de la trascendencia con Dios.

La coherencia refleja la necesidad de que cada uno de sus elementos tenga la importancia correspondiente a su papel en la vida humana y que se hallen relacionados de tal forma que la situación y la actividad de unos vengan a consolidar y reforzar la actividad de los otros, evitando el aislamiento y el desorden. La coherencia también evita no sólo la pérdida de calidad sino la desaparición misma de la educación entre un cúmulo de elementos disgregados y sin sentido.

Es necesario que exista coherencia entre la acción de quienes, de uno u otro modo, directa o indirectamente, influyen en la acción educadora: de los políticos, que condicionan las posibilidades del sistema escolar; de los líderes sociales, que condicionan el ambiente en el cual se desarrollan los niños y adultos; de los directivos escolares, responsables del funcionamiento de las organizaciones; de los padres, quienes son los que tienen mayor influencia en el desarrollo de sus hijos; de los docentes, quienes tienen bajo su responsabilidad directa las actividades de enseñanza-aprendizaje; de las autoridades gubernamentales, que son los que establecen los planes y programas educativos, etc.

2.5.1. La Gestión de Calidad

Esta proposición es reforzada por López (2000), quien señala que la gestión de la calidad en los centros docentes ha de ser, pues, global, incidiendo sobre las personas, sobre los recursos, sobre los procesos y sobre los resultados; promoviendo sus acciones recíprocas y orientando el sistema, en su conjunto, hacia ese estado cualitativo que caracteriza las instituciones educativas excelentes. .Para que se logre la calidad en la educación es necesario que haya coherencia en las ideas, principios y decisiones de estos componentes.

La eficacia, de acuerdo a García Hoz (op. cit), se refiere a la necesidad de que todos los componentes cumplan adecuadamente su función, de tal forma que el ser humano desarrolle todas sus potencialidades y compense sus limitaciones. La eficacia no refiere, en este caso, a la producción abundante de algo material, refiere más bien a la indicación de que una actividad ha alcanzado el fin que persigue. La eficacia opera sobre la aceptación previa de una finalidades que se deben concretar en objetivos que han de ser alcanzados utilizando los medios que se puedan disponen. La eficacia es, entonces, una relación entre objetivos (extensión, nivel, dificultad) que han de ser alcanzados; los medios de que se dispone (recursos materiales, humanos, tecnológicos) y la organización y métodos utilizados en la actividad misma de educar y los resultados, que son las metas finales a alcanzar.

La eficacia de la educación viene, entonces, a establecer un puente entre la calidad y la cantidad de la educación pero, en

muchos casos, la eficacia de la educación se expresa en términos cuantitativos, con lo cual se superficializa el concepto de educación. Para determinar la eficacia de la educación es condición esencial que los objetivos y la finalidad de la actividad educativa estén claramente definidos, de lo contrario no existirán elementos de referencia para evaluarla.

Según López (op. cit), los centros educativos de calidad han de caracterizarse por la importancia que conceden a los resultados educativos. La escuela de calidad ha de ser, por tanto, una escuela eficaz, esto es, una institución escolar que alcanza los fines, las metas y los objetivos que la sociedad espera de ella.

La idea de eficacia escolar remite tanto a la formulación de objetivo a la evaluación de su grado de consecución. Se es eficaz cuando se establecen, sin ambigüedad, un conjunto de objetivos y cuando éstos se cumplen; su formulación se convierte, pues es un prerequisite de la eficacia.

Desde un punto de vista ético, la noción de eficacia escolar se conecta indudablemente con la llamada ética de la responsabilidad pero, además, en nuestras sociedades del conocimiento y de la información, la eficacia escolar ha pasado a formar parte del núcleo mismo del concepto de equidad o de igualdad de oportunidades en educación. Sólo una escuela será equitativa si es eficaz, es decir, si por su buen funcionamiento contribuye a compensar las diferencias debidas a factores socioeconómicos o socioculturales, toda vez que, como ha señalado Lesourne (2003), cuánto más mediocres son las enseñanzas tanto

más decisivo es el papel de las familias.

Todo este contexto lleva a considerar la complejidad de la educación, no sólo por los múltiples componentes que involucra sino por la variedad de relaciones que se forman que se pueden presentar en las dan entre ellos. Esa complejidad señala también que el problema de la calidad de la educación debe analizarse con mucho cuidado, considerando todos y cada uno de sus elementos y fases y no utilizar un enfoque reduccionista, como pudiera ser uno causa-efecto de tipo lineal. Cualquier intento de análisis basado en enfoques de este tipo u otros similares conduciría, irremediablemente, al fracaso pues se correría el riesgo de dejar a un lado componentes importantes o de minimizar el efecto de ellos sobre el contexto total, sobre la globalidad del sistema, así como también no se considerarían la fuerza de la relación entre esos factores constituyentes.

Todavía no está dicha la última palabra en cuanto a cómo cambiar las prácticas tradicionales de la enseñanza-aprendizaje y de la gerencia educativa en la búsqueda de un mejor nivel de calidad de la educación. Tampoco los responsables de la conducción de las agencias gubernamentales y de las instituciones educativas, han olvidado su responsabilidad en el logro de esta importante meta, pero no han dado los pasos ni asignado los recursos necesarios para lograrlo. Algunos están en esa vía. La presión social hacia el mejoramiento continuo es cada vez mayor, también lo es el número de personas que han tomado conciencia sobre este serio problema y que han decidido involucrarse de una manera activa en la búsqueda de soluciones concretas. Esto señala un futuro promisor para la

solución del problema. El trabajo apenas comienza y hay oportunidad para que todos participen.

Ahora bien, la sociedad se modifica en ritmo acelerado. La influencia de las nuevas tecnologías es significativa, no solamente en la vida de las personas, sino también en la mayoría de las instituciones, en lo que concierne al desempeño de sus profesionales.

La Calidad según Demo (1994) representa el desafío de humanizar la realidad y la convivencia social, a partir de valores y fines, considerados deseables, necesarios y éticamente sostenibles apunta hacia la dimensión de la intensidad ante la expectativa de las personas e impacta como competencia humana en el proceso de desarrollo del hombre, teniendo como estrategia primordial la educación y el conocimiento.

Bajo el punto de vista de la educación, la calidad es el compromiso con la calificación del individuo, centrado en la construcción del conocimiento y en la participación social.

En este orden de ideas, la calidad de la educación puede ser, al igual que en los servicios, integral y parcial, vertical y horizontal, interna y externa, diacrónica y sincrónica. Para Cantón, (2002: 152): “Puede ser identificada como rendimiento académico y se mide con las calificaciones y estándares internos; también puede estar en la satisfacción de las expectativas de padres y alumnos, depender de la organización en la gestión de calidad; puede ser fama, reputación, prestigio, aspectos subjetivos, pero muy influyentes en la sociedad; la podemos identificar con resultados del

alumno, del centro, económicos, valor añadido y sobre todo, calidad es la obra bien hecha de que hablaba Eugenio D` Ors, ya que se refiere a la acepción más aceptable y global”.

Aguerrondo (1993: 2) señala que la aparición del concepto de 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 un obrero que emplea paquetes instruccionales, cuyos objetivos, actividades y materiales le llegan prefabricados y en el cual la “calidad” se mide por fenómeno casi aislado, que se recogen en el producto final”.

La educación es un sistema complejo, es decir, un sistema en el cual en la totalidad o la unidad, existe la diversidad, por lo que la unidad o totalidad es la síntesis de múltiples determinaciones.

Sin embargo, la educación como sistema social es autónoma, ya que todo está dentro de ella y si se altera, la perturbación se produce en su interior. Esta característica permite que se autotransforme y que a su vez, sean capaces de asumir su autotransformación, lo que autores como Delgado (1998: 33) mencionan como “...la capacidad de hacer propia historia”.

Toranzo (2001: 85) expresa que “la calidad de la educación, no es un concepto neutro, más bien es un concepto ideológico que nos ubica en una perspectiva específica desde donde mira la realidad”.

Es así, como las definiciones correspondientes a este nivel surgen a partir de demandas y requerimientos que el cuerpo social hace a la educación. La demanda más global es la responsabilidad por la generación y distribución del conocimiento. A partir de esta demanda es que se dice que un sistema educativo no es de calidad si no trasmite conocimiento socialmente válido.

Por otra parte, aparecen otras demandas de la sociedad, que no son demandas generales, sino específicas, y que surgen de las interrelaciones del sistema educativa con otros subsistemas, por ejemplo el sistema cultural el cual demanda al sistema educativo lo que se llama, en términos muy globales, la reproducción de la sociedad en la cual está funcionando.

En términos generales, Municio (2000: 10) opina que: "...se puede decir que un criterio para definir en el nivel macro, si sistema educativo es o no de calidad, es reconocer si el sistema educativo alimenta sistema cultural con los valores que este reclama para constituirse como sociedad, es decir, si cumple con su función de ayudar a la integración social".

Es decir, bajo el punto de vista de la educación, la calidad es el compromiso con la cualificación del individuo, centrada en la construcción del conocimiento y en la participación social.

Casassu (1999: 95-96), manifiesta que el concepto de calidad "...tiene hoy un gran poder, pues es el eje de las políticas educativas, es el eje de las políticas educativas y es contra lo cual se evalúan las escuelas". Continúa el autor señalando que "...el contenido de la palabra calidad es sólo una de las formas posibles

de representar lo que ocurre en la educación”.

Como puede inferirse, el concepto de calidad no es un concepto absoluto sino relativo. En el mismo va implícito el de apreciación o evaluación. Para apreciar o evaluar la calidad de un objeto, en sentido genérico, es preciso hacerlo en función de ciertas normas o estándares preestablecidos, que permitan juzgar su mayor o menor adecuación a los patrones o modelos de referencia. Al respecto, Arrien (1995: 101), señala que éste es: “Un concepto complejo que se construye respecto a múltiples y diversas referencias. Es un concepto rico, incluso, en permanente evolución, convergente y ascendente tras un ideal de una gran fuerza de atracción. La calidad de la educación es una especie de utopía y de aproximaciones sucesivas, y se hace realidad en los aprendizajes cualitativamente relevantes. La calidad no está en lo que se enseña sino en lo que se aprende, por lo que en la práctica dicha calidad esta cada vez más centrada en el propio sujeto educativo. Entre los componentes capaces de generar aprendizajes relevantes y progresivamente de calidad”.

En lo que respecta a la Calidad de la Educación, el Documento de Políticas de UNESCO (1998), destaca que es un concepto contextual de un sistema determinado, de la misión institucional o de las condiciones o no, dentro de una disciplina dada. La calidad abarca todas sus funciones y actividades principales: calidad de enseñanza, de formación e investigación, lo que significa calidad de su personal y de los programas, y calidad de aprendizaje como corolario de la enseñanza y la investigación. Sin embargo, hay que aceptar que la búsqueda de la "calidad" tiene

muchas facetas y va más allá de una interpretación estrecha del rol académico de los diferentes programas.

Por lo tanto, la calidad de la educación afecta a todo y también implica prestarle atención a cuestiones que pertenecen a la calidad de los estudiantes y de la infraestructura, así como el del entorno académico. Todos estos aspectos relacionados con la calidad, unidos a un interés común adecuado, representan un papel importante en la manera en que funciona determinada institución, en la forma en que es evaluada y en la "imagen institucional" que puede proyectar hacia la comunidad académica y la sociedad en general. Finalmente dice el documento, es esencial, indicar que el principal objetivo de la "evaluación de la calidad", es lograr un mejoramiento institucional así como del sistema educativo en general.

En este sentido, una Educación de Calidad es aquella cuyos contenidos responden adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona intelectual, afectiva, moral y físicamente.

En síntesis, calidad es equidad en el acceso a la educación, en el mantenimiento en el sistema educativo y en los problemas de salida.

Por otra parte, teniendo en cuenta las concepciones anteriores, y a su vez el énfasis puesto en esta temática surge como alternativa de aproximación el tratamiento de la satisfacción de necesidades y expectativas, en educación se le otorga relevancia al contexto y a los procesos escolares ya que no se trata sólo de

asegurar la eficacia educativa, sino de preguntarse acerca del sentido y relevancia de la misma, así como también la adecuación de los objetivos propuestos con los logros obtenidos, reconociéndose de éste modo el carácter complejo y multidimensional del concepto calidad educativa.

El significado atribuido a la expresión “calidad de la educación” incluye varias dimensiones o enfoques, complementarios entre sí. Toranzos (2000) sostiene que en el ámbito educativo la calidad puede considerarse en varias dimensiones.

En un primer sentido el concepto la calidad puede ser entendido como «eficacia»: una educación de calidad sería aquella que logra que los alumnos realmente aprendan lo que se supone deben aprender al cabo de determinados ciclos o niveles. Esta dimensión del concepto pone en primer plano los resultados de aprendizaje efectivamente alcanzados por la acción educativa.

Una segunda dimensión del concepto de calidad está referido a qué es lo que se aprende en el sistema y a su «relevancia» en términos individuales y sociales. En este sentido una educación de calidad sería aquella cuyos contenidos responden adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona y para desempeñarse adecuadamente en los diversos ámbitos de la sociedad. Esta dimensión del concepto pone en primer plano los fines atribuidos a la acción educativa y su concreción en los diseños y contenidos curriculares. Finalmente, una tercera dimensión es la

que refiere a la calidad de los «procesos» y medios que el sistema brinda a los alumnos para el desarrollo de su experiencia educativa.

Desde esta perspectiva una educación de calidad sería aquella que ofrece un adecuado contexto físico para el aprendizaje, un cuerpo docente adecuadamente preparado para la tarea de enseñar, buenos materiales de estudio y de trabajo, estrategias didácticas adecuadas, etc. Esta dimensión del concepto pone en primer plano el análisis de los medios empleados en la acción educativa.

Según las opiniones de Toranzos (2000) las tres dimensiones del concepto son esenciales a la hora de referirnos a la calidad de la educación. Por otra parte, en opinión de Navarro (1997) la educación de calidad es la que logra resultados que permitan el progreso y la modernización. Elevar la calidad es entonces encontrar los medios necesarios para el logro de los fines. Midiendo los resultados se adecuan los medios pertinentes.

De acuerdo a lo señalado por Arrien (1998), la Calidad parece estar muy asociada a los procesos y resultados del desarrollo educativo del educando, desarrollo que se manifiesta en los aprendizajes relevantes del educando como sujeto, haciendo que este crezca y se desarrolle personal y socialmente mediante actitudes, destrezas, valores y conocimientos que lo convierten en un ciudadano útil y solidario.

Desde una visión global e integral, la calidad de la enseñanza es el resultado de un conjunto de procesos que conducen a su obtención, de manera que para mejorar la calidad se debe

analizar los procesos intermedios o coadyuvantes, en diversos grados de los aprendizajes y no sólo su resultado final.

A pesar de la gran masa de literatura sobre calidad, el concepto de calidad aún presenta algunas ambigüedades y penumbras. Partiendo de esto, Harvey y Green (1993), analizan cinco diferentes concepciones de calidad y su relevancia para la educación superior. Tales como: fenómeno excepcional, logro de un propósito, perfección o coherencia, relación valor – costo, y transformación (cambio cualitativo).

2.5.2. Calidad como fenómeno excepcional

Esta concepción acepta como axiomático que la calidad es algo especial. Y se pueden distinguir tres variantes de esta noción: la idea tradicional, la calidad como excelencia y la satisfacción de un conjunto de requisitos. La noción tradicional de calidad implica distinción, clase, exclusividad, elitismo y, en gran medida, un aspecto inaccesible para la mayoría. La calidad, según esta concepción, no puede ser juzgada ni medida, y es contrastada con un conjunto de criterios. No se intenta definir la calidad así concebida, simplemente se reconoce cuando existe.

La calidad como excelencia implica la superación de altos estándares, está muy vinculada con la concepción tradicional, pero se identifica los componentes de la excelencia. Ésta radica en los insumos y los productos o resultados. Una Universidad que atrae a los mejores estudiantes, los mejores profesores, los mejores

recursos físicos y tecnológicos, por su propia naturaleza, es de calidad, es excelente y producirá graduados de alta calidad.

El énfasis de esta concepción en los "niveles" de entrada y salida constituye una medida absoluta de la calidad y la noción de "centros de excelencia" se apoya en esta concepción.

Quienes defienden este enfoque señalan que la excelencia es juzgada por la reputación de la institución y el nivel de sus recursos. Ambos elementos se refuerzan, puesto que un alto nivel de recursos respalda la buena reputación institucional, y a la vez que ésta atrae nuevos bienes.

Por consiguiente, la excelencia abarca tanto los elementos de entrada al sistema como los de salida y puede ser definida como "hacer bien las cosas adecuadas" donde el nivel de la salida es función del nivel de la entrada. De modo que, cuando se habla de "centros de excelencia" se está utilizando esta noción de calidad excepcional.

La calidad como satisfacción de un conjunto de requisitos se identifica, generalmente, con la de los productos que superan el "control de calidad". Los contrastes se basan en criterios alcanzables destinados a "rechazar" los productos defectuosos, es el resultado del "control científico de calidad", pues supone la conformación de acuerdo con unos estándares, la cual implica que la calidad mejora conforme se elevan los estándares.

Esta forma de concebir calidad presupone que los estándares son objetivos y estáticos; no obstante, éstos son acordados y sujetos a nuevas negociaciones, a la luz de cambios en las circunstancias.

También implica que existen cualidades comunes susceptibles de ser medidas y evaluar el grado de desempeño. Sin embargo, desde los años 80 los estándares se están viendo como un punto de preocupación en diversos países, por cuanto parecen opacar la creatividad e innovación institucional tan importantes en un mercado interinstitucional altamente competitivo.

Por otra parte, se ha visto que es posible la provisión de estándares no universales para la educación superior, pues dan a las instituciones una oportunidad de aspirar a tener calidad en la medida que distintos conjuntos de estándares sean formulados para distintos tipos de instituciones.

Sin embargo, la introducción de estándares relativos versus absolutos para juzgar las instituciones provoca inquietud en relación con grados de comparación, además de que muchas veces no se sabe mucho respecto de los criterios utilizados para formular dichos estándares. De manera que podría no estarse de acuerdo respecto de la calidad un producto, aun cuando esté conforme con ciertos estándares.

Es posible que esto se deba al hecho de que calidad, según estándares relativos, parece subestimar la noción de que ésta implica un aspecto por encima de lo común y el cumplimiento de estándares podría ser visto como común u ordinario y en ningún caso excepcional.

2.5.3. Calidad como perfección o coherencia

En esta segunda aproximación, Harvey y Green (1993) considera el concepto de calidad en términos de coherencia o consistencia, se fundamenta en dos premisas: una implica cero defectos y la otra, hacer las cosas bien la primera vez. En calidad igual a cero defectos, la excelencia se define en términos de conformación con una particular especificación. Ésta no es un estándar ni es evaluada contra ningún estándar. El producto o servicio es juzgado por su conformidad con la especificación, la cual es predefinida y medible, pues perfección consiste en asegurar que todo esté correcto, carente de errores; aún más, este enfoque exige que dicha perfección sea entregada de manera consistente.

El concepto de excelencia involucrado en este enfoque también implica una filosofía de prevención, en vez de inspección. El énfasis está en asegurarse de que en cada etapa del proceso productivo no ocurran faltas, aun más que en esperar la inspección del producto final para identificar defectos.

El enfoque "cero defectos" está intrínsecamente ligado con la noción de "cultura de calidad", la cual se da en la organización donde la responsabilidad recae sobre todo y no solamente en los controladores de calidad (Crosby, 1993).

El hacer las cosas bien la primera vez implica que, en cada etapa del proceso, las personas involucradas se aseguran que el producto va saliendo y entrando libre de defectos. No hay chequeo de productos terminados, por el contrario, el énfasis está en asegurarse de que todo se hace bien desde el inicio y que la calidad

es responsabilidad de todos. De cierta manera puede hablarse, de una democratización de la calidad.

2.5.4. Calidad como logro de un propósito

Este enfoque va más allá de los procesos y los productos o servicios. La calidad tiene sentido en relación con el propósito del producto o servicio, lo cual implica una definición funcional.

De modo que existe calidad en la medida en que un producto o un servicio se ajustan a las exigencias del cliente, es decir la dimensión más importante de la calidad es la funcionalidad. Por lo tanto un producto "perfecto" es totalmente inútil si no sirve para satisfacer la necesidad para la que fue creado.

En el contexto de la educación superior, el concepto de calidad, según los requerimientos, provoca varias interrogantes. Primero, ¿Quién es el cliente de la educación superior?; ¿Son clientes los estudiantes o el Estado que aporta recursos; los empresarios o los padres que pagan por la educación de sus hijos? ¿Qué son los estudiantes?, ¿Son clientes, productos o ambos? O quizás se debería hablar de los estudiantes como "consumidores" de la educación, pues son ellos quienes ingresan al sistema, "sufren" el proceso y emergen "educados".

2.5.5. Calidad como relación costo-valor

Ésta posición es mantenida por algunos gobiernos, cuando exigen a las universidades que justifiquen los costos (inversiones y de operación). La idea de eficiencia económica está en la base de esta

noción, pues incluye como eje central el mecanismo de "accountability" (rendición de cuentas) al público contribuyente de los sistemas públicos.

La efectividad, desde esta perspectiva, es considerada en términos de mecanismos de control (auditorías de calidad), resultados cuantificables (indicadores de desempeño) y evaluaciones de la enseñanza y de la investigación.

La idea no es utilizar los recursos para mejorar una calidad mediocre, sino que retirar los recursos del desempeño mediocre y estimular la búsqueda de lo mejor. El individualismo económico, bajo la forma de fuerzas de mercado y la competencia, apuntalan este enfoque, puesto que en una situación de competitividad la misión de las instituciones determinadas por el "nicho" en el mercado conduce, inevitablemente, a la noción de "valor por dinero".

Aquellos que creen en esta idea esperan enrolar a más gente en educación superior con una mínima inversión disminuyendo así el costo - efectividad y aumentando la competencia por recursos y buenos estudiantes.

2.5.6. Calidad como transformación

Esta noción se basa en el "cambio cualitativo", cuestiona la idea de calidad centrada en el producto, pues considera que la calidad radica, por un lado, en desarrollar las capacidades del consumidor (estudiante) y, por otro, en posibilitarle para influir en su propia transformación.

En el primer caso, el "valor agregado" es una medida de calidad en términos del grado en que la experiencia educativa incrementa el conocimiento, las capacidades y las destrezas de los estudiantes. En el segundo, supone una implicación del estudiante en la toma de decisiones que afectan su transformación que, a la vez, proporciona la oportunidad de ampliar sus posibilidades para participar en la vida profesional.

Esta idea de calidad como transformación cuestiona la relevancia del enfoque de calidad centrado en el producto a la educación superior, dado que la educación no es un servicio para un cliente, sino que un proceso continuo de transformación del participante, sea estudiante o investigador.

Por ende esto lleva a dos conceptos de calidad transformacional en educación: el enriquecimiento del consumidor y el reforzamiento del consumidor.

Una educación de calidad es aquella que efectúa cambios en el participante y presumiblemente lo enriquece. Para (Astin, 1991) esta noción de "valor agregado" otorga un sentido sumativo a este enriquecimiento, pues el "valor agregado" es una medida de calidad en tanto la experiencia educacional enriquezca el conocimiento, las habilidades y destrezas de los estudiantes.

Por lo tanto, una institución de alta calidad es aquella que en gran medida, enriquece a sus estudiantes. De modo que la determinación del valor agregado depende de la metodología y lo que se define como valor.

Cuando se mide el "valor agregado" se obtiene un indicador cuantificable de "valor agregado", pero se ignora la naturaleza de la transformación cualitativa.

El segundo elemento de la calidad transformativa es la entrega de poder que se da al alumno, lo cual implica, según Harvey y Green (1993), otorgar poder a los estudiantes para influir en su propia transformación. Ello permite involucrar al estudiante en el proceso de toma de decisiones que afecta su propia transformación.

En este sentido, el autor sostiene que, el que aprende debe apropiarse del proceso de aprendizaje y adquirir responsabilidad en la determinación del estilo y forma de entrega del aprendizaje. Además, el proceso de transformación provee la oportunidad de autofortalecimiento con consecuencias positivas en el propio proceso de toma de decisiones.

Algunas maneras de otorgar poder a los estudiantes y hacerlos protagonistas de su propia transformación son: la evaluación de la docencia de los estudiantes, la selección de algunas actividades curriculares como cursos de libre elección o estudio dirigido, la utilización de contratos de aprendizaje y el desarrollo de pensamiento creativo. Esto requiere que el joven sea tratado como actor intelectual y no como un simple receptor de información.

El otorgar poder al estudiante implica transformar la habilidad conceptual y la conciencia del alumno, lo cual conlleva un grado de amenaza para el docente, puesto que, como señalan Harley y Burrows (1992) citado por Tünnermann, C. (1996), provoca no

sólo la pérdida de control sobre la organización estructural de la actividad académica, sino de los procesos intelectuales.

El invertir de poder a los estudiantes equivale a involucrar al consumidor en fijar estándares, y la calidad es juzgada en términos de la democratización del proceso y no solamente del resultado.

Desde otro ángulo, es posible afirmar que el dotar de poder al estudiante, junto con la noción de "valor agregado", se acerca a la definición de excelencia que se dio antes, es decir hacer las cosas bien, puesto que una institución excelente es aquella que tiene el mayor impacto o agrega el mayor valor al desarrollo personal e intelectual de la estudiantes (Astin, 1991).

Lo antes expuesto nos permite señalar que calidad es un concepto filosófico, sus definiciones varían y, en cierta forma reflejan diferentes perspectivas del individuo y la sociedad.

En una sociedad democrática, donde debe existir espacio para que mucha gente piense distinto, no hay una única y correcta definición de calidad y, es un concepto relativo que depende del individuo que lo utilice. Por eso, es posible que sea definido según un abanico de cualidades. No obstante, se podría tratar de definir los criterios que cada actor interesado utiliza cuando juzga la calidad de una institución.

Este enfoque pragmático llama a establecer un conjunto de criterios que reflejen aspectos de calidad de sentido común y busque formas convenientes para cuantificar dicha calidad sin que estas formas se conviertan en fines.

Disponer de un conjunto de criterios desde la perspectiva de distintos grupos y no sustentar una definición unívoca de calidad puede ofrecer una solución práctica a un asunto filosófico altamente complejo, no porque se carezca de una teoría subyacente, sino porque diferentes grupos tienen el derecho de ostentar distintas perspectivas. Es decir, que es perfectamente legítimo que las autoridades gubernamentales demanden eficiencia en los recursos invertidos, que los estudiantes exijan excelencia, que los empleadores esperen un producto con aptitud para un propósito y que la comunidad en general considere que en la educación superior debe haber calidad total. Por consiguiente, se considera que lo anteriormente expuesto es uno de los enfoques de calidad de la educación más adecuados puesto que involucra las cinco concepciones analizadas.

2.6. Otras perspectivas que profundizan en la calidad educativa

En los últimos años la calidad se ha convertido en un concepto citado por las principales instituciones públicas y de servicios, se ha convertido en una meta que es buscada de una manera completa, ya que se ha considerado de forma común que lo que tiene "calidad" cubre con las expectativas del cliente, la calidad en general abarca todas las cualidades con las que cuenta un producto o un servicio, cuando sus características, tangibles e intangibles satisfacen las necesidades del usuario (Cantú, 2001) estos conceptos fueron utilizados primeramente en el rubro de la economía y área industrial, hoy en día la competitividad se presenta cada vez más en las empresas, y de esta manera estar al nivel de los

estándares internacionales de calidad.

Loria (2001) considera a la calidad como un proceso dinámico, esto conlleva a que debe estar en continuo cambio, pero fundamentados en acciones tendientes a tener elementos suficientes para determinar niveles o cambios provocados en nuestros procesos educativos con los miembros que desarrollan dichas funciones, estudiantes, maestros y directivos.

La aplicación del concepto de calidad, aunado al desarrollo de programas de desarrollo institucional bajo una planeación a largo plazo permite que el beneficio de estos planes toque a cada uno de los elementos que forman a la institución educativa. Seguidamente se profundiza en algunas visiones de calidad, desde perspectivas multirreferenciales.

Calidad según Giraldo (2000), es un concepto multidimensional y en este sentido, ha sido difícil llegar a un consenso que defina lo que se entiende por ella, sin embargo, se han generado y validado múltiples propuestas que permiten evaluarla. Según Guba, existen al menos cuatro generaciones que posibilitan tal proceso: medición, descripción, juicios o sentencias y la cuarta generación que constituye “responsive evaluation”. Este concepto (calidad) se ha convertido en un tema de amplia trayectoria e importancia en investigación, educación entre otros. Su definición y evaluación ha sido objeto de construcción de políticas e instituciones (Valero, 2000).

Se han generado paralelamente perspectivas que se alejan de las visiones oficiales, incluyendo factores de calidad como los

intereses sociales (Hart, 1997) y asumiendo visiones críticas sobre las deformaciones que en la práctica han tenido los conceptos de calidad. Las instituciones están inmersas en la búsqueda por certificar su calidad (proceso superficial), antes de haberse asumido como instituciones que desde su estructura básica procuran ser calidad (proceso esencial) (Hart, 1997). Es por esto que en última instancia, son las instituciones educativas las llamadas a generar sistemas de gestión de la calidad que les permitan evolucionar como institución, al tiempo que avanzan en la consecución de sus metas (Brunner, 2000). Este camino conduce a aquello que se ha denominado como calidad.

2.7. La calidad a la luz de las transformaciones culturales de la actual sociedad

Las transformaciones culturales que obedecen a las demandas de las nuevas sociedades, demarcan y orientan los nuevos objetivos de la educación, su actuar, proceder y sus contenidos. Las diferentes reestructuraciones educativas han planteado una formación en estándares, logros y competencias, pero en términos de calidad los requerimientos van más allá de la mera implementación de estos modelos teóricos (conceptuales y metodológicos), se extrapolan, por citar tan solo un ejemplo, al campo de la formación inicial y continua de profesores. Este por tanto, se convierte en uno de los diferentes criterios con los cuales se pretende definir y conceptualizar aquello que se entiende por calidad. Dentro de las múltiples definiciones que se han planteado para el este concepto encuentran las planteadas por Stake (1999) quien propone una definición de calidad desde tres dimensiones:

- a. Igualitaria: Todos construimos la calidad.
- b. Normativa: es una propiedad que emerge de la experiencia y trae consigo bienestar. Construcción social: la calidad nace en el cruce entre la participación de cada sujeto y
- c. su experiencia, con los estándares de otros.

Desde esta perspectiva, calidad es entendida como una construcción social que se da en la interacción entre los individuos, de sus criterios y de su experiencia. De otro lado Giraldo propone:

- a. Calidad como prestigio/excelencia: evaluada mediante el juicio de expertos es algo que le da un nivel superior a una institución.
- b. Calidad como los recursos que establecen las diferencias entre centros educativos.
- c. Calidad como resultado: vista desde el punto de vista del éxito de los egresados.
- d. Calidad como cambio: Vista desde el valor agregado de un centro educativo para con los estudiantes.

Las definiciones anteriores, se pueden estructurar en lo que Orozco (2000) define como “algo que hace que una cosa sea eso y no otra cosa”, esto permite pensar en la calidad en dos niveles: a) intrainstitucional y b) interinstitucional. El primero referido a él cómo se concibe, caracteriza y evalúa la calidad dentro de la institución, y el segundo a las comparaciones y contrastaciones de los criterios entre instituciones del mismo nivel.

En este sentido, la calidad se construye en la vivencia misma del que hacer educativo que parte de la naturaleza intrínseca de la educación y se enriquece con las miradas de otros y otras que están inmersos en ella.

Para esta perspectiva se parte de la premisa de que la calidad de la educación incide en el desarrollo de las instituciones y viceversa, la gestión y su papel descentralizador.

Brunner (et al) plantean que el clima organizacional, las formas de liderazgo y conducción institucionales, inciden en la calidad de la institución y sus programas de manera que se transforman en factores a tener en cuenta en el proceso de evaluación de la calidad. En el ánimo de mejorar tales factores, el autor propone adoptar procesos de acreditación, un sistema de incentivos, esquemas de asistencia técnica focalizada (para subsanar los errores o problemas), introducción gradual de mayores exigencias, adopción de la evaluación comparativa como modelo de gestión y diseño de mecanismos de participación de la comunidad escolar local, así como de agentes externos.

Estos cambios sin embargo, requieren de tiempo y dedicación, de liderazgo profesional, visión y metas compartidas, construcción de ambientes favorables de aprendizaje y expectativas elevadas, así como del seguimiento permanente del progreso, de derechos y responsabilidades en el marco de una enseñanza intencionada y de la cooperación del sistema familia-escuela (Brunner, 2003).

En lo que a la escuela se refiere, gestar el cambio implica que los responsables del proceso de enseñanza y aprendizaje, conozcan la

organización, adquiriendo poder y liderazgo, al tiempo que la comunidad se informa de los resultados de las evaluaciones de la institución y se generan en conjunto, procedimientos de intervención que contemplan la vida escolar como un todo.

Hay factores que escapan del dominio exclusivo de la escuela, entre ellos el entorno familiar de los alumnos y las condiciones de la comunidad donde residen, los cuales inciden en la efectividad de la escuela. Lo anterior parece ser una relación sistemática que muestra la necesidad de generar macro-políticas que aporten que cada vez más y a su vez, la educación contribuya a transformar el espectro de realidades sociales. Vemos entonces, que la inversión en educación es determinante, la diversidad de escuelas, la autonomía y evaluación externa de las mismas (Brunner, 2003).

Si se considera a la calidad como la meta del proceso en la educación, este debe de considerar a cada uno de los elementos que lo integran e innovador, entre los múltiples y variantes significados al concepto de calidad cabe señalar el criterio de calidad como eficacia, entendida como el logro de los objetivos propuestos por el propio sistema educativo. Hoy la preocupación está centrada en el diseño de las estrategias que articulen los elementos externos internos del sistema escolar con la finalidad de crear más y mejores oportunidades de aprendizaje atendiendo a la diversidad de la población.

Existen varios paradigmas como modelos que buscan en forma completa obtener la educación total o integral (Seibold, 2000) donde la primera la relaciona con cuatro características fundamentales, la primera de ellas pone un énfasis en la satisfacción

del "cliente" que puede llegar a ser descubiertas o satisfechas, la segunda el proceso de "mejora continua" de la gestión como del proceso, unido a esto una "participación" de todos los agentes que intervienen y por último se requiere que exista un nivel de "interpelación" que desde el punto de vista educativo con una vinculación al sector productivo y educativo entre universidades. La segunda se incorpora a la equidad, que es un valor como un elemento que sería difícil de medir, por lo tanto no es fácil de evaluar por ello se debe apelar a nuevas formas de evaluación y de autoevaluación que garanticen en forma y fondo que las medidas tomadas y ejecutadas están logrando los resultados previstos. Ya que el interés por la calidad en la educación y de los servicios educativos se asocia a la preocupación por realizar adecuadas actividades de aprendizaje para la totalidad de los alumnos.

Siendo que la evaluación, así como la calidad educativa es una realidad compleja (Bertoni,1997), depende de una gran cantidad de factores y no permite ser acotada por un solo indicador que de un resultado, dado que la evaluación está relacionado con "un rendimiento de cuentas" esta permite ser usadas por las autoridades educativas como el medio para determinar los apoyos brindados y permite analizar cada una de las acciones realizadas, encaminadas a una educación dinámica integral, la evaluación debe de dejar de ser instrumento que se utiliza para controlar el nivel educativo de la población estudiantil, es preciso que estos instrumentos educativos sean transformados en un medio que utilicen las propias instituciones para mejorar su calidad educativa, ya que la enseñanza en las condiciones de la practica real o en el

servicio debe preparar profesionales capaces de trabajar en colectivo para enfrentar los cambios acelerados que ocurren en el ámbito de toda la sociedad.

Considerando la creciente implementación de sistemas para el control, el aseguramiento, el perfeccionamiento o la planificación de la calidad dándose en las empresas, así como, el renovado tratamiento que durante los últimos años sufrieron los conceptos de calidad, evidencia que esta se ha convertido en una “arma competitiva” de una importancia no solo en las organizaciones modernas (Cañedo, 1996) sino también en las instituciones educativas. Sin embargo, López (1997), afirma que en el ámbito de la educación el cliente es el ciudadano-colectividad, dándose esto a través de la opinión pública y los diferentes organismos sociales, con una visión de los retos productivos del país. Se requiere de personas creando, aportando ideas que ejerzan un liderazgo, ya que la verdadera educación de calidad significa más que seguir cierto curso de estudios. Es amplia, incluye el desarrollo armonioso de todas las facultades físicas y mentales (White, 1971).

Como se puede apreciar en las líneas precedentes, hablar de calidad de la educación se ha convertido en frase recurrente en los discursos que ofrecen la optimización y mejora de los servicios educativos, expresión que no puede eludirse; pero, cuáles son los elementos que la caracterizan cuando sabemos que una educación de calidad es multidimensional desde su concepción. No hay prescripción simple para su caracterización, interactúan muchos factores, basten algunos ejemplos: los estudiantes y sus antecedentes; el personal docente y sus competencias; las escuelas,

su estructura organizativa, los planes y programas, frente a las expectativas de la sociedad.

Desde el punto de vista de Schmelkes (2000: 45); “La calidad que estamos buscando como resultado de la educación básica debe entenderse claramente como su capacidad de proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos, las capacidades para la participación democrática y ciudadana, el desarrollo de la capacidad para resolver problemas y seguir aprendiendo, y el desarrollo de valores y actitudes acordes con una sociedad que desea una vida de calidad para todos sus habitantes”.

Por consiguiente, la calidad de la educación tiene que ver con el sistema de valores y la cultura propia de los momentos históricos y de las búsquedas de los pueblos, en cuanto al sujeto que se quiere formar y la sociedad que se quiere construir. Hablar de calidad, o definir que algo es de calidad, implica, por lo tanto, un juicio de valor, y como tal, se refiere necesariamente a aspectos subjetivos en el tiempo y en el espacio, que raramente conlleva consensos totales en una sociedad o en un conjunto de ellas.

La calidad, en consecuencia, no es un concepto neutro, es un concepto ideológico que nos ubica en una perspectiva específica desde donde mirar la realidad. Todo esto permite afirmar que las definiciones de calidad surgen a partir de las demandas que la sociedad hace a la educación. La demanda más global es la responsabilidad por la generación y distribución del conocimiento. Al respecto Aüe (2002: 87) refiere que “...un sistema educativo no

es de calidad si no nos trasmite conocimiento socialmente válido”. Otra demanda, más específica, surge del sistema cultural, en este sentido un sistema sería de calidad si cumple con su función de ayudar a la integración social, la educación recibe también demandas del sistema político, demanda que se puede resumir en la cuestión educación-democracia. En el ámbito económico la responsabilidad estaría en dos sentido: la formación para el mundo productivo y el aporte científico.

Podemos decir entonces que la calidad de la educación se inscribe en un proceso histórico, se nutre en un contexto, tiende hacia un proyecto de ciudadanía y está ligado con el concepto de equidad. Se asocia, entonces, un sistema de calidad con los aprendizajes y destrezas que permiten al ser humano adaptarse y anticiparse a los cambios que se generan, la calidad por lo tanto en ningún momento de la historia ha estado solamente relacionada con contenidos o resultados en la educación, tiene que ver, con los procesos del sistema. Aunque en determinados momentos, ligado a circunstancias políticas y económicas, el énfasis se ha puesto más en los resultados que en los procesos.

Como señala, Cano (1998: 23), la preocupación política por la calidad de la educación puede remontarse a tiempos de la Grecia clásica: “...la idea de que la educación debe estar garantizada por los poderes públicos aparece ya en Platón y Aristóteles”, en la época de la ilustración Francesa el interés se traduce en la capacitación de los maestros a quienes se les considera responsables directos de la calidad de la educación.

La extensión de la escolarización, en los años 60, dio paso a una mirada cuantitativa de la calidad, medida ésta en términos de quién y cuántos tienen la oportunidad de acceso y permanencia a la educación, apareciendo el concepto de calidad ligado con el de eficiencia, paralelamente surge la necesidad de medir el nivel de cada Institución, de acuerdo con criterios y puntajes específicos, abriéndose así paso el concepto de eficacia.

En los años 70, comienza a detectarse que "...la educación presenta grandes deficiencias" (Cano, 1998: 45). Así en la medida en que la matrícula se extiende y se resuelven en alguna medida los problemas relacionados con este tema, aparecen los cuestionamientos más de tipo cualitativo: "En el presente la preocupación central no es únicamente cuántos y qué proporción asisten, sino quiénes aprenden en las escuelas, qué aprenden y en qué condiciones" (Toranzos, 1996: 89).

En este sentido se empieza a utilizar el término calidad total "...la calidad, en definitiva, es el comprometido juicio entre los diferentes elementos internos y externos que participan en todo el ciclo de actividad de una organización" (López, 1994: 45). Una perspectiva similar adoptan Beare y Millikan (1992: 328) cuando señalan: "la mejora de la calidad educativa significa literalmente la mejora de cada faceta del funcionamiento de la escuela".

A partir de este momento, la aplicación del concepto de calidad transforma la mirada, de estar centrada en productos y en aprendizajes. Es así como Mortimore (1998: 34) considera que: "...la escuela de calidad es la que promueve el progreso de sus

estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo. Un sistema escolar eficaz es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar esos resultados”.

Y la eficacia no estará en conseguir un buen producto a partir de unas buenas condiciones de entrada, sino en hacer progresar a todos los estudiantes a partir de sus circunstancias personales. En este sentido conviene enfatizar en la calidad de los procesos escolares, y evitar dar un valor absoluto a los productos obtenidos.

Ante la aparición del neoliberalismo, el problema de la construcción del concepto de calidad se hace aún mayor. Para la ideología neoliberal los sistemas educativos y la educación atraviesan hoy una profunda crisis. Y esta crisis no es de generalización o extensión, es decir, de cantidad, sino de calidad, de eficiencia, eficacia y productividad. Tampoco es una crisis producida por la falta de recursos. Se trata de una crisis gerencial, de gestión, cuya solución precisa un empleo eficaz y productivo de los recursos asignados, no su incremento. No hacen falta más recursos. Sólo hay que gestionar mejor los existentes y, en todo caso, utilizar la imaginación para buscar nuevas fuentes de recursos en el sector privado.

Las propuestas básicas que se deducen de tales supuestos ideológicos son la desestatalización de la educación, las políticas de privatización y apoyo a las escuelas privadas y el establecimiento

de un clima de competitividad entre los centros docentes. Otro tipo de políticas aplicable, dentro de tales supuestos, serían el uso neoliberal de la evaluación de los centros docentes como un instrumento para la asignación de recursos en función de los resultados -dar más al que mejores resultados obtiene, y el establecimiento de un “ranking” público de los centros docentes, en función de los resultados académicos obtenidos por los estudiantes.

En toda esta serie de propuestas políticas hay dos conceptos de calidad distintos que, sin embargo, se manejan conjunta e indistintamente. Uno es el de la calidad como satisfacción de los clientes, un concepto que resalta la importancia del marketing, de la publicidad. Lo importante, lo único importante, es que el cliente se sienta satisfecho con el producto que recibe, otro concepto de calidad que subyace es la calidad como rendimiento académico, resultados o nivel de conocimientos. Y es justamente este concepto de calidad, de índole supuestamente objetiva, el que sirve, como antes se dijo, para establecer un “ranking” de los centros privados y públicos.

Todo lo anterior, lo expresa Santos Guerra, en lo que ha denominado “Trampas en educación”. La “Sociedad neoliberal” está marcando unos presupuestos hegemónicos que condicionan muchas prácticas educativas. La cultura neoliberal llega a la institución educativa y ejerce sobre ella unas influencias inevitables (Angulo, 1999; Pérez, 1999; Santos, 2000). La obsesión por la eficiencia, la competitividad extrema, el individualismo profesional y personal, el conformismo social, la reedificación del conocimiento... constituyen el caldo de cultivo para unas teorías y

formas de concebir la calidad asentadas en mediciones, en comparaciones, en resultados.

Los discursos sobre la calidad total, sobre el control de la calidad, sobre las escuelas eficaces están, llenos de trampas (Santos, 2000). Parecen incontestables desde la argumentación positivista, pero dan por contestadas cuestiones de gran calado que no se resuelven. ¿A qué llamamos enseñanza de calidad? ¿Se parte de las mismas situaciones personales y contextuales? ¿Esa evaluación repercute favorablemente en quienes tienen una más apremiante y evidente necesidad de ayuda?

Desde esta perspectiva Santos (2000) considera que la influencia neoliberal ha generado:

1. Un afán cuantificador que todo lo mide y todo lo pesa.
2. Equiparación de los productos educativos a cualquier otra mercancía.
3. Obsesión por la eficiencia como meta suprema.
4. Creación de indicadores, estándares que se aplican indiscriminadamente.
5. La extremada competitividad en los países, las escuelas, las personas.

Lo expresado en esta parte se puede sintetizar en palabras de Freire (1997: 87), “se pretende convertir la escuela en una empresa que tiene como objeto final el rendimiento. Esto se convierte en trampa mortal para los desherados de la tierra”.

Se abre por lo tanto un nuevo momento y un nuevo concepto de Calidad que entra en controversia con los que hasta hoy se ha

definido como Calidad, concepto que busca pasar “de lo simple a lo complejo”, y entender la calidad como algo multidimensional. Entender la calidad como un concepto multidimensional y multifacético, obliga a asumir un nuevo paradigma y pasar como lo expresa Morín, de la mirada de la simplicidad a la mirada de la complejidad. El análisis sobre la calidad se debe hacer entonces asumiendo otras posturas:

Debe abordarse desde la incertidumbre y no desde el asentamiento de dogmas, poco se puede avanzar cuando se parte de verdades absolutas, es necesario poner en tela de juicio las prácticas educativas. Pasar “de la certeza a la incertidumbre”

Desde una actitud impermeable será muy difícil diagnosticar los problemas y buscar soluciones adecuadas para resolverlos. Será imposible descubrir nuevos caminos para avanzar “De lo estático a lo dinámico”.

Cuando se simplifica el tema de la calidad no sólo caemos en un error sino en una perversidad. De los mismos hechos se pueden obtener conclusiones contrarias y ambas con un tinte de verdad “Desde la simplicidad a lo complejo”.

Los fenómenos educativos no son solamente de carácter técnico son más de naturaleza moral y político. No es indiferente hacer las cosas de una forma u otra. Hay consecuencias decisivas para la vida de los individuos y para el desarrollo de la sociedad “De la neutralidad al compromiso”.

El individualismo empobrece el aprendizaje, la colegialidad potencia la acción, mejora las relaciones, facilita el aprendizaje, es

un modelo para los destinatarios cuando se busca solidaridad y tolerancia “Desde el individualismo a la colegialidad”.

La escuela no puede permanecer aislada de la sociedad, la educación debe añadir a la cultura unos planteamientos críticos ineludibles, la escuela ha de brindar herramientas para analizar lo que está sucediendo y, además, generar compromiso para mejorarlo. Se debe abrir a la comunicación bidireccional que permita conocer lo que sucede en el entorno y que facilite las colaboraciones y la recepción de las informaciones que se produzcan con su modo de estructurarse y de funcionar “Desde la clausura a la apertura”.

La calidad es una cuestión que llama a todos como institución y no a las prácticas individuales “Del voluntarismo a la intencionalidad”. Es asumir la Calidad, como un concepto que se inscribe en un proceso histórico, se nutre en un contexto, tiende hacia un proyecto de ciudadanía y está ligado con el concepto de equidad.

Es en este marco en el que la reflexión que constituye este trabajo doctoral deviene en asumir la calidad como la posibilidad de lograr el desarrollo integral de las personas, la comunidad, para que sean capaces de mejorar su propia calidad de vida y comprometerse con los procesos de organización social que conducen a la construcción de una sociedad más justa y humana. Favoreciendo la apropiación y construcción personal y colectiva de conocimientos, de actitudes y competencias a través de procesos participativos, concientizadores, eficaces, eficientes, relevantes, pertinentes, creativos y equitativos.

2.8. Tendencias Internacionales para el Análisis de la Calidad de la Educación

La importancia del concepto de calidad en la educación básica ha sido la vanguardia del discurso internacional sobre el desarrollo de la educación durante los últimos quince años. En el primer Congreso Mundial sobre la Educación para Todos, celebrado en 1990, la comunidad mundial declaró que no es suficiente para los sistemas educativos el establecimiento de metas que tengan como único fin el logro de inscripciones y de participación. Los sistemas educativos deben también mejorar los procesos en los cuales los estudiantes pueden conseguir otros logros educativos (UNESCO, 1990). Un paso importante en el mejoramiento de los resultados educativos es el entendimiento de variables relacionadas con el éxito académico. Algunas organizaciones internacionales y regionales, ministerios de educación e investigadores educativos han comenzado a examinar detenidamente estas relaciones.

Desde 1990, organizaciones internacionales tales como la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo, la Asociación Internacional para la Evaluación de Logros Educativos, la UNESCO y la UNICEF han patrocinando una serie de exámenes internacionales y de aprendizaje a gran escala para establecer medidas de entendimiento sobre la calidad de la educación. Al mismo tiempo, una variedad de actividades regionales emergió para examinar la calidad educativa internacional. A pesar que las poblaciones estudiantiles y los temas académicos varían según los estudios, el primer objetivo de estos sistemas de evaluación es el de comparar los conocimientos y las habilidades de los estudiantes

entre los diferentes países.

La ventaja de estos sistemas de evaluación internacionales es que los países pueden comparar los logros de los estudiantes en términos de normas reconocidas internacionalmente. Las evaluaciones internacionales también son un buen recurso de información para examinar internacionalmente y por países los factores asociados con los logros de los estudiantes. Sin embargo, las evaluaciones internacionales casi nunca proveen datos directos de aspectos de calidad educativa que afectan los logros específicos del país. Para propósitos de planeación, quizás sea mejor que los educadores examinen los aspectos claves, por ejemplo, la manera en que está diseñado el currículo para conseguir el éxito estudiantil en el logro de metas curriculares específicas.

La literatura internacional sobre la calidad educativa es extensa, en términos de información sobre aprendizaje en estudios internacionales y por país. Una revisión del Estudio de Tendencias Internacionales en Matemática y Ciencias con un análisis secundario de datos por sí sólo, identificó más de 100 artículos internacionales, libros, tesis doctorales, presentaciones, y proyectos sobre la correlación de logros de los estudiantes en matemáticas y ciencias y los procesos pedagógicos, los currículos y contenidos, y la estructura organizacional de la escuela (AIR, 2000).

Igualmente, algunos gobiernos nacionales, organizaciones internacionales, y fundaciones dan aporte y recursos para muchos estudios empíricos cada año sobre la correlación entre los logros de los estudiantes. Los resultados de los estudios se pueden ver en publicaciones de las agencias, compendios de investigación, y

periódicos académicos.

En un libro reciente sobre la calidad de la educación en países de Asia, Chapman y Adams (2002) describieron dos métodos primarios de estudio empírico sobre la calidad educativa. El primero se refiere al uso de funciones productivas o modelos de insumos y resultados. Esta metodología empieza con un resultado educativo, como son los logros de los estudiantes, y emplea modelos de econometría para examinar los factores asociados con los logros más altos. Los análisis muchas veces están basados en cuestionarios a nivel de estudiantes o maestros, en conexión con los logros que estos obtienen. El segundo método proviene de la literatura sobre escuelas eficaces, el cual se enfoca sobre variables de procesos a nivel escolar. Este análisis muchas veces contiene datos cualitativos e incluye observaciones sobre los procesos en las escuelas, tratando de entender las diferencias en los logros de los estudiantes a nivel escolar. El inventario de los estudios sobre calidad educativa en los países de Asia en el libro de Chapman y Adams que usan las metodologías de “insumo-resultado” o “escuelas eficaces” dan resultados diversos y a veces opuestos sobre las características claves sobre calidad educativa. La diversidad de los países donde la calidad educativa ha sido estudiada, los datos recolectados, las metodologías de investigación y análisis usados han guiado a un conjunto de conclusiones y recomendaciones de políticas.

En los últimos 20 años, investigaciones internacionales sobre la calidad educativa en Latinoamérica y el Caribe también han guiado a muchas conclusiones y recomendaciones para políticas

diversas. Hace diez años, por ejemplo, el Banco Mundial hizo varios estudios sobre la calidad educativa en estos países (Wolff, Schiefelbein, & Valenzuela, 1994; Velez, Schiefelbein, & Valenzuela, 1993). Los autores identificaron más de 100 investigaciones en los últimos 20 años sobre la correlación de logros educativos, 18 que incluyeron modelos de funciones de producción. Los resultados claves de la mayoría de investigaciones se incluyen a continuación:

1. Los insumos educativos tienen efectos significativos y positivos en los logros de los estudiantes, después de controlar las características familiares.
2. El acceso a libros, utensilios, muebles tienen relaciones muy fuertes con los logros de estudiantes y la distancia entre los hogares de los estudiantes y sus escuelas.
3. Otras variables sobre los maestros y la pedagogía utilizada en el aula (como las metodologías de enseñanza y de aprendizajes personalizados y flexibles; la educación, la experiencia, y los conocimientos del maestro; la cobertura del currículo y la distancia entre los hogares de los maestros y sus escuelas) tienen relaciones positivas y significativas en los logros de los estudiantes.
4. Las tareas de clase y la inclusión de los padres en la educación de los estudiantes tienen relaciones positivas y significativas en los logros de los estudiantes.
5. La salud de los estudiantes y su nivel nutricional, su actitud respecto a la escuela y su aprendizaje, y sus experiencias parvularias también tienen relaciones positivas y

significativas en los logros de los estudiantes.

6. Por otra parte, el número de los estudiantes por aula no tuvo relación significativa con los logros de los estudiantes.

Durante los últimos diez años la UNESCO también patrocinado el Laboratorio Latinoamericano sobre Calidad Educativa para examinar tendencias internacionales en los logros de los estudiantes. Los primeros y segundos informes del Primer estudio comparativo e internacional de lenguaje, matemática y factores asociados en los grados tercero y cuarto (1998, 2002) incluyeron datos sobre logros de los estudiantes y cuestionarios de 13 países en 1997 (el estudio no incluyó a El Salvador). Mientras el primer informe se enfocó en las comparaciones de logros a través de los países, el segundo informe describió más concretamente la correlación de los logros de los estudiantes.

El resultado más importante en el segundo informe sobre la calidad educativa fue la posibilidad de atribuir casi un 67% de la variación en los logros a factores a nivel escolar. Con base en los resultados de esta investigación internacional, los autores sugieren las siguientes características para una escuela eficaz, a saber:

1. La biblioteca tiene suficiente material y libros de instrucción de calidad y en cantidad.
2. La capacitación inicial de los maestros comienza después de su educación media; los maestros sienten que su sueldo es adecuado, y enseñan exclusivamente en esta escuela.
3. Los maestros sienten que los resultados positivos o negativos de sus estudiantes dependen principalmente de

ellos mismos.

4. Se tiene una evaluación formal de aprendizaje.
5. Se incentiva la heterogeneidad. Los estudiantes no están agrupados según un criterio único.
6. Se trata de proveer un ambiente en el aula de clases de respeto mutuo y armonía entre los estudiantes.
7. Los padres están interesados en las actividades de la escuela comunitaria.

Aunque los resultados del inventario del Banco Mundial vienen de muchas investigaciones pequeñas y los resultados del Laboratorio vienen de una investigación hecha a gran escala, no son muy diferentes entre sí. Todos los resultados sugieren que la calidad de los maestros, de las aulas y del ambiente en la escuela pueden mejorar los resultados de los estudiantes.

La calidad educativa es un tema de pertinencia en las sociedades actuales, su debate es inminente, los intentos por definirla caducan cuando se le quiere ver como un producto industrializado y deshumanizado y que por medio de su instrumentalización se quiere sostener una filosofía de vida y un modelo económico imperante que perpetua las asimetrías sociales. Es común asociar la calidad educativa con el porcentaje en que se logra el rendimiento académico de un currículo previamente establecido, la desventaja de esta visión es que si el currículo no es funcional para el desarrollo del ser, nunca nos daremos cuenta que en realidad este circuito integrado de conocimientos, valores y habilidades no es pertinente.

Debido a este fenómeno se recurre a la medición internacional

y se someten a estudios rigurosos los diferentes actores del proceso educativo y se explican por medio de los factores asociados al rendimiento académico que logran los alumnos y alumnas en espacio y tiempo predeterminado. Hay organismos internacionales que bajo el lema de una educación de calidad han centrado su lucha y cooperación en países pobres, porque aun se piensa que la educación cambia la vida del ser humano en todas sus dimensiones, pero la realidad no concuerda con estas posturas epistemológicas, debido a que la cosa social es más compleja de lo aparente y que a la par del trabajo que se hace en educación también hay que realizarlo en otras esferas sociales para lograr una aproximación más sensata a la calidad educativa, principalmente de aquellos sectores más vulnerables y que aun con la desesperanza atienden el llamado de la escolarización para la vida.

Tan complejo y polisemántico es el concepto de calidad educativa que solo con atrevimientos de paradigmas racionales podemos llegar a aproximaciones de su comprensión sesgada, pero válida, porque es el paradigma imperante y el que responde al orden internacional bajo esquemas de científicidad y de parámetros de ciencias exactas. La calidad educativa es un fenómeno social de grandes dimensiones y es el principio que muchas sociedades necesitan para encaminar sus esfuerzos hacia un nuevo horizonte con matices esperanzadores de la sobrevivencia humana y su desarrollo pleno. Se necesitan muchas páginas tintadas para definir en su dimensión real pero se reconocen los esfuerzos por tratar de lograr concebir una idea práctica y pragmática de la calidad educativa para poder operativizar, alinear y responsabilizar el

fenómeno educativo, pero más aun le sirve a los que tratan de medirlo y comprenderlo por medio de evaluaciones nacionales e internacionales.

De lo anterior se desprende que no hay consenso para definir la calidad educativa, solo aproximaciones. Se concluye que es común asociarla con el hecho de si los alumnos y alumnas están aprendiendo conocimientos, habilidades, competencias y valores significativos para su vida individual y social en su paso por los diferentes grados y niveles de los sistemas educativos podemos ver la relación entre los saberes curriculares y las competencias que se necesitan para ser en la vida.

En la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien (1990) Se planteó la necesidad de mejorar la calidad de la educación, ya que era insuficiente. Se recomendó ofrecer una educación más pertinente y accesible a todos... No se trató de definirla pero era evidente la perspectiva de una educación que nos realice como humanos y que haya acceso de igualdad y oportunidad para todos y todas.

La UNESCO en el año 1992 nos dice que implica el logro de la calidad educativa: El logro de la calidad de la educación supone garantizar desde el Estado la formulación de políticas que posibiliten, la igualdad de acceso, permanencia y egreso de la población a los sistemas educativos en el marco de la equidad social...otra propuesta humana y de orden internacional y que con mayor precisión le recomienda a los estados ser garante del tesoro social máspreciado para el Desarrollo Humano.

Si definirla es complejo, lo es más evaluarla. Se trata de medir

la calidad educativa bajo el indicador rendimiento académico por medio de evaluaciones externas estandarizadas, bajo paradigmas racionales de la evaluación.

Hay aspectos de carácter local o contextual que son parte central de la enseñanza pero no pueden formar parte de una evaluación estandarizada a nivel nacional. Por estas razones el término “calidad”, que generalmente se adjudica a las evaluaciones estandarizadas, puede ser excesivo, en la medida en que hay mucho más en la calidad de la educación que no puede ser contemplado por las evaluaciones estandarizadas.

Es importante decir explícitamente que lo que se evalúa es una parte de los objetivos educacionales, una parte importante, pero que no se está abarcando todo lo importante ni se pretende que los centros educativos se dediquen exclusivamente a trabajar en torno a aquello que es evaluado. Las evaluaciones estandarizadas son cuantitativas y responden a una visión positivista de la realidad que pretende medir todo, en tanto las evaluaciones que realiza el profesor en el aula son cualitativas Ravela (2006).

2.8.1. Visiones alternativas o críticas de la Calidad en Educación

Esta sección no pretende agotar las posturas alternativas y las críticas que se han hecho a las interpretaciones y esquemas más usados en calidad educativa. Sin embargo, muestra posturas interesantes, que pueden orientar nuestra discusión, una de ellas es la planteada por Morley (2000), quien establece que el foco del cambio y de la calidad, está en los sistemas de gerencia y sustenta

su tesis en el argumento de que los regímenes que han cambiado radicalmente su cultura organizacional, lo han hecho de la mano con su política educativa y cultural, trayendo consigo resultados sorprendentes.

Los cambios en la gerencia van unidos a cambios en la estructura de poder y le conciernen al estado (Morley, ob. cit.), en el marco de entender la educación como un sistema. Estos cambios en el “sistema” educativo que están asociados con la efectividad de la educación, deberían situarse en contexto, sin embargo, la tendencia global ha sido hacia la hegemonía cultural, dejando casi nula la posibilidad de generar nuevas estructuras, ideas y regulaciones.

Se requiere entonces combinar la cultura de la gestión (propósitos y significados) con los cambios en esta, para generar nuevas responsabilidades organizacionales, que valoren las diferencias en la calidad de cada institución. Esto evita que se generen relaciones de poder entre un ente centralizado y las instituciones educativas, estas relaciones pueden devenir en homogenización acrítica de los parámetros para evaluar la calidad y de las instituciones mismas. Esto va de la mano, por supuesto, con la necesidad de correspondencia ética de la gerencia y de lo público que permita funcionar la autonomía educativa (Morley, ob. cit.).

Siguiendo esta perspectiva, González (2000), enfatiza en la importancia de la noción de transparencia, ya que es un elemento fundamental para implementar modelos autogestionarios de calidad en el servicio público educativo. Esto implica, generar normas racionales e implementar decisiones y métodos que tiendan al

automejoramiento.

Para hacerlo deben ser explícitos los conocimientos y las ideas de quienes constituyen el proyecto o la organización, así como también deben ser claros los criterios de evaluación y de implementación. Hart plantea que la calidad es la búsqueda más que de la excelencia, de la buena práctica, la calidad es en últimas lo que logra es un nivel completo de satisfacción, en este sentido, debe contemplar no solo las necesidades sino los deseos. Un poco lejos de esto, las prácticas y concepciones de control de calidad han impulsado el “trafico” de indicadores, otorgando oportunidades para maquillar realidades y lograr los evaluadores deseados, promoviendo necesidades y posibilidades de satisfacción unívocas que no necesariamente están atadas al mejoramiento (Hart, 1997).

Con este argumento, la equidad se posiciona en un lugar central de la agenda pública, en este sentido se necesita que los sistemas de aseguramiento de la calidad contemplen las demandas y las condiciones de las minorías en las instituciones. Si las orientaciones en calidad comprenden y contemplan acciones de discriminación positiva diseñadas por grupos de interés, sus demandas se verán reflejadas, y se avanza en la regulación de los sujetos y las prácticas en el camino hacia la satisfacción de la comunidad educativa (Luke, 2007).

En la práctica, la gerencia de calidad total implica aumentar, la injerencia de las mujeres y de otros grupos minoritarios en la calidad. Estas posturas develan que las miradas que se tienen acerca de la calidad se encuentran estructuradas por elementos sustantivos

que se pueden incluir en sistemas de gestión de calidad, puntualizando: miradas particulares en contextos particulares, que involucren y prioricen sobre las necesidades de las comunidades, distinguiendo los grupos en ellas.

De otra parte, sí se asume un único sistema, se excluyen una serie de factores que son igualmente relevantes al momento de definir calidad educativa, entre estos:

1. Dejar de lado los entes centralizados puede implicar el caos total, las instituciones no son puras y responden también en muchos casos a necesidades e intereses particulares, entre los que se cuentan intereses económicos, políticos, culturales y sociales.

2. Expresar las posiciones, las creencias y los deseos de los individuos en una organización puede generar conflictos de poder y de hecho está mediado por las relaciones de poder que imponen las jerarquías.

3. Hacer uso de la discriminación positiva en términos de grupos étnicos o sociales, puede llevar a desconocer que dentro de ellos hay diferencias sustanciales. Las mujeres no son un colectivo homogéneo que cuente con demandas en conjunto.

2.9. ¿Cómo evaluar a las Instituciones Educativas?

La profesora Inés Aguerrondo, en la exposición realizada en 1993 en el Curso para Directivos organizado por el Consejo Superior de Educación Católica, indicaba los siguientes aspectos a tener en

cuenta cuando se evalúa una institución educativa:

- a. Enfoque
- b. Ejes
- c. Contenidos y disciplinas
- d. Pedagogía de lo grupal
- e. Rol docente
- f. Aspectos organizativos

Como se observa, del análisis anterior se impone la necesidad de evaluar aspectos integrales en las instituciones educativas, y no sólo aspectos relacionados con la eficacia, sino también aquellos relacionados la relevancia y los procesos.

Tal como lo aclara Casanova (1992: 67): “La evaluación consiste en un proceso sistemático de recogida de datos, incorporado al sistema general de actuación educativa, que permite obtener información válida y fiable para formar juicios de valor acerca de una situación. Estos juicios, a su vez, se utilizarán en la toma de decisiones consecuente con objeto de mejorar la actividad educativa valorada”.

Si la evaluación fuera utilizada como estrategia de mejora personal en todos los órdenes, y no como rígida medida sancionadora de aquello que no se ha logrado, se habría dado un paso decisivo para la elevación definitiva de la calidad de la enseñanza de los centros.

La OCDE (1989), citado por Rosales (2006: 16) llegó a la conclusión de que las escuelas más eficaces se caracterizan por la presencia de los siguientes indicadores de calidad (propuesta reducida de los enunciados originales):

- a. Normas y objetivos comunes asumidos en un proyecto educativo.
- b. Trabajo en equipo del profesorado y toma de decisiones compartida.
- c. Organización y funcionamiento ágiles con claro liderazgo de la dirección.
- d. Estabilidad del profesorado.
- e. Programas de formación en función de las necesidades del centro.
- f. Planificación y coordinación curricular entre el profesorado con mecanismos para la evaluación continua de los alumnos.
- g. Alto nivel de participación de los padres.
- h. Espíritu de escuela.
- i. Utilización racional del tiempo.
- j. Apoyo efectivo de las autoridades de las que dependen.

Es así como, lograr la Calidad Educativa pasa por la revisión tanto de los aspectos curriculares como de organización del plantel, del alumnado, de los recursos, de la evaluación escolar y del profesorado mismo, entre tantos factores como planteles existan. Es esa revisión globalizante, lo que le dará a cada escuela en particular la visión del camino a seguir para obtener la base de la calidad educativa (Sandoval, 2006).

Los párrafos precedentes, ayudan a comprender el origen de la necesidad de ofrecer mayor calidad del producto o servicio que se proporciona al cliente y en definitiva a la sociedad.

Todo ello evidencia, la relevancia del control del proceso total, que a su vez, lleva implícito el control del cumplimiento de las políticas y objetos institucionales, control que debe ser conocido por todos los integrantes del plantel.

2.10. Evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos

La necesidad de imprimir un sello de calidad a la educación es una idea defendida unánimemente. Sin embargo, el concepto de calidad es polisémico y despierta ambigüedades. Conviene, por tanto, alcanzar una objetivación de la calidad educativa, y conviene hacerlo aunando sus distintas acepciones. De este modo, será posible concebir un patrón educativo de calidad, susceptible de ser evaluado con criterios adecuados que propicien su continua mejora.

Hablar sobre evaluación y calidad aplicadas a la educación dista mucho de ser una tarea sencilla. En efecto, se trata de dos cuestiones que ocupan un lugar central en el debate pedagógico contemporáneo y que reclaman la atención de muy diversos actores educativos. De evaluación y de calidad hablan hoy en día los políticos y los administradores de la educación, los profesores y sus asociaciones profesionales, los padres y madres de familia. Pero aunque vayan siendo muchas las reuniones dedicadas a analizar ambas realidades, estamos lejos de alcanzar un acuerdo general

acerca de qué sea una educación de calidad y cuáles los mejores medios para lograrla. Y es que se trata de una de esas cuestiones cuyo análisis parece a priori muy sencillo pero resulta ciertamente complicado cuando se intenta plasmarlo en algo más que en ideas generales.

Reconociendo de entrada esa dificultad y adoptando en consecuencia una actitud modesta, esta tesis doctoral pretende contribuir a clarificar la conexión existente entre calidad y evaluación en el ámbito educativo. Para ello, plantea preguntas e identifica problemas como único medio posible de avanzar en el análisis. Pero al mismo tiempo, con el ánimo de realizar alguna contribución positiva, no elude esbozar algunas vías de respuesta a las cuestiones planteadas, por más que lo haga con plena conciencia de su carácter provisional y sometiendo dichas ideas a discusión.

Muchos de los problemas que surgen al analizar el significado del término calidad aplicado a la educación vienen provocados por la polisemia y la complejidad que lo caracterizan, a pesar de que la profusión con que se utiliza contribuya a ocultar su imprecisión. En efecto, el término comenzó a circular a comienzos de los años ochenta, llegando a convertirse con el paso del tiempo en un elemento nuclear del discurso educativo.

Los motivos que contribuyen a explicar el creciente interés que se observa en un gran número de países por la mejora de la calidad de la educación son de carácter tanto externo como interno al sistema educativo. Entre los primeros pueden citarse el efecto de la creciente presión que ejerce la economía sobre la educación,

consecuencia en buena medida del proceso de globalización, así como el renovado énfasis puesto en la educación como factor de desarrollo o la reconsideración del papel del Estado en cuanto prestador de servicios. Entre los segundos han de citarse factores tales como el malestar creado en las últimas décadas a consecuencia de la expansión y masificación registradas por los sistemas educativos, la evidente tensión experimentada entre la búsqueda de la excelencia y de la equidad o la desilusión provocada muchas veces por los procesos de reforma educativa (Tiana, 2006).

No obstante, hay que reconocer que el término calidad está lejos de poseer un significado unánimemente aceptado, pese a la existencia de esa preocupación generalizada por la mejora cualitativa de la educación y a los intentos realizados por diversos organismos internacionales por conceptualizarlo y definirlo. A este respecto, hay que recordar que en un informe elaborado por la OCDE a mediados de los ochenta se incluía una afirmación que sigue siendo ampliamente compartida: "En realidad, calidad significa cosas diferentes para distintos observadores y grupos de interés; no todos comparten las mismas percepciones de las prioridades para un cambio", razón por la cual "no es extraño que resulten a menudo controvertidas las afirmaciones acerca de la calidad de la educación" (OCDE, 2007:21,39). Desde un punto de vista aún más crítico pero inspirado en los mismos supuestos, algunos autores atribuyen un carácter eminentemente propagandístico al término, destacando su ambigüedad e indefinición y subrayando el uso interesado que dichas características permiten: "Igualdad de oportunidades, eficiencia,

eficacia y, en la actualidad, calidad de la educación, han sido banderas educativas que han orientado la política del sector en las últimas décadas. El rasgo común de esas banderas es la amplitud de sus objetivos y la indefinición de sus elementos constitutivos. Por ello, la calidad de la educación conlleva una alta dosis de ambigüedad, lo que ha facilitado su rápida adopción por los distintos agentes sociales, pues cada uno la llena con su propio contenido e intenta orientarla hacia sus particulares objetivos" (Alvarez, 2008).

Así pues, polisemia, indefinición y ambigüedad son rasgos que caracterizan al término calidad cuando se aplica a la educación. Dichas características son la causa de esa paradoja del acuerdo en la generalidad y desacuerdo en el detalle que se aprecia fácilmente al abordar este asunto. En efecto, cuando hablamos de calidad de un modo general podemos conseguir un alto grado de acuerdo con otros interlocutores; al contrario, cuando comenzamos a descender al detalle e intentamos definirla de manera precisa comienzan a aparecer las discrepancias. A finales de los ochenta, Arturo de la Orden levantaba ya acta de este hecho, en una afirmación que no ha perdido en absoluto su vigencia: "el consenso en la deseabilidad de las mejoras se desvanece al tratar de precisar en qué consiste la superioridad expresada en la idea general de calidad y excelencia. Individuos y grupos difieren en la concepción de la excelencia y, consecuentemente, en cuáles sean los medios más apropiados para lograr escuelas excelentes y una educación de calidad", lo que acaba repercutiendo en la "disparidad entre su pretenciosa retórica y la timidez y pobreza de las propuestas de acción" (De la Orden, 2003).

A la vista de estas reflexiones cabe legítimamente preguntarse si existe alguna salida que permita hablar con coherencia de la calidad de la educación o hay más bien que renunciar al uso de ese término. Desde mi punto de vista, es posible dar una respuesta afirmativa a esa cuestión, siempre que se cumplan al menos dos condiciones.

La primera condición consiste en aceptar la complejidad del concepto, renunciando explícitamente a las simplificaciones abusivas y acríticas que a veces se hacen del mismo. Ello implica tomar en consideración la posibilidad (y aún más, la necesidad) de adoptar diversas perspectivas de análisis. Así, por una parte, la cuestión de la calidad puede ser abordada desde el punto de vista de los destinatarios, distinguiendo entre una perspectiva individual y otra social, que no tienen por qué coincidir exactamente. En efecto, los rasgos característicos de una educación de calidad desde la perspectiva de un individuo o de una familia no tienen por qué ser necesariamente idénticos a los que la definen desde una perspectiva social, siendo no obstante ambos puntos de vista perfectamente legítimos. Por no citar sino un ejemplo, aspectos tales como la diferenciación o la equidad que promueve un sistema educativo son relevantes para un conjunto social, pero no necesariamente en igual medida para cada uno de los individuos que lo componen.

Por otra parte, la cuestión de la calidad también puede abordarse alternativamente desde una perspectiva macroscópica (abarcando parcelas amplias o el conjunto del sistema educativo) o microscópica (centrándose en centros singulares o programas educativos concretos). Si bien es cierto que la calidad de un sistema

educativo guarda estrecha relación con la calidad de sus unidades constitutivas, no se pueden identificar sin más ambas acepciones. Por lo tanto, no puede realizarse un análisis coherente acerca de la calidad de la educación sin especificar en qué nivel de la realidad nos situamos.

De acuerdo con estas reflexiones, se debería evitar hablar de la calidad de la educación en abstracto y en términos generales y aclarar siempre qué punto de vista se adopta para analizarla. En concreto, es importante identificar en qué punto de los ejes individual-social y macroscópico-microscópico nos ubicamos para efectuar nuestro análisis. Actuar de este modo no resuelve automáticamente todos los problemas derivados de la ambigüedad del término, pero contribuye a paliarlos.

La segunda condición que debe cumplirse para hablar con coherencia de la calidad de la educación consiste en reconocer expresamente la multidimensionalidad del concepto. Ello implica entenderlo como un constructo complejo en el que pueden identificarse diversas dimensiones. Dicha característica no ha sido siempre adecuadamente reconocida, lo que ha provocado alguna polémica acerca de qué aspecto o vertiente de esa realidad compleja que denominamos calidad debiera privilegiarse sobre los demás. Sin embargo, parece más lógico aceptar que las sucesivas aproximaciones que se han realizado a lo largo del tiempo al concepto de calidad han ido superponiéndose hasta configurar esa realidad multidimensional a la que aquí nos referimos.

Una primera aproximación a la calidad de la educación ha consistido en concebirla como eficacia o, dicho de otro modo, como el grado de cumplimiento efectivo de los objetivos educativos propuestos. Dichos objetivos han sido habitualmente concebidos en términos de resultados o logros instructivos de los estudiantes y valorados a través de pruebas estandarizadas o de las calificaciones otorgadas por los profesores. Esa concepción ha puesto el énfasis en la calidad del producto educativo, tomando como criterio para ello los resultados alcanzados por los estudiantes al final de su proceso de aprendizaje o en momentos claves del mismo. Sin duda, es una aproximación semejante a las primeras que se adoptaron en el mundo industrial y productivo, que consideraron la perfección del producto como el criterio central de calidad. Entre las principales aportaciones de este enfoque cabe destacar el hecho de centrar la atención sobre un elemento relevante y objetivable del proceso educativo, como son los resultados logrados (aunque su objetivación no esté exenta de dificultad), la producción de modelos e instrumentos ampliamente aceptados para la medición y la evaluación del rendimiento, o el sentido de gradualidad que introduce en la valoración de la calidad, ya que permite hablar de diversos niveles de logro. Entre sus puntos débiles deben citarse la reducción excesiva en que a veces se cae al identificar los resultados que deben tomarse en consideración, la falta de reflexión acerca de la pertinencia de los logros, la eventual ausencia de unos objetivos suficientemente claros y consensuados, a veces sustituidos por decisiones unilaterales, y sobre todo, la abstracción que hace de los procesos escolares, determinantes en última instancia de los

resultados educativos. No obstante, aunque quepa sin duda reclamar una actualización del concepto de rendimiento de la educación que a veces subyace bajo este enfoque, no se debe negar la vigencia de esta aproximación a la valoración de la calidad. De hecho, cuando los profesores evalúan a sus alumnos, cuando los servicios de inspección evalúan a los centros docentes o cuando un organismo o agencia evalúa el sistema educativo, adoptan en buena medida esta perspectiva.

Una segunda aproximación consiste en considerar la calidad de la educación en su vertiente de eficiencia, esto es, el grado de adecuación entre los logros obtenidos y los recursos utilizados. Suele ser un enfoque complementario del anterior, aunque haya surgido posteriormente a aquél y suponga su implícita aceptación. Aunque muchas veces se haya reprochado a esta aproximación su inspiración eminentemente economicista, hay que recordar que el término recursos hace referencia a elementos personales y organizativos y no simplemente materiales o económicos y que la relación entre aquéllos y los resultados no tiene por qué hacerse puramente en términos de coste-beneficio.

Este enfoque ha contribuido a llamar la atención sobre la distribución y la utilización que se hace de los recursos realmente disponibles en el proceso educativo, así como sobre la conexión que éstos guardan con los logros conseguidos. El desarrollo de indicadores de recursos humanos y económicos, tales como la ratio profesor/alumno, las tasas de egresados y de abandono, el gasto en educación por alumno y otros semejantes, se deben al impulso proporcionado por esta concepción de la calidad. Lo mismo puede

decirse de la difusión en el mundo educativo de modelos de gestión más rigurosos que los tradicionales. Entre sus puntos débiles debe señalarse sobre todo el refuerzo que produjo del modelo input-output aplicado a la educación, haciendo abstracción de los procesos que se desarrollan en el interior de esa caja negra que constituye la institución escolar.

Una tercera aproximación a la calidad de la educación consiste en subrayar su vertiente de satisfacción de necesidades y expectativas. La aparición y posterior extensión de este enfoque se debe a diversos motivos, entre los que sobresale la insatisfacción producida por las reducciones que las dos concepciones anteriores introducen en el análisis de los fenómenos educativos. En concreto, el desarrollo de nuevos modelos de producción educativa, que otorgan un papel relevante tanto al contexto como a los procesos escolares, ha obligado a adoptar un enfoque capaz de dar cuenta de los mismos. Asimismo, el énfasis puesto en los procesos educativos, que han sido objeto de renovada atención desde el punto de vista psicopedagógico y desde el ámbito de la organización escolar, ha atraído la atención hacia ellos por parte de los estudiosos de la calidad. Por último, la influencia de las nuevas tendencias de gestión de la calidad y calidad total que se extienden en el ámbito productivo se ha dejado sentir en el mundo de la educación, donde han encontrado recientemente su traducción (López Rupérez, 2004; Gento, 2006).

Este tercer enfoque ha evolucionado en dos sentidos, haciendo hincapié en sendas dimensiones del concepto de calidad. Por una parte, al subrayar el aspecto de satisfacción de las

necesidades educativas manifestadas por individuos y grupos sociales ha llamado la atención sobre la pertinencia de los objetivos y los logros de la educación. No se trata sólo de asegurar la eficacia educativa, sino de preguntarse acerca del sentido, relevancia y adecuación de los objetivos propuestos y de los logros conseguidos, planteando cuestiones tales como la del valor añadido por las instituciones educativas. Por otra parte, al considerar como criterio de calidad la satisfacción de las expectativas creadas y de los participantes en la tarea educativa, ha subrayado la necesidad de incluir dicha satisfacción entre las dimensiones a considerar.

Así pues, estas sucesivas aproximaciones al concepto de calidad han puesto de relieve la existencia de varias dimensiones subyacentes al mismo, entre las que destacan especialmente las de eficacia, eficiencia, pertinencia y satisfacción. No sería lógico hoy en día intentar valorar la calidad de una institución o de un sistema educativo fijándose solamente en alguna o algunas de las vertientes identificadas, dejando de lado las demás. Para poder hablar con propiedad de la calidad de la educación debe reconocerse el carácter multidimensional del concepto, integrando en el análisis las cuatro dimensiones identificadas.

2.10.1 Condiciones inherentes al proceso de evaluación de la calidad de la educación

Al igual que ocurre con la calidad de la educación, también la evaluación se ha convertido en un elemento nuclear del discurso pedagógico contemporáneo. La novedad consiste en este caso en que, más allá de su vertiente puramente discursiva o argumental, es

la práctica de la evaluación lo que se ha generalizado ampliamente. En efecto, hoy en día todo parece haberse convertido en objeto de evaluación en el ámbito educativo. En la actualidad se evalúan aspectos tan diversos como los aprendizajes de los alumnos, la actividad profesional de los docentes, el diseño y el desarrollo del currículo implantado en las escuelas e institutos, la organización y el funcionamiento los centros educativos, los programas de intervención psicopedagógica, las innovaciones didácticas u organizativas puestas en práctica, el rendimiento de las diversas parcelas o del conjunto del sistema educativo, o el impacto de las políticas educativas adoptadas. Nada parece escapar al escrutinio de los evaluadores, que se hacen omnipresentes.

Los propósitos por los que se realiza la evaluación son muy diversos y no siempre nobles. Como algunos autores han puesto de relieve, existe una verdadera patología de la evaluación, que se traduce en la existencia de un cierto número de malos usos y de abusos (Santos, 2003). Así, se sabe que se puede evaluar para conocer, para valorar y para mejorar, pero que también puede hacerse para dominar, para justificar decisiones previamente tomadas o para promover una determinada imagen. También puede utilizarse la evaluación para el logro de objetivos próximos, plenamente legítimos y valiosos, que se orientan hacia planos inmediatos de la realidad. De ese modo, se puede evaluar para otorgar una promoción académica o profesional, para acreditar una institución o para decidir el futuro de un programa educativo. Al hablar de evaluación debemos tener en cuenta esa

multifuncionalidad que constituye uno de sus rasgos más característicos.

Pero entre todos los propósitos que pueden inspirar la tarea de evaluación merece la pena destacar especialmente el que se refiere a la mejora de la actividad educativa. Aunque es éste un asunto que ha sido frecuentemente debatido y que ha suscitado a veces reparos entre los autores más preocupados por el estatuto científico de la evaluación, somos muchos quienes consideramos que la contribución a la mejora de la realidad analizada constituye una dimensión irrenunciable de la tarea evaluadora. No se trata de evaluar por el simple gusto de hacerlo, ni siquiera por el noble propósito de contribuir a la construcción del conocimiento social. Cuando se evalúa una realidad nos adentramos en sus ámbitos más sensibles y lo hacemos con una intención valorativa: esta invasión de la intimidad de la realidad y de las personas evaluadas exige como contrapartida centrar la atención en sus posibilidades de mejora. En última instancia, el énfasis en la mejora constituye una exigencia ética que pesa sobre el evaluador, como contrapartida del poder que detenta en el proceso de evaluación.

Entre todas las realidades que constituyen el objeto posible de la evaluación, hay una que plantea especiales dificultades a la hora del análisis. Se trata de la calidad de la educación, expresión que aparece a menudo como determinante del término evaluación. La dificultad es innegable: si es fácil entender en qué consiste evaluar el aprendizaje de un alumno o el funcionamiento de un centro educativo, las dificultades son mayores cuando hablamos de evaluar un sistema educativo o la calidad de la educación. En no

pocas ocasiones, la expresión es utilizada con un claro sentido reduccionista y/o con un propósito eminentemente propagandístico. Por ejemplo, estamos acostumbrados a oír hablar de planes de evaluación de la calidad de la educación que se reducen a la aplicación de pruebas de rendimiento a los alumnos, acompañadas, en el mejor de los casos, de algún cuestionario de contexto. En vez de hablar de una evaluación de los rendimientos (incluso parciales) de un sistema educativo o de los resultados alcanzados por los alumnos, o incluso de la equidad de los logros conseguidos, se prefiere hablar de la evaluación de la calidad de la educación, reduciendo ese concepto tan complejo y equívoco a algunas de sus dimensiones más directamente manejables.

Todo ello aconseja utilizar la expresión evaluación de la calidad con cautela y de modo restrictivo. En consecuencia, debería evitarse su utilización indiscriminada, reservándose para aquellas actuaciones en que nos aproximamos a la evaluación de la calidad propiamente dicha, entendida en el sentido complejo, multidimensional y relacional a que antes se hacía referencia. De acuerdo con ese criterio, una correcta utilización de esa expresión exigiría el cumplimiento de tres condiciones complementarias.

En primer lugar, habría que asegurar la integralidad de su enfoque. Dicho de otro modo, debería reservarse su uso para aquellas iniciativas que pretenden abarcar todos los aspectos significativos de la realidad evaluada, sin limitarse solamente a algunos de ellos. En segundo lugar, habría que respetar la globalidad de la valoración, lo que implica referirse a la realidad evaluada en conjunto y no a sus componentes singulares.

Integralidad y globalidad constituyen dos requisitos complementarios, que tienden a asegurar que el objeto sometido a evaluación es considerado de modo global, incluyendo dentro de su foco de atención todos los aspectos relevantes y significativos de la misma. En tercer lugar, habría que reclamar la apertura a la dimensión cualitativa, centrándose en los aspectos más directamente relacionados con el concepto de calidad que se adopte.

Cuando estos requisitos no se cumplen, posiblemente estemos ante una actividad concebida con ánimo mistificador o con demasiada ligereza. Así pues, la propuesta que aquí se defiende es la de utilizar restrictivamente la expresión evaluación de la calidad de la educación, limitando su uso a circunstancias en las que previamente se ha intentado acotar y/o negociar qué significado tiene el término calidad aplicado a la educación, en que se cumplen unas condiciones metodológicas e instrumentales que autorizan a emitir valoraciones de conjunto y no parciales y además se inserta en un claro propósito de mejora cualitativa. En caso de que dichas condiciones no se cumplan, sería más conveniente renunciar a utilizar dicha expresión, sustituyéndola por otra menos ambiciosa y más realista. Como corolario, debería proponerse reservar aquella expresión para programas articulados de evaluación, más que aplicarla a acciones o iniciativas evaluadoras concretas.

Para convertir ese postulado en realidad es necesario proceder de modo estratégico, siguiendo una serie de pasos en el desarrollo de ese proceso de traducción práctica. Entre esos pasos que constituyen los elementos básicos de una estrategia para evaluar la calidad de la educación merece la pena destacar varios.

2.10.2. Negociación del significado de la calidad.

Uno de los primeros problemas que inevitablemente surgen al tratar de evaluar la calidad de la educación consiste en ponerse de acuerdo acerca de qué debemos entender por dicha expresión. En los apartados anteriores se han esbozado algunas vías para superar la ambigüedad del concepto, pero el núcleo central del problema permanece sin solución. En efecto, estamos lejos de alcanzar unanimidad en torno a una definición concreta de calidad de la educación. De hecho, ni siquiera existe una amplia coincidencia en ese asunto, ni tampoco puede razonablemente esperarse una solución inmediata. En consecuencia, difícilmente puede evaluarse una realidad acerca de la que no existe una idea común.

La solución a este problema es tan fácil de enunciar como difícil de conseguir. No consiste en otra cosa que en ponerse de acuerdo acerca del sentido y el significado de la calidad. Dicho de otro modo, a falta de una definición unánimemente aceptada de qué sea una educación de calidad, ha de negociarse el significado que debe otorgarse al término, con objeto de lograr un acuerdo, por mínimo que sea, acerca de sus características y de los criterios que han de utilizarse para identificarla.

Dada la diversidad de intereses legítimos y no siempre concordantes que confluyen en un centro o en un sistema educativo, es necesario aceptar la existencia del conflicto a lo largo del proceso de negociación. No se trata de negar su presencia, sino más bien de encontrar marcos institucionales y de relación que permitan su integración y manejo cuando se manifiesta.

2.10.3. Identificación de los criterios y los factores de la calidad

El principal objetivo de estos procesos de negociación del significado de la calidad consiste en llegar a definirla, bien sea a través de una formulación expresa o, más frecuentemente, por medio de una serie de rasgos identificativos. Esto es, la negociación no siempre alcanza como resultado una definición precisa acerca de qué debe entenderse por calidad de la educación, sino que muchas veces se limita a señalar varios criterios que indican su logro. Tales criterios suelen incluir expresamente los principales resultados educativos a alcanzar, pero no excluyen elementos tales como un clima escolar favorable, la respuesta del centro a las demandas del entorno, el estímulo de la actividad del alumno o la participación democrática en el seno de la comunidad escolar, por no citar sino algunos de los que aparecen citados con mayor frecuencia.

Pero un análisis lógico de este tipo de criterios pone de manifiesto que no todos ellos pertenecen a la misma categoría. En efecto, mientras que algunos son ciertamente criterios identificadores de la calidad, como es el caso de los que se refieren a los resultados alcanzados (recordemos que no tienen por qué estar formulados solamente en términos instructivos, sino que pueden ser más amplios), otros apuntan más bien a los factores predictores del logro de tales objetivos. Incluso algunos pertenecen simultáneamente a ambas categorías. Así, por ejemplo, la inclusión de la existencia de un buen clima escolar entre los criterios de calidad, como es frecuentemente el caso en muchos proyectos educativos de centro, responde a la convicción de que actúa en un

doble sentido: por una parte, favorece el logro de una educación de calidad, al proporcionar el ambiente adecuado a los miembros de la comunidad educativa; por otra, es en sí mismo un signo de calidad de las relaciones humanas construidas, lo que constituye un elemento de calidad de la institución. La distinción entre los criterios de una y otra categoría que aparecen en una definición o acuerdo acerca de la calidad de la educación es importante a la hora de construir indicadores e instrumentos de evaluación adecuados, como se verá más adelante.

Esta reflexión nos conduce directamente a un nuevo problema, consistente en identificar los factores de calidad o, dicho de otro modo, las condiciones que favorecen o permiten predecir su consecución. La dificultad de distinguir claramente cuáles son dichos factores y qué incidencia tienen para el logro de la calidad es notable.

A pesar de estas dificultades, hay que reconocer la importancia que tiene la operación de identificar y formular dichos factores, ya que constituyen la base para elaborar programas y planes de mejora cualitativa. En efecto, de nada valdría saber solamente en qué consiste la calidad si no contamos con indicaciones acerca de cómo conseguirla.

A la hora de hablar de factores de calidad hemos de tener en cuenta la observación que antes realizábamos sobre las diversas perspectivas de análisis que pueden adoptarse y aplicarla a este caso particular. En concreto, se puede hacer referencia a los factores de calidad desde dos puntos de vista complementarios: por una parte,

desde una perspectiva macroscópica, que pretende abarcar el conjunto del sistema educativo; por otra, desde una perspectiva microscópica, que se centra en el estudio de lo que se sucede en el plano institucional.

Desde un punto de vista general o macroscópico, han sido varios los intentos que tratan de identificar aquellos factores que ejercen una influencia apreciable para la mejora cualitativa de la educación. En algunos casos concretos, su identificación ha prevalecido incluso sobre la propia definición de la calidad.

Un influyente informe elaborado hace unos años por la OCDE acerca de la calidad en los centros y sistemas educativos examinaba, sin ánimo de exhaustividad, varios de estos factores, refiriéndose a ellos como "un número escogido de áreas claves que son componentes integrantes de cualquier amplia estrategia concebida para mejorar las escuelas y para elevar la calidad a través de los sistemas" (OCDE, 1991:71). Las áreas consideradas más importantes en ese documento eran las cinco siguientes:

- a. El diseño y el desarrollo del currículo, puesto en conexión con los mecanismos de evaluación de los aprendizajes.
- b. La formación y el desarrollo profesional de los docentes.
- c. La organización y el funcionamiento de los centros educativos.

- d. La evaluación y la supervisión del sistema educativo y de los centros.
- e. La disponibilidad y la utilización adecuada de los recursos necesarios.

Desde un punto de vista institucional o microscópico, hace ya varias décadas que se aprecia un notable interés por identificar los factores que determinan la calidad de los centros docentes, esfuerzo que se ha traducido en la construcción de varios modelos teóricos de calidad de las instituciones educativas. Sin embargo, la mayoría de esos modelos apenas han sido capaces de efectuar una selección convincente de dichos factores de calidad. Uno de los intentos más rigurosos efectuados para identificar, definir operativamente y valorar la incidencia de dichos factores en el ámbito institucional ha sido el promovido por los estudios acerca de la eficacia escolar. Pese a las polémicas ideológicas y teóricas que ese movimiento ha generado, hay que reconocer que sus desarrollos más recientes han ampliado notablemente y de modo fructífero sus bases de partida y que la importancia de buena parte de los factores que trae al primer plano de nuestra atención es ampliamente aceptada por la comunidad educativa. Así, no serán seguramente muchos los que discrepen de la influencia que ejercen sobre la calidad de la educación impartida por un centro algunas características como las siguientes (identificadas por dicho movimiento y reformuladas en el mencionado informe de la OCDE):

- a. Un compromiso con normas y metas clara y comúnmente definidas.
- b. Planificación en colaboración, coparticipación en la toma de decisiones y trabajo colegiado en un marco de experimentación y evaluación.
- c. Dirección positiva en la iniciación y el mantenimiento del mejoramiento. Estabilidad del personal.
- d. Una estrategia para la continuidad del desarrollo del personal relacionado con las necesidades pedagógicas y de organización de cada escuela.
- e. Elaboración de un currículo cuidadosamente planeado y coordinado que asegure un lugar suficiente a cada alumno para adquirir el conocimiento y las destrezas esenciales.
- f. Un elevado nivel de implicación y apoyo de los padres.
- g. La búsqueda y el reconocimiento de unos valores propios de la escuela más que individuales.
- h. Máximo empleo del tiempo de aprendizaje.
- i. Apoyo activo y sustancial de la autoridad educativa responsable.

Quizás hayan sido elementos tales como el énfasis puesto por el movimiento de la eficacia escolar en la constatación empírica de sus hipótesis, su olvido inicial de algunas dimensiones de la calidad, como la pertinencia de los logros, y un cierto tinte

positivista que impregnaba sus primeras formulaciones los que determinaron la aparición de un cierto rechazo por parte de investigadores de otras tendencias. Pero desde la perspectiva actual y a partir de algunos estudios recientemente desarrollados, hay que reconocer la apertura que se ha producido en sus planteamientos teóricos, el reconocimiento expreso que ha realizado de varios factores anteriormente no contemplados y, al mismo tiempo, la potencia analítica que continúa introduciendo en el discurso acerca de la calidad de la educación (Scheerens, 2002). Su mensaje actual se centra en la importancia que tienen tres principios fundamentales para asegurar la eficacia de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el ámbito escolar: la estructuración clara de las actividades de enseñanza y de aprendizaje, el fomento sistemático del aprendizaje institucional mediante instrumentos tales como la evaluación y la retroalimentación, y la búsqueda del consenso y de la cohesión acerca de los fines y los valores básicos de la escuela (Scheerens, 2002).

Sin duda, las aportaciones teóricas, operativas y metodológicas del movimiento de la eficacia escolar no son en absoluto desdeñables a la hora de hablar de la calidad de los centros educativos, aunque haya que concluir con Scheerens que "considerando la evidencia no concluyente acerca de los factores que funcionan en la enseñanza, las implicaciones del conocimiento aportado por la eficacia escolar para la gestión de los centros debería contemplarse en términos de orientación más que de recetas" (Scheerens, 2002).

2.10.4. Construcción de indicadores de calidad

El paso siguiente al establecimiento de acuerdos acerca de los principales factores que han de tenerse en cuenta para valorar la calidad de un sistema o centro educativo consiste en identificar y construir un conjunto coherente de indicadores de calidad, capaces de dar cuenta de su grado de logro. Como se ha señalado anteriormente, la calidad de la educación es una realidad compleja y multidimensional, que no resulta directamente accesible. En consecuencia, resulta necesario disponer de instrumentos que nos permitan aproximarnos a ella de manera indirecta. Esos instrumentos son precisamente lo que ha dado en denominarse indicadores, cuya característica fundamental consiste en el hecho de constituir signos o señales capaces de captar y representar aspectos de una realidad no directamente asequibles al observador. Así, por seguir con ejemplos anteriores, podemos aproximarnos a la valoración de los resultados alcanzados en un sistema educativo a través de las tasas de progresión escolar o de titulación, de las calificaciones académicas otorgadas por los profesores, de las tasas de acierto en una prueba construida al efecto o de las tasas de incorporación al mercado laboral, por citar varias posibilidades. Del mismo modo, podría valorarse el clima escolar de una institución a través del grado de satisfacción expresado por los distintos sectores de la comunidad escolar en relación con los otros.

Todos esos datos, tasas, porcentajes de respuesta o de acierto, constituyen otros tantos indicadores, bien del sistema, bien del centro educativo. Su propósito fundamental consiste en reducir

la complejidad del ámbito al que se refieren a una colección manejable de datos significativos, permitiendo su interpretación y su diagnóstico, apoyando los procesos de toma de decisiones y orientando la acción. Dada la complejidad inherente a la realidad analizada, muchas veces no bastará con construir un solo indicador, sino que habrá que recurrir a una combinación de varios, cada uno de los cuales enfoca una parcela determinada de aquélla. De ahí que tienda con mayor frecuencia a hablarse de sistemas de indicadores que de indicadores singulares.

La identificación de indicadores es una tarea de importancia capital, pues supone en última instancia la selección de los rasgos que se consideran más relevantes y significativos desde el punto de vista cualitativo. La célebre definición de Oakes, que se refiere al indicador como "un estadístico referido al sistema educativo, que revela algo sobre su funcionamiento o salud" (Oakes, 2006), implica la selección previa de algunos aspectos relevantes y significativos de la realidad educativa, cuya valoración resulta clave para la emisión de juicios cualitativos sobre la misma. La negociación del sentido y el significado de la calidad a la que antes se hacía mención abarcarían también en un segundo momento a la identificación de los principales indicadores que permiten su control, ya que éstos constituyen la concreción operativa de aquellos criterios generales.

De manera semejante a lo que hacíamos anteriormente, es necesario distinguir aquí adecuadamente entre indicadores educativos e indicadores de la calidad de la educación. La diferencia fundamental entre aquéllos y éstos consiste en que los

segundos precisan de una definición previa de la calidad y una delimitación de sus principales factores. En realidad, la mayor parte de las iniciativas actuales de elaboración de indicadores educativos prescinden de una definición semejante, por lo que no suelen incluir en su título la referencia a la calidad. Podría decirse que iniciativas como las emprendidas por la OCDE (con su célebre Proyecto INES y las sucesivas ediciones de *Education at a Glance / Régards sur l'éducation*) o por el Ministerio francés de Educación (con su publicación anual de *L'Etat de l'école*) han adoptado un enfoque modesto y realista en la producción de indicadores, que no llega a establecer prioridades entre ellos con vistas a realizar una valoración de la calidad de la educación.

Este modo de proceder resulta recomendable en el estado actual de avance de la evaluación educativa. La denominación de indicadores de calidad de la educación debería reservarse para aquellas ocasiones y circunstancias en que se ha efectuado una definición previa de qué rasgos deben incluirse en la noción de calidad, así como una delimitación de sus principales factores y una negociación acerca de los indicadores que mejor se adecuan a unos y otros. Estas circunstancias son excepcionales en la mayor parte de las iniciativas actuales, motivo por el cual debe administrarse con cautela la referencia a los indicadores de calidad.

Para cerrar este apartado es necesario señalar que, al igual que hablábamos antes de criterios identificadores y predictores de la calidad, también pueden construirse indicadores de ambos tipos. Los primeros pretenden aportar información que permita afirmar si se ha conseguido o no los niveles de calidad deseable y esperable,

mientras que los segundos permiten valorar en qué medida se cumplen los criterios que permiten predecir la mejora cualitativa. Aunque en el lenguaje habitual no suele establecerse una adecuada diferencia entre ambos tipos de indicadores, desde el punto de vista conceptual es importante dicha distinción.

2.10.5. Establecimiento de mecanismos y programas coherentes de evaluación de la calidad

Por último, una vez negociado el significado de la calidad entre los diversos actores educativos, realizada la identificación de los criterios y los factores que permiten su definición y su predicción y contruidos los indicadores más adecuados para representarla y hacerla operativa, el último paso de la estrategia propuesta consiste en establecer los mecanismos y los programas adecuados para proceder a su evaluación. Dicho de otro modo, ello supone que las tareas de negociación, identificación y operacionalización de la calidad de la educación deben preceder a su evaluación.

A pesar de la coherencia de tal estrategia, su viabilidad y adecuación pueden parecer limitadas a la vista de la experiencia internacional en este campo. En efecto, son cada vez más los sistemas educativos que han puesto en marcha programas sistemáticos de evaluación de la educación, cubriendo un número creciente de ámbitos, como se veía más arriba. Pero el hecho de haber puesto en marcha tales programas no quiere decir que se hayan resuelto los problemas de conceptualización e identificación

de lo que sea una educación de calidad. Más bien al contrario, las paradojas y los dilemas de la calidad que antes se apuntaban son cada vez más evidentes en muy diversos contextos nacionales (Tiana, 2006).

El reconocimiento de esa contradicción pudiera llevar a concluir que el análisis hasta aquí realizado encierra un grave contrasentido, que amenaza su validez. No obstante, la sospecha se disipa en cuanto introducimos una distinción que resulta necesaria: efectivamente, el que la evaluación constituya el último paso de un proceso lógico no quiere decir que también sea el último elemento desde el punto de vista operativo. De hecho, la experiencia es más bien la contraria: la mayoría de los países han iniciado sus programas de evaluación sin haber afrontado previamente la tarea de clarificación y negociación del significado de la calidad de la educación ni acordado sus criterios e indicadores. Y ello se debe a varias y buenas razones, entre las que destacan la experiencia acumulada por la teoría y la práctica de la evaluación en las últimas décadas, las dificultades inherentes a la tarea de definir la calidad y la necesidad de dar pasos concretos en favor de la mejora cualitativa de la educación, aun sin estar en condiciones de definirla.

En consecuencia, nos encontramos en una situación en la que sabemos bastante bien cómo evaluar diversos aspectos de la realidad educativa e incluso hemos comenzado a afrontar decididamente esa tarea. El problema está en que a veces definimos ese empeño como una evaluación de la calidad de la educación. La posición que se mantiene reiteradamente en este trabajo reclama una mayor prudencia a la hora de utilizar esa expresión. Es cierto

que en muchos de nuestros países estamos evaluando diversos aspectos de la educación, pero no es verdad, en cambio, que la calidad sea siempre el objeto de esa evaluación. Si el desarrollo reciente de la evaluación educativa responde a unas demandas y unas necesidades claramente expresadas entre nosotros, no siempre es el resultado de una reflexión sistemática y estratégica acerca de los problemas planteados por la calidad de la educación y los medios más adecuados para mejorarla.

Tampoco debe concluirse que aquí se abogue por abandonar la línea de actuación seguida en los últimos tiempos y se preste menos atención a la tarea evaluadora. Una propuesta tal no tendría sentido ni sería realista. Lo que en este trabajo se mantiene es que el avance registrado en este ámbito en los últimos años permite afrontar el debate sobre la calidad de la educación y la práctica de su evaluación sobre nuevas bases. Ya no basta simplemente con evaluar diversos aspectos de la realidad educativa (aunque haya que seguir haciéndolo), sino que parece llegado el momento de vincular esa tarea a una reflexión sistemática sobre ese concepto tan ambiguo, polisémico, complejo y huidizo que es el de calidad. Si se argumentaba más arriba que ese término se ha situado (debido a poderosas razones) en el centro del discurso educativo, merece la pena dejar de utilizarlo simplemente como bandera o programa, para emplearlo de manera coherente. Y esa utilización reflexiva y constructiva supone adoptar una estrategia del tipo de la que aquí se propone. Al menos, vale la pena valorar y discutir la propuesta contenida en estas páginas. Ante lo expuesto, es necesario puntualizar que para terminar, querría enlazar estas palabras con

una idea que se exponía más arriba: si el propósito de mejora constituye una exigencia ineludible de la actividad evaluadora, es aún más perentorio cuando hablamos de evaluar la calidad de la educación. Poco sentido tendría adentrarnos en un campo tan resbaladizo e inseguro como hemos comprobado que es éste, si no es para contribuir decididamente a la mejora de las instituciones que sometemos a evaluación.

Frente a las iniciativas de evaluación que pretenden solamente emitir juicios de uno u otro tipo, o cuyo propósito oculto consiste en justificar decisiones tomadas con anterioridad, o que se conciben como instrumentos al servicio de una estrategia particular, o que se deslumbran con el conocimiento logrado sin reparar en que la intervención realizada puede afectar profundamente a las personas e instituciones implicadas, es hora de volver a reclamar la concepción de la evaluación como una herramienta al servicio de la mejora de las instituciones y realidades educativas, por encima de otros fines por excelsos que sean.

La calidad de las instituciones ha sufrido serias transformaciones, buscando siempre la satisfacción de estudiantes y familias a través de diferentes maneras. En cada época se presentan diferentes maneras de implementación y se han desarrollado diferentes conceptos, todos ellos orientados al beneficiario final.

La gestión de la calidad para la mejora continua, es entendida hoy día como una fuente para el desarrollo de las instituciones educativas, un método que asegura los procedimientos pero abierta a la innovación. Un enfoque que enfatiza la

importancia de las actitudes, motivación y relaciones humanas entre el personal y que, en definitiva, busca aumentar al mismo tiempo la productividad y la satisfacción de estudiantes y familias.

La calidad ha sido entendida como estrategia institucional para generar altos niveles de eficiencia, mayor competitividad, mejores relaciones de beneficio con estudiantes y familias y partes interesadas, entre otros. Calidad no es solo establecer un diseño que satisfaga las expectativas, sino que requiere también de la sincronía de todas las acciones de la Institución, en aras a la satisfacción de sus estudiantes y familias.

Para lograr la excelencia de la Institución Educativa, se están planteado en el sector de servicios varias alternativas, no excluyentes, de entre las que cabe destacar la *Planificación Estratégica* y modelos internacionales de gestión, como son: el Modelo EFQM de Excelencia y el modelo ISO 9001. Ambos bastante extendidos en el mundo industrial y de servicios y, en el sector educativo, su popularidad está en aumento, respaldada por los beneficios y resultados visibles en el tiempo de implementación.

La adopción de modelos de calidad ha cobrado vital importancia en las instituciones educativas oficiales y privadas, al ser herramientas facilitadoras para alcanzar los objetivos trazados.

De acuerdo con las evaluaciones nacionales e internacionales, el logro académico de los estudiantes venezolano es bajo; por eso mejorar la calidad de la educación en Venezuela es hoy una decisión de gobierno y un propósito nacional del cual

debemos tener clara conciencia todas las personas relacionadas con la formación de niños y jóvenes.

Venezuela necesita ciudadanos competentes, capaces de delimitar los problemas, de proponer sus soluciones y de adaptarse continuamente a las necesidades de cambio; necesita ciudadanos felices y capaces de orientar su vida. De ahí la directriz para que nuestras instituciones escolares emprendan con entusiasmo y persistencia el mejoramiento de la calidad de la educación.

Hablamos de calidad de la educación cuando los estudiantes alcanzan los objetivos propuestos, cuando las instituciones educativas se centran en las necesidades de los estudiantes con el fin de ofrecer las oportunidades de aprendizaje en forma activa y cooperativa, a través de ricas experiencias y vínculos con la realidad, de manera que se fortalezcan los talentos individuales y los diversos estilos de aprendizaje; hablamos de calidad de la educación cuando, con lo que aprenden, los estudiantes saben y saben desempeñarse en forma competente.

Las instituciones educativas venezolanas tienen el reto de mejorar la calidad de la educación que brindan, para ofrecer estudiantes competentes y seguros, para que el país tenga un recurso humano preparado que nos permita progresar y desempeñarnos bien en un mundo cada vez más exigente y globalizado.

Mejorar es una necesidad humana y, al igual que las personas, las instituciones educativas mejoran cuando se lo proponen, cuando tienen una visión clara del camino que van a seguir, cuando se evalúan y cuando fijan horizontes y metas claras.

El motor del mejoramiento es tener la convicción firme y constante de que la educación agrega valor y que contribuye a superar las dificultades de un medio rodeado de muchas carencias. Es un elemental derecho de justicia y de equidad en nuestra sociedad, que todos los niños y jóvenes reciban mejor educación y los mismos niveles de educación básica.

La gestión escolar es la convergencia, conjugación y articulación de diversos elementos que intervienen en la búsqueda de los objetivos del proyecto escolar y, en un sentido más amplio, de los del sistema educativo y de la educación. Conjuntando ideas, se puede apreciar que para mejorar la calidad de la educación se requiere un modelo de calidad, cuya gestión incluya la evaluación externa, que certifique que las etapas de la prestación del servicio escolar se han efectuado de acuerdo con requisitos previamente establecidos y que el trabajo se realice en estrecha vinculación entre áreas y funciones de la escuela, lo cual sería una garantía, tanto del logro de la eficacia, como de la eficiencia, efectividad y relevancia de la gestión.

2.10.6. La esencia de la calidad

La cuestión fundamental reside en diferenciar claramente entre fines y objetivos, por un lado, y medios y recursos por otro. Confundirlos, o situar en estos el centro de nuestras preocupaciones puede ser el gran error, un error, por cierto, que con frecuencia se puede constatar cuando acudimos al tercero de los elementos claves: la evaluación de los resultados.

En efecto: si tales evaluaciones no aseguran la plena coherencia entre fines y objetivos perseguidos y la información recogida para evaluar la eficacia -una de las manifestaciones de calidad- y los puntos fuertes y débiles del sistema, estaremos desvirtuando la realidad, además de reorientar los esfuerzos hacia el logro de aspectos que pueden no ser los esenciales.

Y es que la calidad de la Educación no puede situarse en los medios y recursos, meros instrumentos a su servicio, aunque resulte imprescindible contar con los adecuados, necesarios y suficientes, sino en la que puedan tener los proyectos educativos, esto es, en el fin y en los objetivos propuestos. Es evidente que con sólo proyectos educativos de calidad no se logra la calidad, pero debe serlo también que con sólo medios y recursos, tampoco, y ello porque los medios pueden ponerse al servicio de fines y objetivos irrelevantes, parciales y hasta indignos. La cuestión, pues, está en los fines y objetivos que integran los proyectos educativos.

Pero esta afirmación nos sitúa ante un problema: la naturaleza de tales fines y objetivos no es una cuestión pedagógica sino filosófica, razón por la cual, y dadas las diversas formas de entender el Hombre y el Mundo, habrá formas diferentes de entender la calidad de la educación y de los sistemas educativos. Y así es, pero la Humanidad ha avanzado lo suficiente como para que haya algunos consensos básicos que permitan establecer ciertos criterios que nos permitan decidir sobre la calidad -la excelencia, la superioridad- de ciertos planteamientos sobre el ser humano y su educación. Y una vez formulados, analizar la coherencia de los

medios y recursos, coherencia que deberá ser mantenida en el momento crucial de la evaluación.

En cualquier caso, considero que sería una carencia importante en cualquier planteamiento sobre calidad dejar de lado esta cuestión clave, porque no se puede entender que un sistema educativo o un centro educativo organicen todo un conjunto de medios y recursos al servicio de algo que no se conoce con suficiente claridad; una vez formulados el fin y los objetivos, habrá que definir los criterios que no permitan manifestarnos sobre su entidad.

Nos encontramos, por tanto, ante dos planos diferentes a la hora de plantear la Educación y su calidad: cuáles son las metas educativas de nuestra cultura, de nuestra sociedad, de nuestra forma de entender el Mundo y el Hombre, y cómo llegar a ellas. Y aquí sí es posible optar entre concepciones de mayor o menor calidad; la mía es la de formar a un ser que, por su intrínseca dignidad, aspira a ser dueño de sus actos tanto en el asumir valores como en el vivir de conformidad con los mismos, esto es: a ser autónomo.

2.10.7. Objetivos y metas de una educación de calidad

Manteniendo, como lo hago, que la calidad de la educación está ligada a la que puedan tener las metas y objetivos de los proyectos educativos, deberemos reflexionar sobre las tales metas así como en relación con las características mismas de un proyecto educativo de calidad. Las metas de calidad, a juicio de quien escribe, son las siguientes:

1. Formar la persona, formar *toda* la persona, formar *cada* persona.
2. Y ello, para afrontar con posibilidades de éxito los desafíos con que tendrá que enfrentarse a lo largo de la vida en sus diferentes ámbitos de desarrollo, desde el personal y familiar al religioso en el caso de los creyentes, pasando por el de la amistad, el cívico o el profesional.

En definitiva: se trata de formar integralmente al ser humano, y ello atendiendo a las circunstancias del aquí y del ahora, esto es, de lugar y tiempo, lo que nos permite concretar esa idea central de una educación de calidad en dos conceptos básicos, los de personalización y de pertinencia social, siguiendo en este último aspecto los planteamientos de UNESCO.

2.10.7.1. Personalización

La personalización implica dos aspectos diferentes y relevantes: la necesidad de atender su individualidad", que demanda la adecuación de la respuesta pedagógica a las diferencias humanas, concepto que últimamente se viene haciendo progresivamente más complejo al incluir en él no sólo las diferencias psicológicas y sociales sino culturales -atención a la diversidad-, y, junto a ello, y sobre todo, como el proceso, continuo y nunca acabado, de construir la persona, de plenificarla, de hacer de ella todo lo que sus potencialidades le permitan llegar a ser. Y ello porque, como mantiene Palacios, si bien "Física y ontológicamente, la persona

humana es la más perfecta de las criaturas y tiene entre ellas mayor prestancia", si la consideramos desde un punto de vista ético: "la persona por sí misma no es digna ni indigna. Son sus obras concretas las que nos tienen que decir si un hombre es buena o mala persona, persona digna a persona indigna". (Palacios, 2009, p. 40)

Precisamente por ello, y para ello, es para lo que sirve la Educación: para que ese ser libre pueda hacerse digno en función de su comportamiento, de sus obras. Conviene resaltar que, precisamente por tratarse de un ser libre, dotado de una especial dignidad, la educación de calidad debe ser, antes que nada, respetuosa con la persona, lo que implica huir de toda forma de manipulación -la antítesis de la educación- a la hora de influir en ella. Por eso, la educación de calidad debe abordar el influjo de los educadores no sólo proponiendo fines y objetivos dignos de la persona sino contribuir a su logro sirviéndose de procedimientos respetuosos con su libertad y dignidad.

2.10.7.2 Pertinencia social

La pertinencia social como criterio ha venido a dar un aldabonazo sobre una realidad demasiado presente en nuestros sistemas educativos, con frecuencia organizados al margen de la sociedad en que se instalan y del contexto social concreto en que están ubicados los centros educativos, en ocasiones viviendo casi por completo de espaldas a esa realidad. Pues bien: la UNESCO, plantea que los sistemas educativos -incluso en el nivel universitario- den la debida respuesta a las demandas, expectativas y necesidades de la sociedad, denominando a tal criterio

"pertinencia social". A tal efecto se explicita que "la pertinencia de la educación superior se considera primordialmente en función de su cometido y su puesto en la sociedad, de sus funciones con respecto a la enseñanza, la investigación y los servicios conexos, y de sus nexos con el mundo del trabajo en sentido amplio" pasando, a continuación a definir operativamente la pertinencia con una serie de manifestaciones, entre ellas las siguientes:

Ser pertinente es estar en contacto...

1. Con las políticas
2. Con el mundo del trabajo
3. Con los demás niveles del sistema educativo
4. Con la cultura y las culturas...

Y culmina ligando el concepto al "desarrollo humano sostenible y al desarrollo de una cultura de paz" lo que no es sino poner en primera línea dos de los problemas que afectaron a la Humanidad durante todo el pasado siglo y que, previsiblemente, lo van a hacer durante el presente.

Estos planteamientos los reafirma en el documento final de la Conferencia, Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción", ya en su artículo 1: La misión de educar, formar y realizar investigaciones, se afirma: "Reafirmamos la necesidad de preservar, reforzar y fomentar aún más las misiones y valores fundamentales de la educación superior, en particular la misión de contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad, a saber: a) formar diplomados altamente

cualificados y ciudadanos responsables... b) construir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente...c) promover, generar y difundir conocimientos...d) contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas...e) contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad...”.

De todo lo anteriormente expuesto, se sintetiza que la educación de calidad es aquella que aborda la formación integral de las personas, concretada en su capacitación para darse un proyecto personal de vida, socialmente valioso, y ser capaz de, libremente, llevarlo a la práctica en las diversas situaciones y problemas que deberá enfrentar a lo largo de su vida. En definitiva, estoy planteando como meta el logro de la autonomía personal que no representa otra cosa que la capacidad de las personas para ser dueños de sus actos y, por ende, responsables de los mismos.

Si una meta de tal naturaleza es ambiciosa, pudiera a la vez ser considerada como una pretensión alejada del hacer de los centros educativos. Nada más lejos de la realidad si tenemos en cuenta que ser autónomo representa:

1. Ser sujeto, no objeto
2. Ser plenamente persona
3. Gobernar la propia vida
4. Ser libre y responsable de las propias acciones
5. Merecer en función de los propios actos

Por lo que ser autónomo implica:

1. Tener criterio propio, lo que representa una autonomía intelectual, un componente netamente académico, aunque con frecuencia se vea restringido en sus planteamientos.
2. Elegir enfundan de los propios criterios, lo que implica el logro de una autonomía moral.
3. Mantener las decisiones: fuerza de voluntad.
4. Acercamiento a la unidad de vida, esto es, vivir de conformidad con lo que uno valora, y valorar positivamente aquello que la propia conciencia le propone como valioso.

Si analizamos este planteamiento, podemos apreciar que la propuesta implica la unificación de la formación intelectual y valorar con la de la voluntad. El gran cambio se centra en la concepción tradicional de la enseñanza, que pasa a quedar subordinada a algo mucho más ambicioso e importante: la educación.

En efecto, de esta forma, los objetivos académicos no sólo se orientan a la transmisión del saber sino a la capacitación para seguir aprendiendo de modo autónomo -formación intelectual- lo que permite alcanzar la formación del criterio, esto es, la autonomía intelectual. Pero, lejos de quedarse ahí, ese criterio, forjado y formado a través de una sólida formación intelectual, se pone al servicio del bien, del comportamiento moral, como decíamos antes,

buscando que el ser humano sea no sólo digno en sí sino por su conducta. Ahora bien, dado que la persona puede conocer el bien, y hasta desear vivir de acuerdo con él, pero, por su fragilidad, no comportarse de modo coherente con lo que su intelecto y su moral le proponen, la escuela debe cultivar el esfuerzo, la perseverancia, la voluntad en definitiva, mediante el compromiso activo con los valores libremente elegidos.

Así, la calidad que debe orientarse a cultivar las dimensiones intelectual, afectiva y volitiva, al servicio de un proyecto orientado por valores. Conviene señalar, por último, que, además de su contenido, los proyectos educativos de calidad deben reunir determinadas características, que bien podríamos resumir en las siguientes:

1. Estar bien diseñado y fundamentado (concepción del Hombre y el Mundo), y adecuado al contexto de la institución educativa (responder a las necesidades, carencias y demandas de la misma).
2. Contar con el apoyo de la comunidad educativa.
3. Estar asumido por ella, compartidas las metas; compromiso activo.
4. Hecho realidad en la vida diaria del centro educativo: documento "vivo".
5. Contar con un procedimiento eficaz de mejora continua: revisión y revitalización del proyecto.

Sin ellas, estos documentos pueden quedar en mera burocracia, sin efectividad alguna. En efecto, el sistema de gestión de la calidad debe servir a un proyecto educativo; los factores o agentes facilitadores deben subordinarse a una concepción educativa; las dimensiones de calidad universitaria deben serlo de organizaciones que forman un tipo de universitarios, por ejemplo el que deriva de los planteamientos de UNESCO; los factores que favorecen la calidad deben hacerlo al servicio de una determinada idea de persona... Si las cosas no se plantean de este modo, el riesgo de que las herramientas o instrumentos se conviertan en fines es demasiado elevado.

También podría ocurrir que se generalizara la sensación de que la calidad surgirá como por arte de magia a partir de contar con determinadas dosis de los diferentes agentes, criterios, dimensiones o manifestaciones, algo difícil de mantener con un mínimo de rigor.

En todo caso, se sostiene la posición de que la calidad puede concretarse en los siguientes términos, tomando como referencia las instituciones educativas y, en especial, los centros educativos:

1. Un proyecto educativo relevante: orientado a la formación integral del ser humano, basado en los principios de personalización y pertinencia social.
2. Un proyecto educativo que sea el eje vivo de la acción de los educadores, que cuente con el acuerdo, el apoyo y el compromiso de la comunidad educativa.
3. Un conjunto de medios, suficientes, adecuados y eficaces, entre ellos, y fundamentalmente, los siguientes:

- a. Una adecuada organización de la institución: coordinación de personas, tareas y funciones.
 - b. Un ambiente educativo, construido intencionalmente al servicio del proyecto educativo.
 - c. Un buen sistema de gestión de la calidad, según las aportaciones de la investigación y la experiencia (Calidad total, ISO, EFQM...), donde el liderazgo y el personal tengan el debido protagonismo.
 - d. Un sistema eficiente de evaluación al servicio de la mejora (del Proyecto y del conjunto de medios y recursos)
 - e. Unos servicios técnicos de apoyo, imprescindibles por la extraordinaria complejidad de las instituciones educativas.
4. Un sistema de evaluación independiente, de carácter integral, orientado a responder ante la comunidad en relación con la eficacia, la eficiencia y la satisfacción de las partes interesadas.

2.10.8. Evaluación de la calidad: estándares e indicadores

La evaluación es un elemento de especial relieve en todos los procesos ligados a la calidad. Recordemos al respecto que las actuaciones ligadas a la calidad en el ámbito educativo consisten más que en el hecho de promover directamente la calidad, en su evaluación. Si revisamos el modelo de la EFQM, vemos que recibe la denominación de "modelo de autoevaluación"; o que en el

esquema que sintetiza ISO 9004:2000, el ciclo que trata de pasar de los requisitos a la satisfacción por los resultados, incluye como uno de sus componentes básicos el de la Medición, análisis y mejora, al que la Norma dedica todo un apartado, el 8, y todo ello sin olvidar que la evaluación, con sus diversas manifestaciones -auditoría, autoevaluación, control, medición...- se encuentra en todos y cada uno de los apartados anteriores, desde los requisitos de la documentación a la realización del producto, pasando por las responsabilidades de la dirección, la planificación de la calidad, la competencia del personal, el diseño y desarrollo de procesos o su validación.

2.10.8.1. Los riesgos de los planteamientos evaluativos

Pero, precisamente por esta íntima relación entre calidad y evaluación, sea en funciones de control -acreditación y certificación- sea de mejora, es preciso cuidar con esmero su concepción, su diseño, su ejercicio y el propio uso de la información.

En efecto, el riesgo que debe ser evitado a toda costa, por encima de cualquier otro, es que el medio -en el caso de la evaluación como mejora- o el instrumento para disponer de evidencias -en el caso de su función de control- se convierta, pervirtiendo su sentido y alterando el orden de las cosas, en el fin. Pues bien, este potencial riesgo es muy elevado, como ya han puesto de relieve diversos autores desde hace mucho tiempo, entre otros, Calonghi y Hills: "Los criterios de evaluación, pronto o tarde, consciente o inconscientemente, explícita o implícitamente, se

constituyen de hecho en los fines de la educación, de la formación cultural" (Calonghi, 1978). "Las preguntas de las pruebas surten un importante efecto sobre la índole del verdadero currícula de la Escuela, quizá en oposición al currícula nominal, debido a un principio psicológico fundamental del aprendizaje: los escolares aprenden lo que se premia. [...] son las pruebas y otras formas de evaluación las que realmente determinan el contenido del currícula". (Hills, 1981, p. 312)

Más cercano es el planteamiento del Diseño Curricular Base, donde se afirmaba: "Las evaluaciones con función esencialmente transferencial, selectiva, prescriptiva y de control, tienden a condicionar el ritmo y la naturaleza de los procesos educativos a que se refieren. Por ello, la decisión de establecer evaluaciones de este tipo no es aséptica, sino que acaba por determinar los objetivos reales de la actividad educativa de la etapa evaluada". (Ministerio de Educación y Ciencia, 1981, p. 65)

Estos hechos deben alertar a los responsables a la hora de establecer tanto los objetivos como los propios objetos de evaluación, y su mismo uso, dado que pueden llegar a desfigurar la realidad educativa, considerando "calidad" lo que no son sino algunos indicios o indicadores, que sólo en la medida en que se encuadren armónicamente, con su peso y función, en una realidad completa y compleja, adquieren su verdadero sentido.

¿Cuál es la situación actual de los planteamientos evaluativos sobre "calidad"? Bastará un breve análisis, por pura cuestión de espacio, para constatar que las cosas no van en la dirección adecuada para los efectos aquí pretendidos.

2.10.8.2. Indicador

Aunque son muchas y variadas las definiciones dadas de indicador, podrían ser suficientes las dos siguientes para hacernos cargo de su sentido: "Todo dato empírico -ya sea cuantitativo o cualitativo- recogido de forma sistemática, en relación con unas metas o procesos, que permite estimar la productividad y/o la funcionalidad del sistema". (De Miguel, 1995, p. 30)

"Unidad de información, consensuada entre los distintos implicados, y contextualizada, sobre un aspecto del sistema educativo, susceptible de operativizarse en variables y asociado a uno de los momentos del proceso de producción (Contexto-Entrada-Proceso-Producto)". (Gil Traver, 2004)

Conviene hacer notar que los indicadores suelen serlo en relación a variables dotadas de una notable estabilidad, que puedan ser modificables, asequibles a la medida y, en consecuencia, comparables. Estas características, perfectamente razonables, llevan en su seno las limitaciones fundamentales, que será preciso superar si no queremos que, como se ha señalado, se subvierta su sentido pasando de medio o de instrumentos a fin.

Por lo general, los indicadores se utilizan al servicio de un conjunto de objetivos, entre los que cabe reseñar los siguientes: identificar los puntos fuertes y débiles del sistema, ayudar a su mejora continua, disponer de información para compararse con otros sistemas, rendir cuentas ante la sociedad, valorar los resultados obtenidos facilitando la toma de decisiones y contar con referencias y con modelos de referencia.

2.10.8.2.1. Algunos sistemas de indicadores

Entre los sistemas de indicadores podemos reseñar el Proyecto Internacional de Indicadores de la Educación (INÉS), debido a la OCDE, con inicio en 1987. Su elaboración se debe al Comité de Educación y al Centro para la Investigación e Innovación Educativa de la OCDE (CERI). La versión de 1995 recoge los indicadores agrupados en cuatro grandes ámbitos:

2.10.8.2.1.1 Contexto

1. Rendimiento de los alumnos
2. Relaciones entre educación y empleo
3. Contexto y procesos educativos

Junto a ellos, podemos reseñar los Indicadores de la OCDE que, en su versión de 1995, incluyen un amplio abanico organizado en torno a tres grandes ámbitos, con un total de 13 grandes indicadores:

2.10.8.2.1.2. Contexto de la enseñanza

- Demográfico
- Económico y social
- Opiniones y esperanzas

2.10.8.2.1.3. Resultados de la enseñanza

- . A nivel de los alumnos
 - Progreso y frecuencia en la lectura
- A nivel del sistema de enseñanza

- Graduación en la enseñanza secundaria de segundo ciclo
- Graduación universitaria
- Títulos universitarios
- Personal en Ciencias e Ingeniería
- A nivel del mercado de trabajo
- Paro y nivel de formación
- Formación y salarios
- Formación de los trabajadores
- Situación del empleo para los que terminan su formación

2.10.8.1.4. Costes, recursos y procesos escolares

- Gastos de educación
- Fuentes de fondos educativos
- Participación en la educación
- Tiempo de enseñanza
- Procesos escolares
- Recursos humanos
- I+D educativo

De este gran abanico de indicadores, sólo los relativos a Resultados de la Enseñanza podrían relacionarse directamente con nuestros planteamientos sobre calidad de la educación. Sin embargo, de nuevo, basta analizar sus ítems para comprender que estamos alejados de tal realidad.

A una conclusión similar llegaríamos si analizamos documentos de la Comisión de las Comunidades Europeas, como los Indicadores relativos a la calidad de la educación escolar, o el denominado Educación y formación 2010 (noviembre de 2003). En el primero de ellos, después de presentar los "retos en materia de calidad de la Educación en Europa", se recoge "una serie limitada de dieciséis indicadores que abarcan los cuatro ámbitos siguientes: nivel alcanzado..., éxito y transición...; supervisión de la educación escolar... y recursos y estructuras...". A continuación se presentan los 16 indicadores: Matemáticas, Lectura, Ciencias, Tecnologías de la información y de la comunicación. Lenguas extranjeras. Capacidad de "aprender a aprender". Educación cívica, Abandono escolar. Finalización de la enseñanza secundaria superior, Escolarización en la enseñanza superior, Evaluación y supervisión de la Educación escolar, Participación de los padres, Educación y formación del personal docente. Asistencia a establecimientos de enseñanza infantil, Número de estudiantes por ordenador y Gastos en materia de educación por estudiante. Pues bien, como puede observarse, sólo los indicadores "Capacidad de "aprender a aprender"" y "Educación cívica" tienen alguna relación de proximidad a nuestros planteamientos. Pues bien, en ambos casos, los resultados son poco halagüeños.

En lo que se refiere al documento "Educación y formación 2010" se afirma que "En su mayor parte, los cinco niveles europeos de referencia (benchmarks) adoptados por el Consejo "Educación" en mayo de 2003 serán difíciles de alcanzar antes de 2010". Estos planteamientos tienen relación con lo establecido en marzo de 2000

en el Consejo Europeo de Lisboa, donde se adoptó el objetivo de que, antes de concluir 2010, la Unión Europea tenía que "convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social".

El Consejo reconocía que estos cambios exigían no sólo "una transformación radical de la economía europea" sino también "un programa ambicioso de modernización del bienestar social y de los sistemas educativos", lo que condujo a que, en 2001, el Consejo adoptara tres importantes objetivos estratégicos para antes de concluir 2010: los sistemas de educación y formación deberán combinar calidad, accesibilidad y apertura al mundo. No parece, por tanto, que nuestros planteamientos tengan la debida presencia.

Para culminar este análisis se mencionan dos importantes publicaciones, una de ámbito internacional, el Proyecto PISA (Programme for International Student Assessment) y el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación. PISA es un programa promovido por la OCDE, cuyos datos son recogidos en el año 2000 y, más recientemente, en 2003 (Ministerio de Educación y Ciencia: 2004). Se centra en tres grandes áreas de saberes, con las correspondientes competencias: Lectura, Matemáticas y Ciencias, con alumnos de quince años de edad.

Desde luego, nadie podrá poner en duda la importancia de estos datos, pero tampoco será fácil argumentar que en ellos reside el núcleo de la calidad de la educación, su naturaleza y esencia.

Por su parte, el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, elaborado por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) que ha dado lugar a dos publicaciones, en 2000 y 2002, recoge información sobre un total de 73 indicadores, agrupados en torno a cinco grandes ámbitos:

- *Recursos*
- *Contexto*
- *Escolarización*
- *Procesos educativos*
- *Resultados educativos*

Sin duda, el sistema estatal es el más completo de los existentes y representa un notable esfuerzo por abordar aspectos cercanos a nuestro planteamiento. Son de destacar en este sentido algunos de los indicadores relativos a los *procesos educativos*, en particular los relacionados con la dirección de los centros, la participación de los padres en el centro, al trabajo en equipo de los profesores -esencial siempre que de educación se hable- o el estilo docente del profesorado.

Del mismo modo, conviene destacar en este mismo apartado la importancia concedida a la tutoría y a la formación del profesorado, así como a las relaciones en el aula y en el centro, donde se analiza el grado de satisfacción por tales relaciones como manifestación del clima de aula. También en el ámbito de los resultados educativos se dan pasos importantes, y ello en dos grandes direcciones: a) concediendo importancia no sólo a los

resultados en Lengua y Matemáticas, sino en otras materias del currículo, y b) abordando el siempre difícil tema de los comportamientos.

En este último aspecto, conviene destacar el hecho de haber planteado indicadores en relación con las actitudes y valores, analizando el grado en que se manifiestan ciertas conductas, como son las de agresividad, competitividad, autonomía, autoestima y cuidado personal. Una importante limitación del indicador tiene que ver con el hecho de que los datos sean recogidos sólo a partir de las familias y no del profesorado.

2.10.8.3. Metodología para establecer un sistema de indicadores de gestión en las instituciones educativas

2.10.8.3.1. Revisar el Horizonte Institucional

Es importante tener en cuenta las áreas y metas estratégicas definidas en la planeación institucional, las cuales deben ser claras, precisas, cuantificables y permiten enmarcar hacia donde están dirigidos los esfuerzos de la institución, lográndose identificar los aspectos críticos de la gestión institucional.

2.10.8.3.2. Realizar un Análisis Descriptivo de la situación de la Institución.

Consiste en la descripción de cada una de las actividades que se llevan a cabo en un proceso, proyecto, área de trabajo, el cual incluye la descripción de los proveedores de la información, los insumos, productos y usuarios de los mismos. A su vez se deben identificar aquellos factores críticos de éxito, es decir, aquellos

aspectos que es necesario mantener bajo control para lograr el éxito de la gestión, el proceso, o labor que se pretende adelantar.

2.10.8.3.3. Establecer Indicadores para cada Factor Crítico de Éxito

Se clasifican los factores críticos de éxito, de acuerdo a niveles jerárquicos, teniendo en cuenta cuales son del nivel corporativo -correspondientes a la alta Dirección de la Institución, en donde se definen los lineamientos institucionales-, de nivel estratégico referentes a la gestión de las áreas estratégicas o áreas funcionales etc. y de nivel operativo relacionados con la gestión operativa de cada área.

2.10.8.3.4. Determinar Características básicas de cada indicador

Se tienen como características básicas las siguientes:

- *Nombre*
- *Descripción*: es la expresión verbal, precisa y concreta del patrón de evaluación con lo cual se identifica el indicador.
- *Escala*: esta característica del indicador determina en que unidad de medida se formula el indicador.
- *Umbral*: valor que se quiere lograr, es decir la meta establecida.
- *Fórmula*: se establece la operación para medir la modificación de la variable.
- *Responsable*: Establece la persona encargadas de hacer uso del indicador

2.10.8.3.5. Diseñar Proceso Estadístico para efectuar la Medición

Básicamente consiste en:

- Determinar fuentes de información que proveerán los datos pertinentes
- Frecuencia de recolección y de medición para la toma oportuna de decisiones.
- Presentación de la información.
- Asignar responsables de la recolección, tabulación, procesamiento, análisis, presentación y divulgación de la información.

2.10.8.3.6. Definir y Asignar Recursos y Responsables

Lo ideal es que la medición se incluya e integre al desarrollo del trabajo, que sea realizada por quien ejecuta el trabajo y que esta persona sea el primer beneficiario y usuario de la información. Los recursos que se empleen en la medición deben ser parte de los recursos que se utilizan en el desarrollo del trabajo o proceso.

2.10.8.3.7. Medir, simular, Probar y Ajustar

Implementar un sistema de indicadores de gestión no se logra la primera vez. Puede surgir una serie de factores que es necesario ajustar o cambiar en sentidos como: pertinencia del indicador, valores y rangos establecidos, fuentes de información seleccionadas, proceso de recolección y presentación de la información, frecuencia en la toma de información, destinatario de la información, etc.

2.10.8.3.8. Estandarizar, Adoptar e Institucionalizar

Consiste en el proceso de especificación completa, documentación, adopción por el organismo competente, divulgación e incorporación entre los sistemas de operación de la Institución.

2.10.8.3.9. Mantener Implementación y Mejora Continua

Hacerle mantenimiento al sistema es darle continuidad operativa y efectuar los ajustes que se derivan del permanente monitoreo del sistema, la Institución y su entorno.

2.11. Pautas Metodológicas para llegar a la Gestión Educativa por Calidad Total

El Control Total de Calidad lleva en sí de forma substantiva, la implicación amplia de absolutamente todos los factores que hacen vida y confluyen en la escuela, implica la cooperación de todos hacia el fin común. Lleva en su inmanencia, asegurar y mejorar la calidad educativa con eficiencia, es decir con el menor recurso (humano, financiero, físico) posible, lo que significa eliminar al máximo los reprocesos y los desperdicios, así como la búsqueda de la satisfacción plena de la sociedad – comunidad a la que sirve.

Para llevar adelante el modelo de gestión educativa por Calidad Total, Demming propuso un método que puede resumirse brevemente en quince principios:

1. Debe crearse fa constancia en el propósito de mejorar la calidad del egresado y del servicio educativo.
2. Es importante adoptar una nueva filosofía, con relación a la aceptación de: las demoras en entrega de recaudos, inicio de

programas, llegada al plantel y otras excusas por lo antes señalado; errores; incumplimientos; recursos de la comunidad no adecuados; personal poco competente no actualizado, etc.

3. Es importante no depender de una supervisión de grupos (alumnos y/o personal y/o representantes).
4. Eliminar la costumbre de una evaluación inicial superficial excusada bajo la pretensión de la premura por asegurar el ingreso del estudiante, en aras de incrementar la matrícula escolar.
5. Cada organización está compuesta por una serie de subsistemas que en ella hacen vida. Es importante mejorar de forma sostenida tanto dichos sistemas como los servicios educativos que se ofrecen.
6. Instituir la capacitación en el trabajo.
7. Instituir modernos métodos de supervisión, tomando en cuenta que lo importante es orientar para que los subordinados encaminen las acciones de la escuela hacia los servicios educativos con calidad total y no la punición.
8. Lo antes dicho lleva consigo “desterrar” el miedo por la vía de una verdadera comunicación en “doble vía”. Todos deben saber qué se espera y qué no se espera de él. Todos deben asumir que su trabajo es importante para el funcionamiento del resto del "equipo" (entendiendo que este se concibe como la confluencia de personas altamente involucradas hacia el logro de un fin común) y las repercusiones del mismo, se haga bien o se haga mal. El personal deberá disfrutar de un clima organizacional que propicie la libre expresión a favor o en

contra de asuntos propios de la organización escolar, así como también los representantes y los alumnos.

9. Nuestras escuelas trabajan en "cotos cerrados" llamados Departamentos, Secciones y/ o Turnos. Las barreras que limitan esos "cotos" deben ser progresivamente derribadas y cambiadas por la "sinergia ínter departamental" (ínter turno, etc.).
10. Eliminar los lemas y metas numéricas, ya que la cantidad es el lado opuesto de la calidad.
11. Ello lleva a reconsiderar los criterios para premiar al mejor docente, que ya no será el que asistió más días al trabajo o el que obtuvo menos retardo, o el que aceptó más alumnos en sus aulas o pasó más objetivos, o alumnos, entre otros,
12. No deben existir barreras que impidan que los docentes se sientan orgullosos de su trabajo. Esto es, que debe mantenerse la estima alta en el personal.
13. Implantar un abarcador, atractivo y permanente programa de capacitación y auto crecimiento para todo el personal y los representantes; desde la cúspide de la pirámide organizacional (Directivos) hasta la más conspicua base (obreros).
14. La transformación sólo se logra actuando. La constancia en el propósito en los Directivos es factor fundamental del éxito hacia la calidad educativa, materializada en un egresado con un alto perfil y una institución escolar oficial competitiva.
15. Por último le recordamos la importancia de reconocer los atributos de las personas que conforman toda la comunidad escolar, así como convertirse en un orientador y apoyador de

las buenas iniciativas de su personal, mientras lo involucra en la toma de decisiones. Decisiones compartidas se resuelven mejor, mediante reuniones periódicas con comunicación de doble vía.

Definir indicadores de calidad; no resulta una tarea fácil, y la dificultad aumenta cuando se trata de la satisfacción del cliente con un servicio, ya que la subjetividad juega un papel muy importante. La European Foundation for Quality Management (EFQM, 2001), fundamenta su filosofía de la calidad en los principios detallados a continuación:

- La orientación de toda la actividad dirigida a la satisfacción del cliente.
- La mejora continua como método de trabajo.
- La gestión con datos en los que se basa el modelo de autoevaluación y feedback entre consumidor, producción y comercialización.
- El liderazgo como elemento impulsor de la calidad.
- La gestión de procesos como forma de prevenir los costos de la no calidad.
- El trabajo en equipo y la cultura de la participación voluntaria en los procesos de calidad.

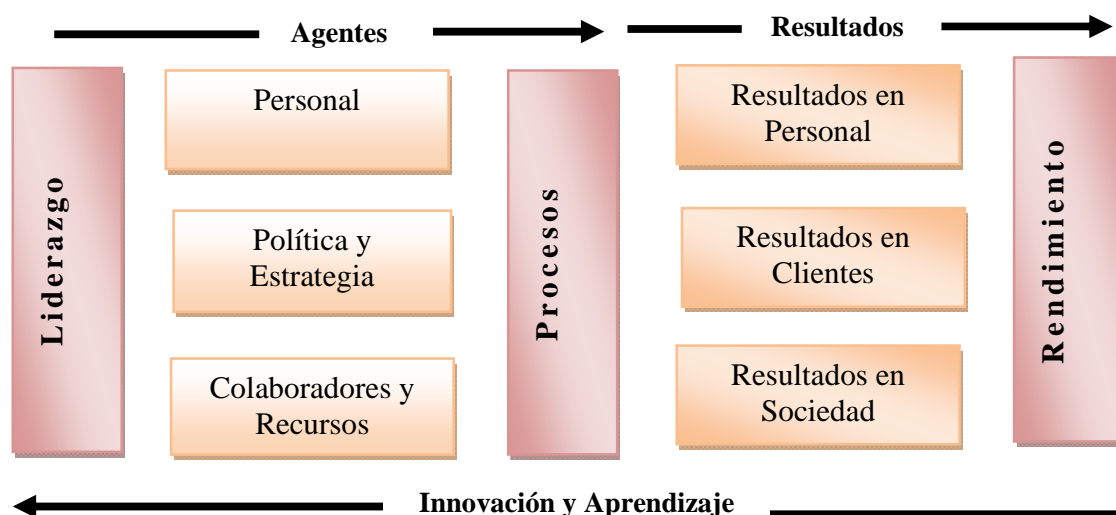


Gráfico n° 1: Mapa de los criterios del Modelo de Calidad Total. Tomado de: www.tqm.es/TQM/ModEur/ (consulta Enero 13 de 2009)

2.12. Uso del Modelo Calidad Total

Se trata de un modelo no normativo, cuyo concepto fundamental es la autoevaluación basada en un análisis detallado del funcionamiento del sistema de gestión de la organización usando como guía los criterios del modelo.

Esto no supone una contraposición a otros enfoques (aplicación de determinadas técnicas de gestión, normativa ISO, normas industriales específicas, etc.), sino más bien la integración de los mismos en un esquema más amplio y completo de gestión.

La utilización sistemática y periódica del Modelo por parte del equipo directivo permite a éste el establecimiento de planes de mejora basados en hechos objetivos y la consecución de una visión común sobre las metas a alcanzar y las herramientas a utilizar. Es

decir, su aplicación se basa en:

1. La comprensión profunda del modelo por parte de todos los niveles de dirección de la empresa.
2. La evaluación de la situación de la misma en cada una de las áreas.

2.13. Normas ISO 9000

Esta norma se refiere a la gestión de la calidad y al aseguramiento de la calidad redactándose las directrices para su selección y utilización. En esta Norma Internacional se utilizan los términos con la significación dada en la Norma ISO 9000 sin embargo, se ha tomado de ésta las definiciones de cinco términos, que se consideran fundamentales para utilización de la presente Norma Internacional.

Uno de los factores esenciales en el funcionamiento de la organización es la calidad de sus productos o servicios. Existe una tendencia mundial por parte de los clientes, hacia requisitos más exigentes respecto a la calidad. Al mismo tiempo se está produciendo una creciente toma de conciencia de que, para obtener de forma continuada unos buenos rendimientos económicos, es necesario, con frecuencia, mejorar la calidad de forma sistémica. Para que una organización sea reconocida por la calidad de sus productos o servicios, tiene que funcionar con eficacia, con método y con sistema, dentro de una norma que de garantía al usuario de los productos o servicios.

Cuando se crea un producto o un servicio, se hace para satisfacer las necesidades y requisitos de los puentes. Tales requisitos, generalmente, se traducen en forma de especificaciones. Sin embargo, las especificaciones técnicas no pueden, por si solas, garantizar que se cumplirán de manera efectiva los requisitos del cliente, ya que pueden producirse deficiencias en las propias especificaciones o en el sistema organizativo establecido para diseñar y realizar el producto o servicio. Ello ha llevado al desarrollo de normas de sistemas de calidad y guías que contemplen los requisitos establecidos en las especificaciones técnicas del producto o servicio. Esta serie de Normas Internacionales (ISO 9000 a ISO 9004) establecen una racionalización de los numerosos y variados enfoques nacionales en este campo. Las normas nacen para que las empresas se rijan por unos principios de organización; para que den estabilidad en el mercado y en la sociedad.

Los sistemas de calidad no son un capricho, son una imperiosa necesidad para lograr una cierta estabilidad económica y social. Para que exista una clientela, es necesario hacer una prospección del mercado, saber lo que las personas necesitan, quieren o esperan y diseñar un producto o servicio acorde a esas expectativas. La satisfacción del cliente garantiza la continuidad de la organización.

Mediante esta norma se espera clarificar diferencias y relaciones entre los conceptos relativos de la calidad. También pretende dar orientación para poder elegir la norma más apropiada para la empresa (ISO 9001, 9002, 9003), para el aseguramiento externo de la calidad.

El sistema de la calidad de una organización esta influido por los objetivos de la propia organización, por sus productos o servicios y por sus propias prácticas; en consecuencia, el sistema de calidad varía de una organización a otra, es lo que se conoce como clima organizacional (Newstrom, 1996).

Es decir de acuerdo al autor (op.cit), en donde quiera que exista una organización se tendrá la necesidad de comprender el comportamiento organizacional y la calidad no es un problema aislado, abarca toda la organización, y tiene que ver: con las personas (recursos humanos), capital (recursos económicos); tecnología (proporciona los recursos con los que trabajan las personas e influye en la tarea que desempeñan); medio (entorno externo en que operan las organizaciones, que comprende múltiples elementos.

2.13.1 ¿Qué es ISO?

La Organización Internacional para la Estandarización (ISO) es una federación de alcance mundial integrada por cuerpos de estandarización nacionales de ciento treinta (130) países, uno por cada país.

La ISO es una organización no gubernamental establecida en 1947. Su misión es, promover el desarrollo de la estandarización y las actividades con ella relacionada en el mundo con la mira en facilitar el intercambio de servicios y bienes, y para promover la cooperación en la esfera de lo intelectual, científico, tecnológico y económico. Todos los trabajos realizados por la ISO resultan en acuerdos internacionales los cuales son publicados como Estándares

Internacionales.

2.13.2 ¿De dónde proviene el nombre ISO?

Muchas personas habrán advertido la falta de correspondencia entre el supuesto acrónimo en inglés de la Organización y la palabra “ISO”. Así sería, pero ese no es el acrónimo. En efecto, “ISO” es una palabra, que deriva del Griego “isos”, que significa “igual”, el cual es la raíz del prefijo “iso” el cual aparece en infinidad de términos.

Todos los trabajos realizados por la ISO resultan de acuerdos internacionales los cuales son publicados como estándares previamente establecidos.

2.13.3 ¿Cómo desarrolla la ISO sus estándares?

La Organización Internacional para la Estandarización estipula que sus estándares son producidos de acuerdo a los siguientes principios:

- *Consenso*: Son tenidos en cuenta los puntos de vistas de todos los interesados: fabricantes, vendedores, usuarios, grupos de consumidores, laboratorios de análisis, gobiernos, especialistas y organizaciones de investigación.
- *Aplicación Industrial Global*: Soluciones globales para satisfacer a las industrias y a los clientes mundiales.
- *Voluntario*: La estandarización internacional es conducida por el mercado y por consiguiente basada en el compromiso voluntario de todos los interesados del mercado.

2.13.4 Política de Calidad

Definir las políticas de calidad es un aspecto requerido por la norma ISO, y persigue direccionar y definir las características y lineamientos de calidad institucionales.

En este orden de ideas, las políticas según la opinión de Palom (1998), son declaraciones de acción, derivadas de la misión corporativa. En este sentido, en términos de calidad, la gerencia es responsable de desarrollar e implementar tal política.

A este respecto, es necesario mencionar que cada política refleja los principios de calidad, los cuales deben ser pertinentes con los objetivos de la organización, y dirigidos a satisfacer al cliente, asimismo debe contemplar la misión y la visión de la ésta.

Stimson (1998), señala en este sentido que, política y política de calidad son términos redundantes. Cada política debe configurar los aspectos de la institución, por lo que la política es el proceso de pensamiento lógico incluido en el liderazgo, para lograr un objetivo.

En otras palabras, las políticas representan el pensamiento, y la filosofía de toda empresa. Juran (1997), manifiesta que la gerencia direcciona sus acciones en atención a la política institucional, por lo que de acuerdo con el autor, existen referentes comunes que se cumplen indistintamente de las características particulares, ellas son:

1.- Sin excepción, todas las políticas declaran la intención de satisfacer las necesidades de los clientes.

2.- Incluyen competitividad en calidad.

3.- Se relaciona con el mejoramiento de la calidad.

4.- Incluyen referencias específicas a los clientes internos, es decir, se extiende el concepto de calidad a todas las fases de la organización.

2.13.5 Aseguramiento de la Calidad

Conjunto de acciones planificadas y sistemáticas que son necesarias para proporcionarla confianza adecuada de que un producto o servicio podrá satisfacer los requisitos dados sobre la calidad. El aseguramiento de la calidad no será completo si los requisitos adecuados no reflejan íntegramente las necesidades del utilizador (Stimson, op. cit).

.Desde el punto de vista de la eficacia, el aseguramiento de la calidad implica generalmente, una evaluación permanente de aquellos factores que influyen en la adecuación del proyecto y de las especificaciones a las aplicaciones previstas y además, la verificación y la auditoria de las operaciones de producción, de instalación y de inspección. Para proporcionar la debida confianza, puede ser preciso que se aporten las pruebas oportunas.

Mediante el uso de estas normas, las empresas deberán:

- Conseguir y mantener la calidad del producto o ser vi
- Satisfacer las necesidades del cliente.
- Generar confianza en la propia organización.

- Lograr la confianza de la clientela.

Cuando hay un contrato, ofrecer garantías al cliente de que se cumplen las condiciones acordadas.

Así, la norma ISO 9000 es la que permite seleccionar un modelo de aseguramiento de la calidad, entre los que se describen las ISO 9001/9002/9003. En la ISO 9004 y 9004-2 se recogen directrices para la gestión de la calidad, la última referida especialmente los servicios (Crosby, 1980).

2.13.6. Tipos de Normas Internacionales sobre Sistemas de Calidad

Esta serie de normas comprende dos tipos de Normas Internacionales que cubren las necesidades correspondientes a diferentes situaciones:

- La norma ISO 9004 (y la presente norma internacional), que recogen las directrices para la gestión de la calidad, aplicable a todas las organizaciones.
- Las normas ISO 9001, ISO 9002 e ISO 9003, que son las normas previstas para el aseguramiento externo de la calidad en condiciones contractuales.
- ISO 9001: Aplicable cuando la conformidad con los requisitos especificados debe ser asegurada por el suministrador durante varias etapas que pueden incluir el diseño/desarrollo, desarrollo, la producción, la instalación y el servicio post venta.
- ISO 9002: Aplicable cuando la conformidad con

los requisitos especificados debe ser asegurada por el suministrador durante la producción y la instalación.

ISO 9003: Aplicable cuándo la conformidad con los requisitos especificados debe ser asegurada por el suministrador únicamente en la inspección y ensayos finales (Crosby, 1980).

2.14. Objetivos para alcanzar la Calidad

En relación con la calidad una organización deber; intentar alcanzar los siguientes objetivos:

1. Conseguir y mantener la calidad real del producto o servicio, de tal forma que se satisfagan permanentemente las necesidades, implícitas o explícitas del cliente.

2. Ofrecer a su propia dirección la confianza de que se obtiene y mantiene la calidad deseada.

3. Ofrecer al cliente la confianza de que se esta obteniendo, o que será conseguida, la calidad deseada en el producto suministrado o servicio prestado Cuando se halla establecido contractualmente, se podrá exigir la comprobación documental en las condiciones previamente acordadas.

2.15. Características de las distintas situaciones del Sistema de Calidad

Las normas internacionales relativas a los sistemas de la calidad se utilizan en dos situaciones diferentes Contractuales y no contractuales (Palom, op. cit).

En ambas situaciones la organización del suministrador que influyen en la capacidad de este último para conseguir realmente un servicio o producto que se ajuste a sus exigencias y en los riesgos de que ellos puedan derivarse. En este caso, el cliente exigirá contractualmente que el suministrador incluya ciertos elementos en su sistema de calidad.

Un mismo suministrador, con frecuencia, estará implicado en los dos tipos de situaciones. El suministrador puede comprar materiales o componentes normalizados, sin requisitos contractuales de aseguramiento de la calidad y, por otro lado, comprar otros con requisitos contractuales. El mismo suministrador puede vender algunos de sus productos con requisitos contractuales y otros sin ellos (Steudel, 1996).

2.16. Utilización de las normas internacionales sobre sistemas de la calidad para la gestión de la calidad

Antes de desarrollar e implantar un sistema de la calidad, se debe consultar esta Norma Internacional para adquirir un conocimiento amplio de los conceptos generales y después proceder de acuerdo con las indicaciones de la norma ISO 9004, determinando la extensión con la que debe aplicarse cada elemento del sistema de calidad.

La norma ISO 9004 establece las directrices relativas a los factores técnicos administrativos y humanos que afectan a la calidad de los productos o servicios y a todas las fases del bucle de la calidad desde la detección de la necesidad hasta la satisfacción del cliente. En todos los apartados de dicha norma se pone un

especial énfasis en la satisfacción de las necesidades de los clientes, en que se establezcan las responsabilidades de cada una de las funciones y en la importancia de evaluar, en la medida de lo posible, los riesgos y los beneficios potenciales. Todos estos puntos deben tenerse en cuenta a la hora de establecer y mantener al día un sistema de la calidad eficaz (Stimson, op. cit.).

2.16.1. Utilización de las normas sobre sistemas de calidad en condiciones contractuales

2.16.1.1- Generalidades: Una vez consultada la presente norma internacional, el cliente y el suministrador deben acudir a las normas ISO 9001, ISO 9002 e ISO 9003 para determinar cuál de ellas es la que se ajusta a las necesidades del contrato y cuáles son las adaptaciones específicas que, en su caso, deben introducirse (Crosby, 1980).

La elección y aplicación de un modelo de aseguramiento de la calidad apropiado para una situación dada debe proporcionar beneficios, tanto al cliente como al suministrador. El examen de los riesgos, costes, y ventajas para ambas partes determinara la extensión y la naturaleza de la información recíproca y de las medidas que deben tomarse por cada parte para conseguir la adecuada confianza en que se obtendrá la calidad deseada.

2.16.1.2.- Factores de Selección:

- Complejidad del proceso de diseño: Se refiere a la dificultad que presenta el diseño del producto o servicio, si este aun no ha sido concebido.

- Madurez del Diseño: Esta relacionado con la profundidad con la que la totalidad del diseño es conocida y aprobada, ya sea por ensayos de prestaciones o por experimentación en su utilización.
- Complejidad del proceso de producción:
- Disponibilidad de procesos de producción
- Necesidad de desarrollar nuevos procesos
- Números y diversidad de proyectos necesarios
- Influencia de o de los procesos en la obtención del producto o servicio.
- Características del producto o servicio: Se refiere a la complejidad del producto o servicio, al número de características interdependientes y si alguna de ellas es crítica con relación a las prestaciones.
- Seguridad del producto o servicio: Esta relacionado con la probabilidad de que se presente un fallo y con las consecuencias de tal fallo.
- Consideraciones económicas: Esta relacionado con los costes económicos de los factores anteriores y afectan tanto al suministrador como al cliente. Se deben valorar sopesándolos con los gastos derivados de una no conformidad en el producto o servicio (Newstrom, op .cit).

2.16.1.3- *Explicitación y documentación del Sistema de Calidad:*

Los elementos de un sistema de calidad deberán exponerse por escrito y podrá comprobarse de forma fehaciente su conformidad

con los requisitos del modelo de aseguramiento seleccionado (Palom, op. cit.).

Se debe asegurar que se define, documenta y mantiene el sistema de calidad de manera que el resultado sea la satisfacción de las expectativas de los clientes. Esto significa que es preciso tener un manual que incorpore la norma ISO 9000 y asimismo haga referencia a los procedimientos que se emplean para cumplir la norma.

En resumen, la norma afirma que:

- Se tendrá un manual que defina el sistema de calidad
- El manual deberá incluir referencias a los procedimientos documentados que dan forma al sistema de calidad.

Es necesario prepara procedimientos documentados y controlados que satisfagan los requerimiento de ISO 9000 y otros relevantes. Por ejemplo, si se dice a los clientes que se cumplen con las buenas prácticas de manufactura, los procedimientos deberán reflejarlos.

Es preciso tener procedimientos apropiados de calidad, que satisfagan la norma ISO 9000 y las actividades deberán realizarse de acuerdo con los procedimientos.

2.16.1.4- El Contrato: La organización deberá contar con un método sistemático y generalizado para asegurar que se entiende y que es posible satisfacer las necesidades de los clientes. Si las especificaciones difieren de los requerimientos de los clientes,

deberá existir un método ordenado de conciliación. Asimismo, si es aplicable, se debe contar con alguna manera de asegurar que se cuenta con la capacidad adecuada para satisfacer las necesidades combinadas de todos los clientes. La norma ISO 9000 también sugiere mantenerla comunicación con el cliente durante la vida del pedido, si es apropiado hacerlo (Stimson, op. cit.)

2.16.1.5 Consideraciones para la preparación del contrato:

- Acomodaciones a las necesidades particulares: la experiencia demuestra que, en la mayoría de los casos, se puede elegir una norma internacional entre un número reducido de ellas, de forma que se dé satisfacción a todas las necesidades. Sin embargo, en algunas ocasiones, se pueden eliminar ciertos elementos del sistema de la norma internacional elegida, y en otra, se deberán añadir algunos elementos específicos. Cuando estas modificaciones sean necesarias, deberán establecerse por acuerdo entre el suministrador y el cliente, debiendo especificarse en el contrato
- Revisión de los elementos contractuales del sistema de calidad: ambas partes deben revisar el contrato propuesto para asegurarse de que se han entendido todos los requisitos del sistema de calidad y que todos ellos son aceptados por las dos partes, teniendo en cuenta las implicaciones económicas y los riesgos que cada parte debe asumir en sus respectivas situaciones,
- Requisitos suplementarios de aseguramiento de la calidad o

del sistema de la calidad:

- Pueden ser necesarios añadir en el contrato algunos requisitos suplementarios, tales como programas o planes de calidad y de auditorías de calidad, etc.
- Requisitos técnicos: se definen en las especificaciones técnicas del contrato (Stimson, op. cit.).

2.16.1.6- Revisión: Se exige revisar los pedidos de los clientes antes de aceptarlos. Para que el proceso se considere eficaz, primero es necesario asegurar que se comprende con plenitud lo que se solicitan. Si se realizan pedidos verbales, se debe contar con una metodología que asegure que el pedido verbal se confirma, y conviene en el momento de aceptarlo. Cuando se recibe la orden, es necesario asegurarse que es posible cumplirla en todos los aspectos. (Stimson, op. cit)

Se debe confirmar que:

- El pedido del cliente este bien documentado, o que se comprenda plenamente se es verbal, antes de aceptarlo
- Se cuenta con la capacidad para cumplir el pedido y que todas las discrepancias se resuelvan antes de este.

2.16.1.7.- Modificación de contratos: A veces el cliente modificará el pedido o, peor aun quizás no sea posible cumplir el compromiso original. Es preciso contar con un sistema documentado que se defina como se comunicaran y ejecutaran los cambios al cliente y a la propia organización interna, para asegurar que toda la información se transfiera correctamente a todas las partes afectadas

(Steudel, op. cit.).

En otras palabras la calidad significa normas, estándares, procedimientos dirigidos u orientados a satisfacer las necesidades del cliente o del usuario de un producto o servicio determinado. Esta posición implica un cuestionamiento per se a aquellas concepciones que ponen en primer plano las características o dimensiones del producto o servicio sin tomar en consideración la satisfacción del usuario.

2.16.1.8. Registros: Es preciso mantener un registro del pedido del cliente y de su revisión durante un tiempo definido en forma apropiada,

2.16.1.9- De la Empresa a la Escuela:

2.16.1.9.1. Lenguaje Empresarial del Sistema de Calidad

- Producto de carácter material, transportable, almacenable
- Cliente consumidor.
- Trabajador: cliente interno
- Consumidor: cliente externo
- Consumidor: ajeno al proceso
- Resultados de carácter financiero. Beneficios
- Política y estrategia, misión, visión y valores en referencia al proyecto de la empresa

2.16.1.9.2. Lenguaje Educativo en Sistema de Calidad

- Producto social, personal, inmaterial, cara a cara.
- Cliente usuario

- Profesional: cliente interno
- Alumno: cliente interno
- Usuario protagonista del proceso
- Concepto complejo en referencia a resultados financieros, académicos, del servicio de la organización, del proyecto educativo.
- Política y estrategias expresadas a través de diversos proyectos que sistematizan la vida de la escuela.

En conclusión, la calidad en educación incluye varias dimensiones o enfoques que de acuerdo a Tigani (2005: 14) se resumen de la siguiente manera: “...en un primer sentido del concepto, la calidad entendida como eficacia: una educación de calidad es aquella que logra que los alumnos realmente aprendan lo que se supone deben aprender aquello que está establecido en los planes y programas curriculares al cabo de determinados ciclos o niveles”.

En esta perspectiva, el énfasis está puesto en que, además de asistir, los niños y adolescentes aprendan en su paso por el sistema. Esta dimensión pone en primer plano los resultados de aprendizaje efectivamente alcanzados por la acción educativa.

Más adelante, el referido autor continúa (Ob. Cit.) “Una segunda dimensión del concepto de calidad, complementaria de la anterior, está referida a qué es lo que se aprende en el sistema y a su "relevancia" en términos individuales y sociales”. En este sentido, una educación de calidad es aquella cuyos contenidos responden adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona intelectual, afectiva, moral y físicamente; y para

desempeñarse adecuadamente en los diversos ámbitos de la sociedad; el político, el económico, el social. Esta dimensión del concepto pone en primer plano, los fines atribuidos a la acción educativa y su concreción en los diseños y contenidos curriculares.

Finalmente, una tercera dimensión (Ob. Cit.: 15) "...es la que se refiere a la calidad de los "procesos" y medios que el sistema brinda a los alumnos para el desarrollo de su experiencia educativa". Desde esta perspectiva, una educación de calidad es aquella que ofrece a niños y adolescentes un adecuado contexto físico para el aprendizaje, un cuerpo docente adecuadamente preparado para la tarea de enseñar, buenos materiales de estudio y de trabajo, estrategias didácticas adecuadas, etc. Esta dimensión del concepto pone en primer plano el análisis de los medios empleados en la acción educativa.

2.17 Modelo del Sistema de Aseguramiento de Calidad en Educación.

El modelo de un sistema de aseguramiento de calidad lo establecemos a partir del árbol de procesos de ciclo de vida de producto, un concepto más amplio de proceso, el concepto propio de educación y la satisfacción del cliente interno y externo.

2.17.1 Árbol de procesos de ciclo de vida de producto.

Una versión modificada del árbol de procesos de ciclo de vida de productos software se presenta como alternativa para definir el árbol de procesos de ciclo de vida de los productos de la educación. Así, el currículo educativo es visto como el patrón y su

configuración de componentes utilizados en el proceso educativo (figura No. 1). Destaca en la mencionada figura los distintos procesos involucrados en el currículo:

2.17.1.1 Proceso primario; actividades básicas de establecimiento de necesidades educativas (adquisición); definición y acuerdos de perfiles educativos a producir (suministro); diseño, desarrollo, prueba, validación y montaje de programas (desarrollo); uso (Educación e Instrucción) y actualización de programas (mantenimiento) .

2.17.1.2 Proceso Organizacional; actividades que establecen la arquitectura organizacional de los componentes de administración, infraestructura, entrenamiento del recurso humano y el mejoramiento general.

2.17.1.3. Proceso soporte: actividades documentales, administrativas , de configuración (administración de componentes esenciales para realizar una buena educación, v. g. Los profesores, el conocimiento, los cursos, etc.), de aseguramiento de calidad, verificativas y validadoras (usados en el desarrollo del currículo), y de auditoría y revisión conjunta (como estrategias para el mantenimiento).

2.17.2. Modelo de Aseguramiento de calidad para un proceso.

El modelo de un proceso (figura No. 2) está constituido por entradas, salidas, recursos y políticas que ligan todos los mencionados componentes a través de objetivos, variables, límites y restricciones. El conocimiento se asocia al proceso en sí (bloque central) en actividades de dirección, planificación,

calidad, administración y producción, relacionadas con los procesos estratégicos (coordinación de acciones), tácticos (modo de conducir actividades para conseguir resultados), logísticos (métodos y medios relativos a la organización de acciones) y de producción (de hacer).



Gráfico No. 2. Árbol de procesos de ciclo de vida de productos educativos. Tomado de Llamosa, Vera y Llamosa (2000)

2.18. El significado de Educación.

La educación es entendida como un conjunto de prácticas o

actividades ordenadas, a través de las cuales, un grupo social ayuda a sus miembros a asimilar el conocimiento como cultura colectiva organizada, y así prepararlo para su intervención activa en el proceso social. El proceso educativo plantea actividades de seguimiento, asimilación y desarrollo de conceptos, conductas, valores y patrones de comportamiento exclusivo del ser humano, necesario, para su integración en la sociedad.

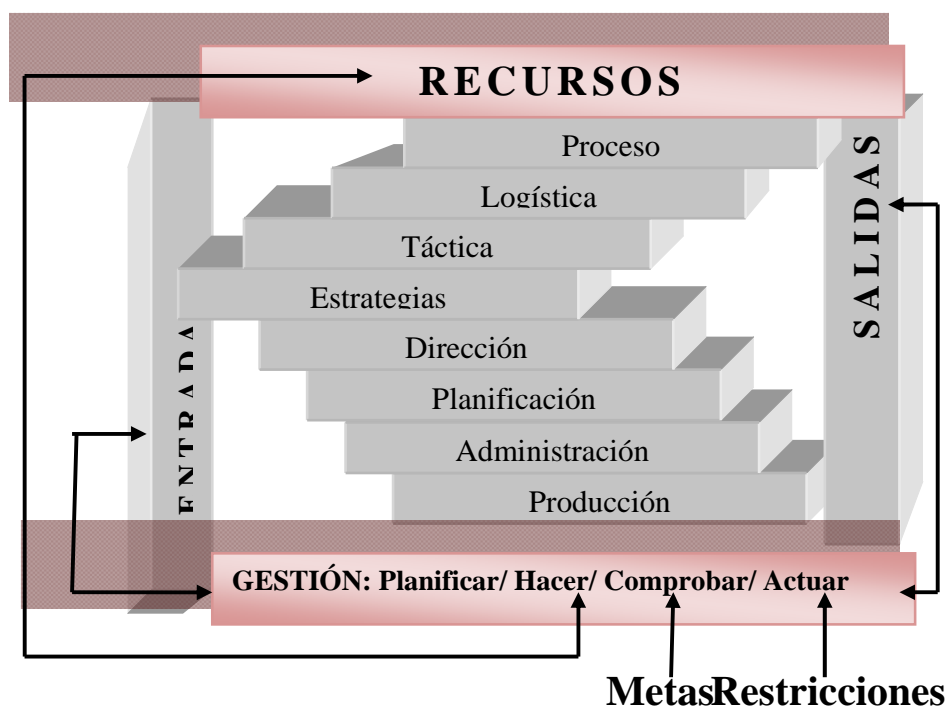


Figura No. 3. Modelo Básico de Aseguramiento de Calidad de un proceso. Tomado de Llamosa, Vera y Llamosa (2000)

2.19. Síntesis del Modelo de Aseguramiento de calidad en Educación.

En conclusión, un sistema aseguramiento de calidad en educación, es un agente que contribuye al desarrollo de la sociedad, con la cual, se comprueba que la institución educativa transforma el recurso humano para caracterizarlo en conceptos, conductas, valores y patrones de comportamiento. Este sistema debe disponer, por lo tanto, de una serie de conocimientos e instrumentos metodológicos para evaluar el proceso completo del ciclo de vida del producto educativo (egresado) y sus subproductos propiamente dichos. Con esta estrategia se asegura cumplir lo acordado y establecido en el perfil cultural, profesional y ocupacional del egresado, respecto a sus características humanas, morales, tecnológicas, técnicas, profesionales y sociales.

2.20. Modelo de Certificación / Acreditación ISO.

Los procesos de Certificación y Acreditación se complementan. La Certificación refiere al proceso que se sigue para establecer el cómo, el quien y las condiciones para valorar el cumplimiento de los requisitos de calidad de una norma en la organización. La acreditación asocia al proceso que sigue la organización para comprobar ante la entidad certificadora que cumple los mencionados requisitos, para que luego, esta última presente sus evidencias aprobatorias o reprobatorias ante el organismo legal competente, quien en definitiva emitirá el fallo

correspondiente. Bajo esta perspectiva tanto las entidades que deseen ser certificadoras o como aquellas que deseen ser acreditadas deben someterse a un proceso de inspección y evaluación para valorar sus capacidades y competencias, y recibir, sus credenciales de cumplimiento de requisitos.

Así, es importante expresar que una auditoría o inspección es aplicable a la certificación o a la acreditación y consta de dos partes bien diferenciadas:

Parte I. El chequeo de la documentación relativa al sistema de calidad: manual de calidad, manual de procedimientos, otra documentación,...

Parte II. Verificación de que realmente se hace lo que está escrito y se hace lo que se dice; esta acción se inspecciona mediante una visita valorativa.

Este documento enfatiza en el proceso de acreditación para facilitar la exposición. El proceso de acreditación se consigue a través de actividades de formalización de cómo hacer, apoyado en auditorías internas (1ra. Parte), de 2da. parte y de 3ra. parte. Las auditorías de 2da. parte se efectúan por auditores, no necesariamente acreditados. Su misión apoya el proceso de preparación de la documentación, el desarrollo de una cultura de calidad, el establecimiento de auditorías internas, como un ejercicio previo de alistamiento para la certificación. Las auditorías 1ra. Son el mecanismo propio institucional para certificar la calidad interna de los procesos. Las auditorías de 3ra. parte son aquellas que se efectúan por los gestores

acreditados de los organismos competentes de certificación.

El proceso completo de una auditoría puede ser muy largo, si se cuenta el tiempo desde la primera toma de contacto hasta el momento de la entrega del informe de auditoría. Por lo tanto, debe planificarse y dirigirse cuidadosamente.

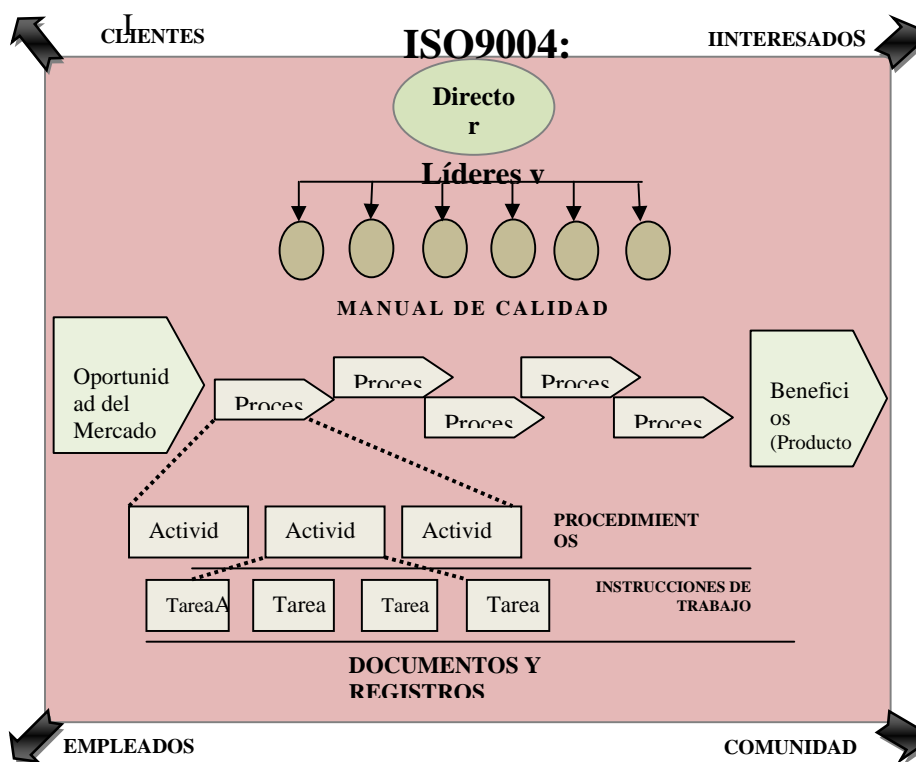


Figura n° 4. Componentes del sistema de Aseguramiento de Calidad ISO9000/2000. Tomado de Llamosa, Vera y Llamosa (2000)

2.21. Gaya: un producto investigativo sobre modelado de conocimiento educativo.

Este apartado describe el proyecto de investigación en Gestión Administrativa y Académica en Instituciones Educativas (GAYA / IE). Refieren los autores LLamosa, Vera y LLamosa (2000) que GAYA / IE es un producto tecnológico que incluye conocimientos e instrumentos sistémicos y sistemáticos para definir, modelar y establecer un sistema de procesos y de medición continua organizado sobre entidades organizacionales educativas. Pudiéndose modelar entidades organizacionales como estructuras de componentes organizacionales y funcionales, usando información sobre procesos, recursos, indicadores, variables y descriptores. El comportamiento de dichas entidades organizacionales así modeladas, puede observarse, en el tiempo, a través de una representación computarizada e informatizada de indicadores que evoluciona utilizando herramientas de simulación o pruebas piloto.

Los resultados de las pruebas del modelo son fundamento para el desarrollo de un proceso interactivo de ajustes y nuevas pruebas, hasta lograr conformidad organizacional y funcional con la visión de la entidad organizacional, ejecutando sus mejores prácticas. Este modelo debe cumplir su misión, sus políticas y sus objetivos, a través de procesos formalmente documentados conforme al conocimiento de la entidad organizacional, hecho con el cual muy probablemente, se haga una implementación exitosa, que además de desarrollar su

quehacer, dispone de instrumentos de inspección y ensayo para su seguimiento estratégico, logístico, táctico y operacional. El proceso de GAYA se puede repetir interactivamente hasta cubrir y asociar todas las entidades organizacionales de la institución educativa.

En definitiva GAYA / IE:

- ✓ **Orienta**, el pensamiento sistémico estratégico, suministrando información para anticiparse al cambio; el desarrollo nuevo programas capitalizados de las mejores prácticas.
- ✓ **Fomenta**, pensamiento estratégico, a través de indicadores, que permiten reaccionar ante los cambios en el entorno; la universidad virtual.
- ✓ **Sintoniza** el mejoramiento continuo ante el cambio, la medición comparativa entre entidades organizacionales similares.
- ✓ **Adopta**, el mejoramiento continuo ante cambios en el entorno; es decir, la medición comparativa para asegurar continuidad en el cumplimiento de políticas institucionales.

2.22. Modelo GAYA / IE

GAYA se estructura en 11 etapas (Figura No. 5) y tiene un producto software de modelado organizacional a través de variables dispuesta a través de múltiples niveles.

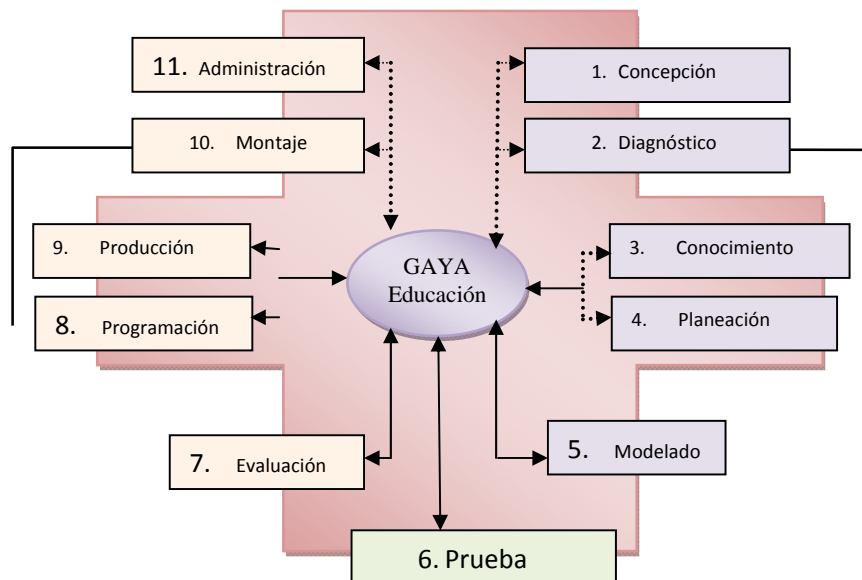


Figura No. 5. Modelo GAYA/IE. Tomado de LLamosa, Vera y LLamosa (2000)

El modelo de diagnóstico de indicadores de GAYA, esta soportado las normas ISO9000. La interpretación, prevé un Sistema de Administración de la Calidad, que madura a través de cinco estados:

2.22.1 Reconocimiento: Una Institución Educativa está en estado de reconocimiento, cuando se caracteriza por comunicaciones indirectas o inadecuadas, una administración de calidad y de implementación de procesos limitada y una inconsistente relación con usuarios y proveedores. Los procesos son "ad hoc" e incluso, caóticos. Pocos procesos están definidos y el éxito depende del esfuerzo individual.

2.22.2 Habitación: Una Institución Educativa está en estado de habitación si tiene procesos básicos para rastrear costos, planes, programas, agendas y funcionalidad. La disciplina necesaria en este estado repite éxitos tempranos de procesos en aplicaciones similares.

2.22.3. Formalización. Una Institución Educativa está en estado de formalización, si las actividades de dirección y administración están documentadas e integradas, como procesos estándar en la institución educativa. Así, el quehacer institucional, se desarrolla y mantiene, normalmente, usando procedimientos aprobados.

2.22.4. Administración. Una Institución Educativa está en estado de administración, si mide, registra, detalla, cotidianamente, las características de la calidad de los insumos, los recursos y los productos, cotidianamente. De esta manera, los procesos son, cuantitativamente y cualitativamente, entendidos y controlados.

2.22.5. Optimización. Una Institución Educativa está en estado de optimización, si realiza el mejoramiento continuo a través retroalimentación cuantitativa, valorada en los procesos.

El significado de cada una de las etapas de la figura No. 5, se presenta en la tabla No. 3:

Etapas	Actividad
1. Concepción	Identifica necesidad y decisión para desarrollar un proceso
2. Diagnóstico	Establecimiento de criterios de selección de entidades organizacionales a modelar y evaluación de necesidades de formación y conocimiento del recurso humano que participará en el proceso
3. Conocimiento	Determinación de entidades organizacionales candidatas, selección de la entidad organizacional a modelar y preparación del recurso humano que intervendrá en el proceso.
4. Planeación	Planeación de alcances, políticas, objetivos, el plan de actividades y los recursos requeridos para cumplir el proceso sobre la entidad organizacional seleccionada en la fase 3.
5. Modelado	Desarrollo del modelado de una entidad organizacional piloto usando el software.
6. Prueba	Simulación o ejecución de modelo piloto.
7. Evaluación	Evaluación de prueba piloto, que decide si se sigue con la fase 8 o repiten las fases 5, 6 y 7.
8. Programación	Programación de actividades y asignación de recursos para el montaje de la entidad organizacional modelada, probada y validada en las etapas 5, 6 y 7.
9. Producción	Implementación de la entidad organizacional de acuerdo a la programación de la etapa 8.
10. Montaje	Entrenamiento e Instalación de la entidad organizacional producida en la etapa 9.
11. Administración	Administración y uso de la entidad Organizacional montada en la etapa 10.

Tabla No. 3. Descripción de las etapas de la GAYA / IE

2.22.6. Productos de GAYA / IE.

Los productos que contiene GAYA / IE incluyen: a) El modelo Estratégico, Logístico, Táctico, de planta y Operativo de Gestión de la calidad de Centro de apropiación e Innovación Tecnológica (CAIT); b) Un CAIT piloto; c) El Software GAYA; d) La Comprobación del Software e) La Validación del modelo [20] con 8 instituciones educativas en 20 de sus procesos¹⁹ y una población de más de 150 personas; f) la consolidación de CIDLIS con 6 investigadores y más de 20 asistentes de investigación.

El proceso de modelado partiría del entrenamiento, educación y desarrollo de profesores, estudiantes, administrativos, la organización interna y externa de las entidades educativas y la misma comunidad para difundir y validar la tecnología y su conocimiento; y, establecer el consorcio entre las entidades que produzcan sistemas de proficiencia institucional y del recurso humano soportado en el sistema de aseguramiento de calidad.

Dentro de este contexto de aspectos definitorios y característicos de la calidad, es determinante e ineludible mencionar la importancia de la autoevaluación de las organizaciones y sus servicios, con el fin de establecer planes de mejoras que permitan el cumplimiento de sus objetivos y metas. A tal efecto, Cantón (2004: 17) señala que "...entendemos por mejora en los centros educativos una innovación llevada a cabo en el seno de las escuelas que pretende conseguir que aflore el valor añadido de estos centros sin que ninguno de sus alumnos quede excluido ni deba abordar el centro a causa de la innovación realizada".

En tal sentido, la mejora no debe confundirse con el hecho de medir resultados (eficacia en la escuela), la mejora es un modelo que puede definirse como un modelo de calidad blando, que puede ser aplicado y asumido por cualquier centro educativo, es lo que Cantón (2004: 18) destaca como “un paradigma emergente de la calidad desde una perspectiva aplicada” (Ver Cuadro 3).

Autor	Año	Título	Concepción sobre calidad
Villarroel, C.	1997	Calidad y educación	El conjunto de atributos o propiedades de un objeto que permite emitir un juicio de valor acerca de él, en este sentido, se habla de la nula, poca, buena o excelente calidad de un objeto. Cuando se dice que algo tiene calidad, se designa un juicio positivo con respecto a las características del objeto, el significado del vocablo calidad en este caso, pasa a ser equivalente al significado de los términos excelencia, perfección
Cantón Mayo, I.	2001	La implantación de la calidad en los centros educativos desde una perspectiva aplicada y reflexiva	El vocablo calidad además de ser polisémico, puede considerarse con dos usos básicos: descriptivo, para indicar lo que apreciamos como calidad; y normativo para decirnos cómo debe ser. La calidad es pues, un nuevo valor por el aprecio social que tiene, por la amplitud y consenso en torno al deseo de alcanzarla y por la necesidad de tenerla como marca personal en el turbulento contexto educativo
Gairín, M.	2002	Aportaciones al debate sobre calidad	La calidad es sinónimo de complejidad, de relaciones e interrelaciones, de compromisos pedagógicos, éticos, organizativos y de gestión de recursos
Davis, K. y Newstrom, J.	1990	Comportamiento humano en el trabajo	Es la manera como las personas actúan dentro de la organización, la estructura, la tecnología, los recursos (capital, físicos y humanos) y el ambiente exterior en que funcionan
Crosby, P.	2003	Quality is free, penguin books	La calidad de un bien o servicio no es otra cosa que la conformidad del mismo con los requerimientos de los clientes. Este concepto hace énfasis en el usuario del bien o servicio prestado: el nivel de calidad corresponde a una percepción individual mientras el concepto es genérico

Autor	Año	Título	Concepción sobre calidad
Adam, E.; Hershauer, J. y Ruch, W.	2005	Productividad y calidad	El grado en el cual un producto o servicio se ajusta a un conjunto de estándares predeterminados, relacionados con las características que determinan su valor en el mercado y su rendimiento en función del cual ha sido diseñado
Horowitz, J.	2000	Calidad del servicio	La calidad no es otra cosa que el nivel de excelencia que la empresa ha escogido alcanzar para satisfacer a su clientela clave. Esto representa, al mismo tiempo, la medida en que se logra dicha calidad
Berry, T.	2000	Cómo gerenciar la transformación hacia la calidad total	La calidad es la satisfacción de las necesidades de los clientes. Esta definición está centrada en los resultados del proceso de logro de la calidad, en los efectos de su aplicación y en los beneficiarios de los servicios y/o productos: el cliente
Demming, W.	1986	Out of the crisis	La diferencia entre lo que el cliente aspira y lo que la organización es capaz de producir representa la calidad que se puede suministrar. En la medida en que esa diferencia se reduzca, la calidad será mayor
García Hoz, V.	2000	Calidad de la educación, trabajo y libertad	El modo de ser de la educación que reúne las condiciones de integridad, coherencia y eficacia. En otras palabras, una educación tiene calidad en la medida en que es completa, coherente y eficaz
López, R.	2000	Hacia unos centro educativos de calidad. Contexto, fundamentos y políticas en la gestión escolar	La gestión de la calidad en los centros docentes ha de ser, pues, global, incidiendo sobre las personas, sobre los recursos, sobre los procesos y sobre los resultados; promoviendo sus acciones recíprocas y orientando el sistema, en su conjunto, hacia ese estado cualitativo que caracteriza las instituciones educativas excelentes

Autor	Año	Título	Concepción sobre calidad
Demo, P.	1994	Educa, CAOEQ Qualidade	Representa el desafío de humanizar la realidad y la convivencia social, a partir de valores y fines, considerados deseables, necesarios y éticamente sostenibles apunta hacia la dimensión de la intensidad ante la expectativa de las personas e impacta como competencia humana en el proceso de desarrollo del hombre, teniendo como estrategia primordial la educación y el conocimiento
Torango, L.	2001	El problema de la calidad en el primer plano de la agenda educativa	La calidad de la educación, no es un concepto neutro, más bien es un concepto ideológico que nos ubica en una perspectiva específica desde donde mira la realidad
Casassu, J.	1999	Poder, lenguaje y calidad de la educación	El concepto de calidad tiene hoy un gran poder, pues es el eje de las políticas educativas y es contra lo cual se evalúan las escuelas
Arrien, J.	1995	Reflexiones sobre la educación	Un concepto complejo que se construye respecto a múltiples y diversas referencias. Es un concepto rico, incluso, en permanente evolución, convergente y ascendente tras un ideal de una gran fuerza de atracción. La calidad de la educación es una especie de utopía y de aproximaciones sucesivas y se hace realidad en los aprendizajes cualitativamente relevantes. La calidad no está en lo que se enseña sino en lo que se aprende, por lo que en la práctica dicha calidad esta cada vez más centrada en el propio sujeto educativo

Cuadro nº 4. Síntesis de las diferentes acepciones que sobre calidad tienen los autores consultados

2.23. Educación Bolivariana: Aspectos definitorios y caracterizadores

Según se expone en documento emitido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD, 2006), la educación debe considerarse un continuo humano localizado, que atienda los procesos de enseñanza y aprendizaje como unidad compleja de naturaleza humana total e integral, correspondiendo sus niveles y modalidades a los momentos del desarrollo propio de cada edad en sus diversos estados (físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico), en períodos sucesivos donde cada uno engloba al anterior, creando las condiciones de aptitud, vocación y aspiración que deben ser atendidas por el Sistema Educativo.

Así, la concepción holista del ser humano en desarrollo exige la articulación y continuidad curricular y pedagógica entre cada uno de los niveles del Sistema Educativo, incluyendo todas las modalidades, permitiendo a todos los alumnos fortalecerse como personas, conocer sus propias capacidades y competencias, en un proceso formativo de progresividad.

Así, la educación en el marco de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), sintetiza las categorías de la Nueva Escuela, que dan esencia a la Educación Bolivariana, desde diversas visiones que garantizan la formación como derecho humano y deber social de calidad y para todos:

1. Espacio para la producción y la productividad, que orienta la formación en el valor trabajo, fortalece la

práctica productiva escolar con la filosofía de aprender haciendo y enseñar produciendo, teniendo como propósito desarrollar un sistema de acción pedagógica que permita incorporar los diversos sectores de la sociedad rural y urbana a la función educativa.

2. Espacio para la paz, que orienta el desarrollo de los valores de paz, tolerancia, diálogo, convivencia y solidaridad en los espacios escolares y su entorno, articulando acciones, preventivas y de seguridad con organismos e instituciones gubernamentales.
3. Espacio de formación integral, que orienta la discusión curricular con pertinencia social, integrando a la comunidad a los procesos pedagógicos, incorporándola como parte de la formación integral, en donde la investigación, la elaboración y ejecución de proyectos la hacen productora de conocimientos para la transformación.
4. Espacio de creación y creatividad, que orienta el desarrollo del intelecto, de la salud física y de la voluntad de hacer, propiciando el trabajo creativo e innovador, así como la creación, como componentes esenciales del desarrollo del ser humano.
5. Espacio de salud y vida, que orienta la prevención, protección y defensa de la salud como derecho humano.
6. Centro del quehacer comunitario, que orienta la participación y el protagonismo de los sujetos de la

comunidad educativa bajo los principios de corresponsabilidad, en la que intervienen todos los actores del hecho educativo y, a la vez, coopera en la solución de los problemas desde el lugar de acuerdo a sus particularidades.

7. Espacio de comunicación alternativa, que orienta la creación de medios de comunicación para la formación de ciudadanos y ciudadanas en la divulgación e interpretación de la información veraz y oportuna de manera crítica y reflexiva, fortaleciendo la comunicación a través de las nuevas tecnologías y estimulando el periodismo escolar como medio de información entre la escuela, la familia y la comunidad.
8. Espacio para las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que orienta la posibilidad de universalizar y democratizar la información, la producción de software educativos adecuado y con pertinencia.
9. Espacio de innovación tecnológica, que crea las condiciones para que estudiantes, docentes y comunidad desarrollen la capacidad propia de innovar tecnología con base en las cualidades específicas de lugar, tiempo, necesidad, y aporte a la solución de los problemas en los aspectos del ser, saber, hacer y convivir humano para su propio desarrollo.

Como se aprecia, la Educación Bolivariana propicia las condiciones para hacer realidad un modelo de equilibrio que:

1. Garantice el acceso, permanencia y prosecución de todos y todas en el sistema educativo, en donde el Estado, la familia y la sociedad garanticen el derecho a la educación como un derecho humano y un deber social.
2. Extienda la cobertura de la matrícula, con énfasis en la educación preescolar, en básica, y en media diversificada y profesional, priorizando la población rural, indígena y de fronteras.
3. Articule el sistema educativo y el sistema de producción de bienes y servicios con pertinencia social, de manera que la formación contribuya a elevar la eficiencia productiva.
4. Desarrolle la planta física y la dotación en las instituciones educativas, adecuadas a las necesidades y con equipos, laboratorios, talleres, materiales didácticos y mobiliario; vinculada con la política deportiva y cultural, así como la construcción de nuevas escuelas.
5. Supere la inequidad social con la atención integral de niños, jóvenes y adolescentes no escolarizados.
6. Erradique el analfabetismo, para contribuir a elevar los niveles de integración social de la población.

De hecho, el Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano (2007: 17), contempla los pilares Aprender a Crear,

Aprender a Convivir y Participar, Aprender a Valorar y Aprender a Reflexionar, estrechamente relacionados con el principio de aprender a hacer, donde se prepare a los niños para “...afrontar exitosamente las exigencias sociales y personales de cada de la vida”; ahora bien, en lo que a la Educación Básica, denominada ahora Subsistema de Educación Primaria Bolivariana (2007), ha sido concebido de forma que garantice la formación integral de los niños y niñas desde los seis años hasta su ingreso al subsistema siguiente, de forma tal que sean activos, reflexivos, críticos e independientes, conforme a los objetivos que se describen:

1. Fortalecer la formación como seres sociales, integrales, solidarios, innovadores y creativos, con la finalidad de comprender y transformar su realidad más inmediata para el bienestar y la armonía colectiva.
2. Desarrollar valores, actitudes y virtudes para fortalecer la dignidad e identidad venezolana, a partir de la apropiación de hechos y procesos históricos.
3. Compartir ambientes de aprendizaje y mediaciones, donde se puedan desarrollar múltiples potencialidades desde los saberes y haceres populares, para desarrollar conciencia y personalidad.
4. Promover la construcción de conocimientos integrales que deriven en ciudadanos socialmente responsables y solidarios.

5. Desarrollar procesos de investigación que permitan comprender, describir e interpretar hechos de la vida cotidiana.
6. Brindar oportunidades, en igualdad de condiciones, para el desarrollo de habilidades en diferentes áreas, para fortalecer saberes y experiencias.
7. Desarrollar habilidades para el trabajo cooperativo.
8. Afianzar sentimientos de amor y respeto por sí mismo, la familia, escuela, comunidad y Nación, como principios rectores de la conciencia colectiva para el ejercicio de la ciudadanía.
9. Participar en la búsqueda de soluciones a los problemas sociales y ambientales, a fin de formar seres sociales integrales con conocimientos, experiencias y conciencia ecológica.

A los fines antes definidos, el Subsistema de Educación Primaria Bolivariana, está integrado por los ejes integradores Ambiente y Salud Integral, Interculturalidad, Tecnologías de la Información y Comunicación y Trabajo Liberador, siendo las Áreas de Aprendizaje las que siguen:

1. Lenguaje, Comunicación y Cultura: Con la que se aspira que los educandos desarrollen potencialidades para promover experiencias comunicativas variadas y efectivas.

2. Matemática, Ciencias Naturales y Sociedad: El concepto bolivariano lleva a entender las matemáticas, concebidas en interconexión con otras ciencias, no como un campo cerrado y apartado de la realidad, sino que aborda el estudio de problemas y fenómenos tanto internos como externos, implementando diversas metodologías de trabajo en el contexto de los espacios de aprendizaje.
3. Ciencias Sociales, Ciudadanía e Identidad: Se constituye en la toma de conciencia y el fortalecimiento de la identidad venezolana, latinoamericana, caribeña y universal, desde una perspectiva geohistórica para el reconocimiento de lo local, estatal, regional, nacional e internacional.
4. Educación Física, Deportes y Recreación: Abarca el trabajo consciente, organizado, pedagógico, didáctico, físico, deportivo y recreativo, con un carácter consciente que permite a los niños y niñas crearse en un primer momento la representación en el plano mental de las acciones motrices que debe ejecutar, para luego, mediante un proceso de análisis, manifestar a través de respuestas motoras el resultado de dicho proceso reflexivo.

La escuela bolivariana está concebida para producir los cambios cualitativos en la educación y formar hombres cultos, en lo técnico y en lo científico, con sentido de compromiso social y profundo arraigo humanístico.

Lo anteriormente expuesto se encuentra en conformidad con lo establecido en la Resolución N° 179, en su artículo N° 1, del mes de septiembre de 1999, la cual declara: “Crear las Escuelas Bolivarianas, las cuales funcionan en turno completo: mañana y tarde, cuyos proyectos estarán permanentemente abiertos en la integración del entorno social y al concurso de la comunidad en el proceso educativo, mediante su participación en los programas que se realicen, afianzando en todo momento los valores y experiencias que fortalezcan la identidad nacional”.

Esta cita refleja la esencia misma de la creación de las escuelas bolivarianas en sus 4 aristas; formar hombre con liderazgo, integrar a la comunidad del hecho educativo y el realce de los valores que fortalezcan la identidad nacional.

2.23.1. Objetivos

Todo proyecto educativo requiere una misión y visión de la filosofía que desea implementar. En este caso las escuelas bolivarianas pretenden, según el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) en el documento Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano, cumplir los siguientes objetivos:

1. Contribuir a la creación de un espacio de aprendizaje que favorezca la integración de la escuela con la comunidad, estimulando el desarrollo de su poder transformador.
2. Estimular el proceso de transformación educativa en todos los órdenes del ser, del saber, del hacer y del

convivir como mecanismos eficientes y efectivos para el logro de la refundación de la República.

3. Proporcionar atención integral a todos los niños y niñas en edad escolar, garantizando los derechos de salud física, mental y crecimiento sano, en un ambiente de paz, libertad, participación e integración.
4. Impulsar una pedagogía participativa, en la búsqueda del ser, el saber y el hacer que le brinde al docente y al estudiante posibilidad de acceder a diferentes fuentes del saber.
5. Fortalecer los valores de la identidad nacional a través del análisis de las distintas manifestaciones culturales, políticas sociales, espaciales y económicas en el ámbito local, regional, nacional, en el contexto latinoamericano y mundial.

2.23.2. Características

Las Escuelas Bolivarianas se inician con carácter experimental en septiembre de 1999, con la cobertura de 535 escuelas en todo el territorio nacional, con la intención de aumentar progresivamente su número y hacer de todas las escuelas, colegios bolivarianos. Esta primera etapa supone de acuerdo con el Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano:

1. El funcionamiento con carácter experimental por un período de tres años, o hasta tanto se logre la integración y el curso de la comunidad en el proceso educativo.

2. La dotación progresiva de infraestructura y materiales de los centros escolares, acordes con sus necesidades.
3. La evaluación institucional cada cuatro (4) meses a fin de verificar los logros y orientar la superación de las dificultades.
4. La supervisión y seguimiento permanente del proceso y en particular de los docentes.
5. La permanencia en jornada escolar completa con atención integral de salud, alimentación, cultura, recreación y deporte.
6. La formación permanente de los docentes, orienta a fortalecer la condición de docente más alta de su práctica en el aula, atendiendo a su formación profesional integral.
7. El ensayo de nuevas formas de gestión compartida y de participación de la comunidad.
8. El incentivo permanente hacia la práctica irrelevante en la solución de problemas educativos.

Las características del docente previsto en las Escuelas Bolivarianas lo destacarían por ser un verdadero guía, comprometido en el proceso de transformación que se está desarrollando en la educación, que facilite constantemente situaciones de aprendizaje en sus alumnos, respetando su diversidad en el proceso de desarrollo de los saberes y dominio de competencias con una pedagogía centrada en participación y logro de autonomía del estudiante.

2.23.3. Bases y Principios de la Escuela Bolivariana

Para responder a los retos planteados, el Proyecto Educativo Escuela Bolivariana, sienta sus bases en parámetros políticos, sociales, culturales y pedagógicos que nutren y orientan sus acciones hacia el logro de la transformación de la escuela y la educación como práctica social, para la reconstrucción de la sociedad venezolana. Democracia, participación y ciudadanía.

Según el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) en el documento Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano, la denominación de Escuelas Bolivarianas representa una gran responsabilidad desde todo ángulo por la connotación histórica, ilustrada, libertaria, nacionalista e integracionista que evoca.

El Libertador Simón Bolívar tiene un profundo valor para los venezolanos. Sus ideas y acciones lo convierten en una referencia ineludible de nuestra nacionalidad. Resaltar el ideario bolivariano nos dirige a lo mejor de nuestras tradiciones y a los fundadores de la nación, como consecuencia de nuestras posibilidades, fortalezas como país, como pueblo y como posibilidad de contextualizarlo y resignificarlo en nuestra realidad de hoy, porque no se trata de vivir el pasado, sino de apropiarnos de nuestro acervo para asumir la responsabilidad que nos toca y afrontar nuestros retos actuales.

El reencuentro de la idea bolivariana con la escuela nos lleva en primer lugar, a la idea de cambio, de transformación, de lucha que no se amedrenta ante los inconvenientes. De persistencia y de reflexión. Porque el reencuentro con Bolívar y con su maestro, Simón Rodríguez, no es para reverenciar el pasado ni hacer

monumentos, sino para tomar ejemplos de quienes contra toda clase de avalares supieron levantar sus ideas, pensar con cabeza propia, combinar reflexión y acción, asumir con todo el empeño el compromiso de enfrentar el reto de sus tiempos y, precisamente por esto, trascender más allá de ellos.

En segundo lugar, nos recuerda que un pueblo es algo más que un grupo de gente sobre un territorio. Un pueblo, una nación, se reconoce en su historia y sus referentes comunes, pero sobre todo se construye en su acción diaria, en su capacidad para asumir un proyecto conjunto.

Y esta idea confronta con la necesidad de construir una nación, también desde la escuela. Una nación de todos y no sólo de unos pocos, donde la educación tiene que ser el espacio en el cual los actores que han estado relegados, pueden irrumpir en la vida ciudadana, a la participación y a la construcción de una nación que se sostenga sobre el diálogo y el conocimiento de los derechos políticos, sociales y económicos de todos. La irrupción de nuevos actores, supone que el país no puede vivir ya de espaldas a sí mismo, que los lenguajes y formas de las mayorías entren a los espacios públicos, que la participación sea la guía de la nueva democracia, participación desde la diversidad de cada quien, desde su aceptación, no como aceptación estática e inamovible (conformista) sino como visión de construcción y de posibilidad.

En el Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano (2007) se asume que la educación para el cambio es aquella que tiene como primer objetivo reconstruirnos como nación. En este mundo global, esto tiene especial sentido.

Esta educación tiene que ser desde nosotros mismos, desde la gente, y no desde una élite ilustrada que se supone superior y sabia y que supone al pueblo ignorante y sin cultura. Más allá de la adquisición de información, la educación supone la construcción de la propia perspectiva, el enriquecimiento de nuestras capacidades para conocer, sentir, expresar, emprender y vivir. Es así como se parte de que nadie carece de perspectiva, cada quien tiene criterios, intereses, sentimientos, formas propias de entender al mundo y de expresarse. La educación no es para sustituir esa perspectiva sino para fortalecerla y enriquecerla, para permitir que individuos y comunidades se fortalezcan como sujetos.

El país no está hecho ni siempre es igual a sí mismo, la patria hay que hacerla para que esté viva, la patria vive en la medida en que se construye nación desde diferencias individuales y puntos comunes. Hacer educación es hacer ciudadanía, hacer democracia, construir un espacio de todos.

Ello es posible con la definición de una clara política de Estado que fomente el crecimiento del poder ciudadano para construir en colectivo, cogestionando calidad de vida. La verdadera participación engendra organización; es así como procesos se inician de manera individual, progresivamente colocan en la escena un sistema de organización para la gestión colectiva, comenzando por mecanismos primarios como solicitud y aporte de información, respecto al diseño, toma de decisiones, disciplina y supervisión colectiva, a la vez que va manejando y apropiándose del dominio de procesos como planificación, evaluación y seguimiento de sus propias acciones

grupales, desarrollándose así un clima nuevo, en el cual van surgiendo características de solidaridad, responsabilidad personal y grupal, auto confianza, creatividad e iniciativa, las cuales permiten que aumente la seguridad y poder ciudadano de los ejecutores de estos procesos, ya sean; educandos, educadores, padres, comunidades u otros.

2.23.4. Fortaleciendo las Ideas

El Ideario Bolivariano dirige el origen de la nación hacia sus posibilidades y fortalezas como pueblo, resignificándolo en el presente, porque no se trata de vivir del pasado, sino de apropiarse del acervo y asumir la responsabilidad de afrontar los retos actuales.

Partiendo de esa premisa, se ha requerido de una clara política de Estado que asuma el papel rector con el firme propósito de combatir progresivamente los bajos niveles educativos de importantes sectores del pueblo, proporcionando alternativas que contribuyan al enriquecimiento intelectual y espiritual que deriven en actitudes críticas y reflexivas, conscientes de su realidad y del papel a desempeñar en determinadas situaciones donde se requiere su acción efectiva. Al respecto, señala Rodríguez (1849): "la misión de un gobierno liberal es cuidar de todos, sin excepción, para que cuiden de sí mismos después y cuiden de su gobierno", evidenciando una educación entre Estado-Educando-Comunidad, que por un lado provee de criticidad, conciencia y conducción de éstos últimos en los destinos de la nación.

Los nuevos tiempos de la nación demanda cambios profundos que se han convertido en una verdadera revolución, comienzan desde la educación, desde la escuela, bajo una nueva concepción de interrelación de fuerzas de los verdaderos representantes del

soberano: educando-educadores-escuela-comunidad, inmersos en una auténtica participación solidaria. El valor de la comunidad es generador de cambios democráticos, como visualizara El Libertador “Y antepongo siempre la comunidad a los individuos” (Bolívar, 1818).

El reto de la educación es contribuir significativamente en la construcción de la nación mirando hacia atrás y hacia delante, reconocernos y proyectarnos al futuro con sólidas bases fundamentadas en una armónica convivencia inmersa en una cultura de paz y solidaridad.

2.23.5. El Sentido Popular de la Escuela

Se plantea rescatar la tradición latinoamericana sobre Educación Popular, donde se asume la noción del pueblo como protagonista de su historia y de su quehacer y no como un grupo de habitantes, o gente de un territorio.

Esta perspectiva remite a dos consideraciones. En primer lugar asumir la obligatoriedad por parte del Estado de cubrir las necesidades educativas de los niños, niñas y jóvenes en edad escolar, orientando la mirada y las acciones en función de la necesidad de todos y no de unos cuantos.

Por otra parte, a convertir la escuela en un lugar de promoción y de construcción de comunidades, una escuela de la comunidad que forma comunidad, entendiendo que la escuela es una institución que pertenece a la comunidad y a ella se debe.

Esto significa que la comunidad toda tiene la voz principal en la definición del proyecto educativo de la escuela; que está presente en la actividad educativa y hace uso de los espacios escolares; que

la comunicación entre la comunidad y su escuela tiene que ser cada vez más fluida y significativa; que la escuela es útil a la comunidad y que le sirva para fortalecer su capacidad de organización, de reflexión, de expresión y de acción.

2.23.6. La Construcción Pedagógico-Cultural

La práctica pedagógica alcanza dimensiones insospechadas cuando es transformadora. Bolívar decía: "El hombre es la suma del cerebro y de la mano, por eso ha forjado una civilización y a creado una cultura". Este pensamiento traduce la importancia de la elaboración como hecho social e histórico; eso que llamamos cultura, como una red de significaciones que se entretajan, crecen y se modifican con cada generación, construyendo la historia de la humanidad.

En la escuela tradicional, la educación y la cultura son vistas como elementos separados, reduciendo la cultura a una actividad especial o extracurricular. Se cree en cambio, que el centro del currículo y de la actividad es la cultura, la actividad humana comprendida en su historicidad y en un contexto. Reivindicar el carácter de la escuela como un espacio cultural y de transformación supone que la práctica pedagógica asuma otro sentido.

Por una parte, supone un cambio ético de reflexión permanente sobre qué enseñamos, a quienes, dónde y para qué; de entender los contenidos como procesos y productos culturales.

Por otra parte, constituye el espacio que permite que se expresen e introduzcan valores y transformen códigos culturales,

que a la vez que enriquecen nuestro acervo, favorecen el desarrollo y la realización humana.

En este contexto, el docente propicia situaciones, interacciones y experiencias que permiten que los niños y niñas se reafirmen como sujetos capaces de aprender y emprender, construir, expresar sus ideas, sentimientos y considerar otros puntos de vista; comprendiendo y apropiándose de la producción cultural humana. A la vez, el docente es un impulsor de transformación, que orienta los campos sociales de su trabajo. La misión educadora de la escuela no direcciona su responsabilidad sólo en el maestro, es una tarea multidireccional, donde los protagonistas, todos los actores del proceso educativo, participan conjuntamente desarrollando nuevas relaciones.

2.23.6.1. Lineamientos Pedagógicos Generales de la Escuela Bolivariana

Señala el Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano (2007) que el tiempo de la escuela es tiempo pedagógico. Las actividades que se organizan dentro y fuera del aula se corresponden con la intención pedagógica, orientada por lo que se quiere lograr con la práctica educativa y por los principios de trabajo que la escuela tiene que definir colectivamente, a través del proyecto de Escuela; para tal fin el Diseño Curricular ofrece los siguientes lineamientos:

Un espacio para el diálogo de saberes y la producción cultural. Una escuela que conoce, valoriza y se compenetra con la cultura y los saberes comunitarios. Que respeta al niño y al adolescente como sujetos, con opiniones, intereses y derechos.

Cuya pedagogía se basa en el diálogo con la vida, emprendiendo y haciendo, investigando y comunicando y la escuela contribuye al mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad.

Un ejemplo de renovación pedagógica permanente. Entendiendo lo pedagógico más allá de las técnicas y estrategias de enseñanza; la renovación pedagógica parte de un cambio ético de reflexión sobre para qué enseñamos, a quienes, qué, dónde y porqué, y se sustenta en la reflexión y la investigación permanente. El cambio pedagógico implica entender al niño como sujeto de su propio aprendizaje, a partir de su experiencia y de su acervo; y la enseñanza, como el arte de propiciar situaciones e interacciones que permitan al niño afirmarse como sujeto capaz de aprender y emprender, construir y expresar sus propias ideas y sentimientos, trabajar en equipo, considerar puntos de vista diferentes y comprender y apropiarse la producción cultural humana.

Una escuela de la comunidad y que forma comunidad. Entendemos que la escuela es una institución que pertenece a la comunidad y a ella se debe.

Esto significa que la comunidad toda tiene la voz principal en la definición del proyecto educativo de la escuela; que la comunicación entre la comunidad y su escuela tiene que ser cada vez más fluida y significativa; que la escuela es útil a la comunidad y que le sirve para fortalecer su capacidad de organización, de reflexión, de expresión y de acción.

Un espacio de integración de la ciencia, el arte, el deporte y el trabajo. Porque la acción educativa no puede ya ser vista como niños sentados en pupitres mientras el maestro habla. La educación

integral comprende la inteligencia, el cuerpo, los sentimientos, los valores y la espiritualidad. Así, pues, la acción pedagógica integra la ciencia y el arte, la reflexión y el deporte. Una escuela para la transformación social, porque la práctica de la participación, la formación crítica, la integración a la comunidad, apuntan a la construcción de una sociedad más justa y al fortalecimiento de las personas y las comunidades para que sean protagonistas de la transformación del país.

2.23.7. La Nueva Concepción de la Escuela: Un Centro de quehacer Comunitario

La educación que se quiere implantar según la nueva idiosincrasia del gobierno es integral y permanente, donde la escuela será comunitaria para la prefiguración de una nueva sociedad. Por lo anteriormente descrito, esta propuesta de escuela vinculada a la vida en su contexto local (parroquia, barrio o caserío) posee como características, según Comare (2003: 45) las siguientes: “La recuperación de las tradiciones cooperativas y de ayuda mutua, promoviendo las microempresas para promover el desarrollo local sustentable. Luchar contra la exclusión de los sectores vulnerables y la fomentación de programas dirigidos a combatir la pobreza. Una escuela que reconstruya y retome la identidad nacional, porque al recuperar colectivamente su historia, descubre y preserva raíces, tradiciones y luchas nacionales emancipadoras”.

Estas nuevas visiones pretenden superar las dificultades y anomalías que se venían presentando con el antiguo modelo de educación donde se era desdeñado las raíces de nuestro pueblo y se

fomentaba el individualismo. Además, en el plano pedagógico se atiza la viabilidad al aprendizaje significativo, ya que al respetar las diferencias comunitarias y tomar en consideración el acervo cultural del alumno, se conecta este saber previo con los nuevos conocimientos. Por otro lado, esta contextualización favorece la interacción social constructiva de docente-alumno-representante-comunidad y ambiente local.

De acuerdo con Gómez (2006: 76) el sistema escolar en Venezuela, al igual que en la mayoría de los países refleja la estratificación social, es básicamente selectivo, no todos pueden estudiar, sólo algunos pueden llegar a ser profesionales y sólo parte de estos pueden ingresar a determinadas profesiones. Las misiones educativas apuntan a equilibrar el sistema, por tanto su propósito fundamental es el de incidir sobre el sector excluido, con la finalidad de incluirlos en los diferentes niveles educativos y especialmente como ciudadanos. La educación tiene un sentido de humanización y de civilización, ésta toca la dimensión política porque el diálogo político sólo se da entre iguales, de aquí la importancia de la educación extensiva que convierte a las personas en ciudadanos que participan en la toma de decisiones.

Por otra parte, el desarrollo de un país, de un estado o de una localidad se enmarca en el principio de igualdad, de equidad. Para que éste se produzca, requerimos de un nivel mínimo en el cual nos encontremos todos para poder comunicarnos sin exclusiones y comenzar a hablar de desarrollo de las personas. Las misiones educativas apuntan a alcanzar este mínimo en el campo educativo. No se pretende cambiar radicalmente el sistema sino de incidir

sobre un aspecto social de la educación, que en este caso es la exclusión.

Se podría preguntar acerca de la posibilidad que las misiones educativas lleguen a modificar el sistema educativo en un mediano plazo. Hay indicios que pudiera ser así, de hecho a partir de éstas se han propuesto modificaciones importantes: creación de nuevas universidades, implantación de pensa flexibles, municipalización del sistema que incluye al sistema de educación superior y modificaciones en el sistema de educación de adultos. Se supone que en el momento en que se logre un equilibrio, se cuestionará y modificará el sistema a partir de las metas de las misiones.

Desde una perspectiva de desarrollo endógeno y de calidad de vida de la población, a través de la educación se propone, darle capacidad tecnológica a un modelo de control nacional de las fuentes de riqueza, sin perder de vista las fuerzas productivas para la sociedad del conocimiento, el progreso tecnológico y la globalización del intercambio mundial. El uso de la educación inicial para disminuir el fracaso escolar y proteger al niño de la desnutrición, la escuela básica completa y el adiestramiento laboral de los trabajadores para aprender a continuar aprendiendo, el relanzamiento de la enseñanza técnica, la extensión de las oportunidades de ingreso a la educación superior, la actualización profesional de los maestros y el uso intensivo de las Nuevas Tecnologías de la Información (NTI), nos hacen pensar que caminamos aceleradamente a una modificación importante del sistema educativo y de sus instituciones.

Categorías	Escuela Básica	Escuela Bolivariana
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Formación integral del educando - Formación para la vida - Formación para el ejercicio de la democracia - El desarrollo de las capacidades del Ser, Hacer, Conocer y Convivir de cada individuo de acuerdo con sus aptitudes 	<ul style="list-style-type: none"> - Sustentar la formación del nuevo republicano sobre el aprender a aprender, a convivir y participar - Garantizar el acceso, la permanencia y la prosecución de todos y todas en el sistema educativo. El estado conjuntamente con la familia y la sociedad garantizarán el derecho a la educación como un derecho humano y un deber social. - Articular el sistema educativo y el sistema de producción de bienes y servicios, con pertinencia social de manera que la formación contribuya a elevar la eficiencia productiva. - Desarrollar la planta física y la dotación en las instituciones educativas, adecuadas a las necesidades y con equipos, laboratorios, talleres, materiales didácticos y mobiliario, vinculada con la política deportiva y cultural. Contempla la construcción de nuevas escuelas. - Superar la inequidad social con la atención integral de niños(as), jóvenes y adolescentes no escolarizados. - Erradicar el analfabetismo, para contribuir a elevar los niveles de integración social de la población.
Características	<ul style="list-style-type: none"> - Centrado en la escuela: se plantea desde una perspectiva organizativa y globalizadora del aprendizaje que involucra a la institución escolar 	<ul style="list-style-type: none"> - La igualdad de oportunidades y condiciones para la integración de todos y todas en los diferentes subsistemas, obteniendo a la diversidad

Categorías	Escuela Básica	Escuela Bolivariana
Características	<p>en todos sus aspectos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consensuado: mediante la aplicación de este principio se abren espacios a todos los sectores involucrados en el quehacer educativo (maestros, directores, supervisores, padres y representantes, universidades, gremios docentes, sociedad civil y medios de comunicación social). - Abierto y flexible: permite integrar y potenciar los aportes de los docentes y especialistas en un proceso de mejoramiento permanente y progresivo. Considera las características y necesidades de la comunidad y las condiciones reales en las que va a desarrollarse el proceso educativo. - Organiza el conocimiento por tipos de contenido: contempla una tipología que incluye contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que generan aprendizajes significativos: contribuyen a la concreción de las intenciones educativas y mantienen una estrecha relación con el desarrollo de las capacidades cognitivas-intelectuales, cognitivas-motrices y cognitivas-afectivas, que se aspira desarrollar en el educando. 	<p>multitécnica, intercultural y pluricultural y las necesidades educativas especiales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Centra su atención en seres humanistas, sociales, ambientalistas, participativos, protagónicos y corresponsables y solidarios. - Fortalecimiento de un ser social integral, que mantenga su identidad étnica cultural, cosmovisión, valores y espiritualidad, así como la construcción de conocimientos y saberes. - Se organiza en subsistema educativos interrelacionados entre sí.
Principios filosóficos	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexiona sobre los valores y fines de la educación, para establecer prioridades, en las dimensiones del aprender a ser-conocer-hacer- 	<ul style="list-style-type: none"> - Se fundamenta en la concepción de Simón Rodríguez acerca de una educación vista como un proceso colectivo e integrador y a la sociedad como

Categorías	Escuela Básica	Escuela Bolivariana
Principios filosóficos	<p>vivir juntos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La escuela debe enseñar una nueva fundamentación moral como solución a los problemas sociales. - Destaca la actividad constructiva del alumno mediante la Teoría Genética de Jean Piaget, la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel, la Teoría Sociocultural de los Procesos Superiores de Vigotsky, la Teoría del Procesamiento de la Información. 	<p>una gran escuela formadora de ciudadanos y ciudadanas, por lo que define a la educación como un proceso político y socializador que se genera de las relaciones entre la escuela, familia y comunidad, la interculturalidad, la práctica del trabajo liberador, y el contexto sociohistórico.</p>
Curriculum	<ul style="list-style-type: none"> - Educación integral, al abarcar todos los aspectos del desarrollo: lo afectivo, lo cognitivo y lo biosocial. - General, por cuanto promueve aprendizajes y conocimientos variados de los elementos humanísticos, artísticos y científicos de la cultura nacional y universal. - Básica, porque proporciona la educación formal mínima que deben cumplir los venezolanos según lo pautado por la ley. - Globalizada, porque interrelaciona contenidos y áreas. - Aprendizaje fundamentado mediante contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. - La planificación se formula a través del Proyecto Pedagógico de Aula y los Proyectos Pedagógicos de Plantel, sustentado en la transversalidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Educación centrada en la planificación por proyectos y en la escuela comunitaria. - De naturaleza sistémica, flexible e integral, contextualizado. - Procesos de aprendizaje acordes con las necesidades e intereses de la nación. - Garantiza la inclusión, permanencia, prosecución y aumento de la cobertura de todos y todas en el sistema.

Categorías	Escuela Básica	Escuela Bolivariana
Perfil del egresado	<ul style="list-style-type: none"> - El perfil de competencias en el Currículo Básico del Nivel de Educación Básica, se define con una visión humanística científica y social atendiendo a los diferentes tipos de capacidad que el estudiante debe adquirir al egresar de este nivel educativo. Este perfil se organiza en torno a los cuatro aprendizajes fundamentales: Aprender a Ser, Aprender a Conocer, Aprender a Convivir y Aprender a Hacer, en los cuales se integran las competencias cognitivas-intelectuales, cognitivas-motrices y cognitivas-afectivas a objeto de lograr una formación integral y holística del educando. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valores como la libertad y la solidaridad, cooperación, justicia, equidad, integración, bien común, participación protagónica, independencia, convivencia, tolerancia y promoción del trabajo liberador. - Conocimientos, habilidades, valores y virtudes hacia el quehacer científico y tecnológico al servicio del desarrollo nacional como herramienta de soberanía. - Habilidades para comunicarse con el colectivo para la reflexión y el desarrollo de la conciencia social. - Capacidades intelectuales y humanas como elemento clave para la transformación social en y para el colectivo. - Actitudes valorativas hacia la salud integral.
Turno	<ul style="list-style-type: none"> - Jornada alterna de cinco (5) horas: Turno de la Mañana y Turno de la Tarde. 	<ul style="list-style-type: none"> - Jornada integral de ocho (8) horas en algunas instituciones.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - La evaluación se enmarca dentro de los principios, propósitos y objetivos del Proyecto Educativo Básica (Reto, Compromiso y Transformación). - Se fundamenta en un enfoque cualitativo, utiliza como metodología fundamental al etnografía, utilizando los tipos de evaluación explorativa, formativa y final. - Usa la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentada en el principio de reciprocidad, continuidad, constructivista, participativa, a través de la evaluación diagnóstica, procesual y/o formativa, final y/o sumativa, mediante las formas de autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

Cuadro nº 5. Síntesis comparativa entre la Escuela Básica y la Escuela Bolivariana. Fuente: Barrios (2009).

2.23.8. Realidades del Sistema Educativo Bolivariano Venezolano

En América Latina, los sistemas escolares modernos se desarrollaron desde mediados del siglo XIX. Si bien participaron de un modelo compartido, el francés, con el correr de los años y de los acontecimientos políticos y sociales, fueron diferenciándose, a través de transformaciones correlativas a los que dividían a los países ricos y pobres, con una armonía más o menos diversificada, con estados reducidos al aparato administrativo y represivo o complejo y con sociedades civiles más o menos desarrolladas (Paiggros, 1999).

Al respecto, Azevedo (1998) considera que la educación impartida por la escuela debe ser exigida por la sociedad en cada época. Por lo tanto, esta educación impartida ha de estar dirigida a atender sus exigencias y aspiraciones y no que el cambio entre en la escuela cuando ya está afianzado en la sociedad.

A tal efecto, los cambios de la sociedad actual, son rápidos y profundos, esto ha requerido una redefinición en el sistema educativo venezolano. Razón por la cual el Ministerio de Educación desde la década de los noventa ha gestado una serie de cambios y reformas con los cuales se ha pretendido conducir el proceso educativo, en el marco de la transversalidad, fortaleciendo la convivencia social y la dignificación del ser humano, con esta forma se busca promover cambios significativos, en la formación de

un ciudadano consciente de los valores éticos, culturales e históricos, como razón esencial del ser humano. Todo ello, ha representado la transformación replanteando el propósito de la educación en Venezuela.

En el marco de estas reformas que se han suscitado actualmente en Venezuela, de acuerdo a la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) se consagra a la educación y la cultura como derechos fundamentales del venezolano y pilares del proceso de cambio y transformación que se desarrolla en el país. Desde el Ministerio de Educación y Deporte se impulsan las acciones que apuntan en esta dirección. Se diseñan y ejecutan políticas para lograr la inclusión social, la calidad y la pertinencia social del proceso educativo.

Al respecto Vegas (2000: 7) expresa que: “Se avanza en la construcción de una nueva concepción y estructura de la educación venezolana: la educación bolivariana como continuo humano, definida y concebida desde lo humano [educación inicial, maternal y preescolar, educación del niño y la niña; educación del (la) adolescente, la educación del (la) joven y la educación del (la) adulto (a)]. Por ello, la nueva estructura responde a esa concepción Simoncito, Escuela Bolivariana, Liceo Bolivariano, Escuela Técnica Robinsoniana, Universidad, Bolivariana”.

El nuevo programa cubre la atención integral de educación bolivariana al periodo de vida entre 12 y 18 años de edad, correspondiente a la continuidad de formación del nuevo republicano entre la Escuela Bolivariana y la Universidad

Bolivariana, con salida profesional intermedia como la de técnico medio.

El Liceo Bolivariano da continuidad a la formación del adolescente dentro del contexto tempero-espacial de la nueva estructura educativa, con la identificación revolucionaria de Adolescencia y juventud para el desarrollo Endógeno al completar la cobertura, en la nueva estructura de Educación Bolivariana dando atención integral a este periodo de vida del desarrollo del ser humano (Diseño Curricular Sistema Educativo Bolivariano: 2007).

Al respecto, se propone crear el programa respectivo al nivel y período de vida en la Educación Bolivariana dentro de los preceptos constitucionales de: Educación integral y de calidad para todos (as) y Educación derecho humano; con las experiencias de la Escuela Bolivariana, de la implementación del concepto de Continuo Humano de la Resolución N° 9 del mes de Febrero del 2004 del Ministerio de Educación y Deportes y de los ensayos que se avanzan desde Septiembre de 2003, así como la articulación al principio de Educación Total que ha venido impulsando la UNESCO al considerar lo que el pedagogo Legendre (2000: 95) definió como "Hombre, sujeto en permanente proceso de aprendizaje". El nivel completa a la Educación Bolivariana como un todo, dentro de los preceptos Constitucionales de Obligatoriedad y gratuidad.

Dentro de este contexto, Díaz (2004: 49) indica que "la concepción holística del ser social en desarrollo exige la

articulación y continuidad auricular y pedagógica para trascender los niveles administrativos del sistema educativo, incluyendo las modalidades". Permitirá el fortalecimiento de cada educando como persona, el conocimiento de sus propias capacidades y competencias y su formación dentro del concepto de progresividad, alimentada por los periodos de vida como continuidad que considera las condicionantes externas en lo antrópico, social, cultural y geohistórico.

Esta concepción humana, integral y progresiva de la educación, desde la concepción con atención a la madre, en el vientre materno, pasando luego de! nacimiento, en lo formal e informal, por periodos sucesivos, que en síntesis progresivas, cada una contiene a las anteriores determinando un proceso que alimenta la continuidad del proceso educativo.

Asimismo, la educación se considera un continuo humano localizado, territorializado que atiende los procesos e enseñanza y aprendizaje como unidad compleja de naturaleza humana total e integral, correspondiendo sus niveles y modalidades a los momentos del desarrollo propio de cada edad en su estado físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico, creando las condiciones de aptitud, vocación y aspiración a ser atendidas por el sistema educativo. La integralidad y la progresividad articulan de manera coherente y continua los ejes del aprender a ser de todo ciudadano con el aprender a convivir, saber y hacer que se da a través de los niveles educativos correspondientes a cada periodo de

vida.

A tal efecto, para cumplir con esta visión de educación que tiene el sistema bolivariano se requiere una escuela nueva, que se adecue a los requerimientos y exigencias del entorno; con docentes conscientes de su nuevo rol y algo muy importante, la actualización permanente del personal que labora dentro del sistema educativo.

Es así como se requiere de una nueva visión de vida, donde todos los entes involucrados en el sistema educativo se comprometan e interactúen en búsqueda de la puesta en práctica de metas comunes. En este sentido, Duplá (1999: 35) señala "...las instituciones educativas deben completar la educación familiar con la transmisión de destrezas y habilidades manuales e intelectuales necesarias para la vida moderna. Todo ello habla de la pertinencia zonal que busca tener la educación venezolana".

En Venezuela, en palabras de Rodríguez (2006), existe actualmente un amplio consenso acerca del rol central de la educación, lo cual se convierte de acuerdo a la autora en un mito al estar descontextualizada la escuela con la realidad, por lo que se requiere que la educación que se imparte hoy en Venezuela esté en concordancia con su realidad en una sociedad compleja, dinámica y cambiante, consecuencia propia de tecnología y la información.

No obstante, dentro del marco filosófico del Sistema Educativo Bolivariano se menciona que de acuerdo a este proyecto, deben existir espacios (aulas) para asumir un horario de ocho (8) horas, disponibilidad de espacio para instalaciones de cocina,

talleres (artes plásticas, música, danza, teatro, entre otros) así como canchas deportivas.

De tal forma que, de acuerdo con el proyecto nacional de educación, las escuelas bolivarianas se deben vincular profundamente con la localidad en donde funcionan, debido a que hoy la escuela tiene un propósito transformador de la sociedad, ya que la práctica educativa es una dimensión necesaria de la práctica social al formar un ciudadano en el ejercicio de sus derechos. De allí, que la escuela no sólo debe garantizar al hombre su derecho a la educación sino también resguardar su salud, su seguridad alimentaria y su desarrollo cultural y deportivo. Es así como la escuela en su nuevo rol debe contemplar la atención a los derechos universales, derechos humanos, los cuales son irrenunciables de goce a la vida y el derecho y ejercicio de la igualdad, la libertad, la equidad y la seguridad social.

En este orden de ideas, se evidencia que la dinámica en la cual se encuentra la educación venezolana obliga hoy a sus actores a pensar no en la escuela tradicional o en la que vivimos, sino en la que vendrá, por lo que las prácticas pedagógicas han de ser objeto de reflexión considerando una realidad cambiante.

El reto de impulsar cambios que movilicen las instituciones educativas hacia nuevas dimensiones de la función escolar, no se produce solamente en Venezuela, sino que es un clamor colectivo. En este sentido, la UNESCO (1998), ha venido manejando un discurso sostenido cuyo contenido e intención orienta a los países

del mundo a emprender búsquedas creativas que conviertan a la educación en una opción cierta para la promoción social y para conseguir mejoras en la calidad de vida de los venezolanos.

Ahora bien, en Venezuela y en el resto del mundo, desde siempre la educación ha representado la piedra angular de los procesos de transformación y avance de la sociedad, por ello, resulta imperioso que las reformas educativas vayan a la par de la actualización del personal y del acondicionamiento que ello requiera, pues esto podría representar el incentivo para asumir el reto que representa asumir una reforma educativa.

Es así como, al abordaba realidad planteada en torno a la Educación Bolivariana, hay que tomar en consideración algunas teorías del comportamiento humano que pudieran ayudarlo a describir y analizar cuáles son las concepciones, expectativas y mitos de los docentes con respecto a este cambio dentro del contexto educativo. En este orden de ideas, se menciona el aprendizaje organizacional el cual según lo expresado por Senge (1993: 33) "...brinda una dimensión vital para la construcción de organizaciones con auténtica capacidad de aprendizaje, aptos para perfeccionar continuamente su habilidad y alcanzar sus mayores aspiraciones".

Para este autor la escuela es aquella que facilita el aprendizaje a todos sus miembros y se transforma continuamente así misma, de tal manera que los conocimientos tácitos de todas las personas involucradas en el hecho educativo, pueden explicarse en

el colectivo dentro de un clima de libre participación y de objetivos comunes. Todo esto enmarcado en la Educación Bolivariana donde se señala que las escuelas estarán abiertas al entorno social y los programas que se realicen vayan en beneficio de todos (personal y entorno social).

Al ser las escuelas espacios: de dialogo y participación comunitaria, la acción comunicativa cobra especial importancia y es allí donde Habermas (1997: 68) expresa que la teoría comunicacional aborda "...la integración sistemática y el mundo de la vida. Esta se refiere a la interacción de dos o más sujetos que establecen una relación intersubjetiva cara a cara".

Es por ello que la síntesis de los procesos comunicacionales dentro de las organizaciones educativas se alcanza a través del establecimiento de una acción racional y de entendimiento. A decir verdad, la comunicación permite que todos los involucrados en el hecho educativo, puedan llegar a un consenso o entendimiento a través de la educación.

Otro aspecto a considerar en esta reforma, es la Teoría de las Relaciones Humanas, pues los cambios que conlleva la Educación Bolivariana hacen considerar a la educación como el recurso más idóneo para el desarrollo y renovación social.

Al respecto Figueroa (2000: 39), expresa "La educación como elemento fundamental para el desarrollo social, económico, político y cultural del país, forma los recursos necesarios que participaran responsable y activamente en los cambios y

transformaciones que demanda la sociedad”.

La Educación Bolivariana es el sistema que al mismo tiempo resuelve a través de las Misiones la deuda social generada por el sistema de exclusión y crea el modelo de equilibrio social que tiende integralmente la educación del ser social desde la gestación, con el continuo de programas bandera Simoncito (Educación Inicial al niño en dos períodos, maternal de cero a tres años y el segundo, al niño de cuatro a seis años aproximadamente), Escuela Bolivariana (Educación al niño entre seis o siete años y los once o doce aproximadamente), Liceo Bolivariano (Educación al adolescente y joven entre doce o trece años y los dieciocho o diecinueve aproximadamente), Escuela Técnica Robinsoniana (Educación Media Profesional al joven) y Universidad Bolivariana (Educación Profesional al joven y adulto), cumpliendo con el precepto constitucional de educación integral y de calidad para todos.

Desde esta perspectiva, la educación en Venezuela se plantea para responder a los requerimientos de la producción material en una perspectiva humanista y cooperativa, formar la cultura de la participación ciudadana, la solidaridad social, propiciar el diálogo intercultural y el reconocimiento a la diversidad étnica. Facilitar el acceso, ampliar la cobertura y garantizar la permanencia.

En conclusión, la educación en el marco de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, sintetiza las categorías de la Nueva Escuela que dan esencia a la Educación Bolivariana, donde el continuo humano es el centro y a la vez la exigencia de la articulación y continuidad curricular y pedagógica entre cada uno de los niveles del Sistema Educativo.

Por otra parte, la Escuela Bolivariana de acuerdo a sus postulados, es transformadora de la sociedad desde el lugar, centro del quehacer comunitario, modelo de atención educativa integral, espacio de renovación pedagógica permanente y con flexibilidad curricular. Es una escuela que lucha contra la exclusión a través de una atención integral a los niños y niñas; sus principales componentes lo constituyen: la jornada escolar completa permite el acceso a la recreación, al deporte, a la cultura y la atención alimentaria de niños y niñas; así como la participación de la comunidad en el proceso de su formación. El propósito, avanzar en la transformación del sistema educativo, al menos en teoría eso es lo que se persigue.

No obstante, en el terreno de la praxis, en lo real, el nivel de educación en Venezuela ha decaído en los últimos años. Una serie de reformas educativas se están teniendo en consideración pero que al final repercuten en la calidad. El cambio de una escuela tradicional a una Bolivariana no ha traído consigo transformaciones verdaderamente significativas y ello ha perjudicado notablemente tanto la motivación de estudiantes como la de profesores y

maestros. Pero más allá de todo esto, en el fondo, no está en juego la eficiencia, sino el manejo de la educación. Aunque no lo parezca, se maneja de forma neoliberal. Es decir, la educación como mercado, como instrumento para hacer politiquería y populismo. Se está frente a un rotundo fracaso en el campo educativo. Sí, un fracaso que se centra en la pedagogía de puerto que se ha implementado. Es cierto que siempre hemos sido importador de modelos educativos, pero nunca como ahora. Lo peor es que no estamos importando ideas novedosas, sino la capacidad de respuesta más elemental que los educadores del país pueden ejecutar. La pedagogía cubana ha disminuido nuestra pericia en materia educativa. Los educadores chavistas no aportan, sólo ejecutan.

La formación docente impartida en universidades e institutos pedagógicos venezolanos carece de la especialización requerida para las situaciones complejas que afrontan los maestros en sus aulas. Como consecuencia de lo cual los maestros no dominan métodos eficaces de enseñanza de la lectura de matemática, no dominan contenidos presentes en los programas oficiales, no disponen de herramientas para el control de grupo, la motivación de los alumnos, la evaluación de los aprendizajes y otros elementos.

El proceso de formación inicial de los profesores en la mayoría de los países latinoamericanos no sólo está aislado de la realidad que viven las escuelas, sino que además transmite concepciones erradas acerca de la escuela actual (Toranzos, 2001).

En general presenta a la escuela como un espacio poco problemático donde las relaciones sociales son naturales, neutrales, legítimas. Los docentes en formación también llegan a tener la falsa creencia de que los componentes teóricos son importantes para aprobar, pero la práctica es lo que los transformará en verdaderos profesores. En términos generales la formación inicial del profesorado consiste en presentar el conocimiento como algo ya acabado, objetivo, absoluto, indiscutible, frente a una concepción del conocimiento en permanente construcción, provisional, sujeto a influencias políticas, sociales y culturales.

En los tiempos que corren, será absolutamente necesario revertir esta situación en la formación del profesional de la docencia. Es imposible continuar con un proceso formativo esquemático, restrictivo, economicista, asignaturizado, tecnicista, objetivizado. Llegó la hora de ceder el paso a un diseño más humano, más global y sociofuncional en el cual se conciba la formación como un proceso complejo de construcción de conocimientos en el que el futuro docente adopte un rol activo y protagónico. Señala Imbernón (2008: 97): “En este sentido es importante que la institución de formación inicial se replantee tanto los contenidos de la formación como la metodología con que éstos se transmiten, ya que el modelo de formación actúa siempre como currículum oculto de la enseñanza. Es decir, estos modelos con los cuales los alumnos aprenden se extienden con el ejercicio de la profesión, pues se convierten incluso de manera involuntaria en modelo de su actuación”.

Los ciudadanos que habitan en Venezuela, aspiran a que sus hijos reciban una educación de calidad, que sean atendidos dentro de un sistema educativo que los forme para el ejercicio de la ciudadanía y para el disfrute de una vida cada vez más satisfactoria, que llegue a proporcionarles mayores niveles de libertad y de felicidad. Para hacer de este sueño una realidad, el Estado venezolano debe encontrar el camino de la equidad del sistema escolar, profundizando en la calidad. Este propósito es imposible de lograr si no se acude al consenso entre el Estado y la Sociedad Civil, es decir, si no se logra construir las bases de un Proyecto Educativo Nacional en el cual se establezcan las prioridades, la continuidad de las políticas en el tiempo y la evaluación permanente de la calidad. Es importante destacar que cualquier esfuerzo que se haga desde los espacios oficiales o privados para apoyar la educación es loable, pero la reconducción del sistema educativo con la mira hacia el 2015 y como un problema de todos, es una tarea impostergable.

Las políticas dirigidas a compensar las desigualdades económicas y culturales son competencia del Estado con la cooperación de los diferentes sectores que integran el país. Es innegable, que muchos venezolanos no tienen acceso al sistema educativo por falta de recursos económicos de sus familias o por la ubicación geográfica de sus hogares con respecto al lugar donde está escuela, y cientos de niños y niñas fracasan por falta de adaptación a la cultura escolar. Se requieren entonces, acuerdos que ayuden a delinear la escuela que queremos y necesitamos en

Venezuela. (Mujica, 2002).

En las Escuelas Bolivarianas el clima y las condiciones de trabajo se convierten en “incentivos perversos”, se fomenta el incumplimiento; no se sancionan los vicios; no se reconocen los méritos de quienes lo hacen mejor; las bibliotecas son pobres en materiales disponibles, o simplemente inexistentes; los alumnos no disponen a veces ni siquiera del libro de texto; la infraestructura está muy deteriorada, etcétera.

La Escuela Bolivariana, lejos de tener lo que en teoría se dice que ostenta, adolece de fallas muy severas. Más de la mitad está sin director o el director es provisional. Esto genera un clima de desorientación y de bajos niveles de exigencia. Este clima tiene como consecuencia (Albornoz, 2001).

1. Ausentismo e impuntualidad en la entrada y en la salida por parte de los docentes.
2. Escasa planificación y preparación de clases.
3. Actividad poca o nada motivadora para los alumnos.
4. Exceso de dictado y copia como método pedagógico dominante.
5. Poca inculcación de valores básicos, tales como el saludo, uso de “por favor” o “gracias”, y limpieza e higiene, tanto personal como de la escuela.

6. Agresiones en clase y en los recreos no controladas por los docentes.

Cuando se consulta a los maestros en palabras de Albornoz, (op. cit), sobre el bajo rendimiento de sus alumnos, éstos suelen apelar al argumento de que no se puede lograr mucho con ellos “si las mamás no ayudan en su casa y no colaboran con la escuela”. Esto es un tema crucial. La escuela está para compensar las carencias educativas y culturales de las familias de todos los niños. Si sólo pueden progresar los alumnos cuyas familias los pueden ayudar en la casa, se está eliminando el carácter social de la escuela como vehículo principal de la igualdad de oportunidades. Justamente la escuela está para que la familia no sea determinante en el éxito escolar de los alumnos. Está para que todos los alumnos tengan la oportunidad de aprender y de progresar en el sistema educativo, independientemente del origen social de la familia y, en particular, del nivel educativo y de la condición socioeconómica de la mamá. Es obligatorio que todos los alumnos sean bachilleres según la nueva constitución de Venezuela. Estamos lejos de eso y los pobres están más lejos que el promedio.

El problema de la educación venezolana no tiene que ver con que si la escuela es bolivariana o no, tiene que ver con que la escuela no sirve para convertir a nuestros niños en ciudadanos productivos y con valores cívicos y políticos. El problema de la educación es que en Venezuela la mayoría sólo estudia hasta

séptimo grado y el resto, los que aguantan penosamente el bachillerato, lo hacen como alcabala para entrar en la educación superior. El problema es que no enseña para salir de la pobreza y brindarle oportunidades a quienes no las tienen (Lanz Rodríguez, 2003).

La educación en Venezuela podrá incrementar sus niveles de calidad, solo cuando los que tienen en sus manos la toma de decisiones de más alto nivel, se dediquen a profundizar en los problemas y sus soluciones y dejen de dedicarle tanta atención a la llamada revolución y sus intereses.

El sistema escolar en Venezuela, al igual que en la mayoría de los países refleja la estratificación social, es básicamente selectivo, no todos pueden estudiar, sólo algunos pueden llegar a ser profesionales y sólo parte de estos pueden ingresar a determinadas profesiones. Partiendo de esta realidad, la educación en el marco de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), sintetiza las categorías de la Nueva Escuela, que dan esencia a la Educación Bolivariana, desde diversas visiones que pretenden garantizar la formación como derecho humano y deber social de calidad y para todos. En este sentido, la escuela bolivariana está concebida para producir los cambios cualitativos en la educación y formar hombres cultos, en lo técnico y en lo científico, con sentido de compromiso social y profundo arraigo humanístico. Es por ello, que como política de estado se decidió crear las Escuelas Bolivarianas, las cuales funcionan en turno completo: mañana y

tarde, cuyos proyectos estarán permanentemente abiertos en la integración del entorno social y al concurso de la comunidad en el proceso educativo, mediante su participación en los programas que se realicen, afianzando en todo momento los valores y experiencias que fortalezcan la identidad nacional.

Este capítulo también contiene importantes informaciones en torno al constructo Calidad el cual se intentó definir como **eso que debe ser**, sin embargo, analizando los aportes de las distintas miradas a cerca de la calidad, se encontró que esto es bastante más complejo. La calidad tiene que ver con los atributos intrínsecos de la educación y las maneras que encontramos para que sean observables y medibles (Orozco, 2000).

Más allá del intento por definir qué se entiende por calidad (objetivo inicial), vale la pena estudiar las razones y los procedimientos que subyacen a la búsqueda de la calidad. De ahí que haya cambiado la pregunta de ¿Cuáles son los aportes que las críticas sobre calidad educativa han hecho a las actuales reglamentaciones en este tema?, por la de ¿Cuáles son los aportes que las distintas miradas sobre calidad educativa han hecho a los enfoques actuales en este tema?

Uno de los aspectos relevantes que se encontró en el desarrollo de este trabajo es el referido a que no existen críticas a reglamentaciones puntuales y que carece de sentido ya que los sistemas de aseguramiento de la calidad trascienden de la norma, a terrenos normativos, evaluativos y de gestión institucional. Es así,

como nos encontramos ante la necesidad de acompañar el cumplimiento de la norma, con la satisfacción total de los deseos, intereses y necesidades de las comunidades a las que responde el servicio educativo.

“La calidad es siempre un proyecto inacabado orientado a su realización cabal” (Valero, 2000). Para esto es necesario tener metas claras, definidas en conjunto y en contexto y saber lo que implican:

- 1.No se puede plantear modificaciones sobre sistemas que no están identificados o caracterizados.
- 2.Son necesarios los procesos de evaluación: en los que se identifiquen puntos a mejorar y a fortalecer.
- 3.Se deben considerar las múltiples dimensiones que componen el sistema.
- 4.El mejoramiento es una actividad planeada que contempla al menos, prioridades, recursos y metas

Un sistema de gestión de la calidad debe partir entonces del conocimiento de la institución y su contexto y partir de ahí a construir metodologías para definir y evaluar metas y procesos que deben ser estudiados, en el marco de la generación de procesos de mejoramiento continuo. Estos procesos sin embargo, están mediados por fenómenos sociales que determinan en alguna medida su desarrollo, entre estos, el gasto público, la cultura y las políticas

públicas.

En este sentido implementar esquemas de calidad que reflejen la complejidad del fenómeno educativo implica no solo tener en cuenta a la comunidad sino implementar sistemas de aseguramiento que siendo democráticos, sean rigurosos en la búsqueda de las mejores condiciones posibles, dentro de las limitaciones que se tienen.

Esto implica más allá de mis premisas iniciales de tener en cuenta a los distintos actores y sus necesidades, embarcar a la comunidad educativa en un proceso de estudio que permita aprendizaje institucional e individual, en el marco del mejoramiento. Algo que no había contemplado es que estos procesos son susceptibles de meta-evaluación en la medida en que son susceptibles de mejoramiento.

Si bien las anteriores ideas dan cuenta de lo que se encontró en esta revisión bibliográfica, hay algunos elementos que aun no fueron hallados, quedando entonces, vacíos acerca de los procedimientos que se pueden llevar a cabo para implementar los sistemas de aseguramiento de la calidad, cuáles son posibles, instrumentos que se pueden usar en cada proceso o cuáles son algunas formas de lograrlo, en el marco de nuestro sistema educativo y sus restricciones.

De manera intuitiva, armonizar los procesos institucionales con la normatividad requiere de herramientas específicas de acción y de empoderamiento. Más allá de esto, para que una institución

educativa logre generar procesos de aprendizaje y autoevaluación, debe tener unas condiciones mínimas (¿cuáles?), sabiendo que cuentan con tiempos y posibilidades de reflexión restringidas por el contexto socio-cultural.

El siglo XXI es el siglo de la sociedad del conocimiento lo que quiere decir que ya no es el dinero, ni la posesión de la tierra lo que es fuente de riqueza, sino que el desarrollo y la productividad de un país está en función de lo que gane en conocimiento científico, nuevas tecnologías y avances en el mundo de la informática.

Poner todos los esfuerzos en la calidad de la educación parece ser la alternativa que unifica las políticas a nivel global, uniformizando no solamente los mercados sino también el mundo de la cultura y sería de esperar que se aprovecharan los esfuerzos que a nivel de pedagogía y didáctica se han venido haciendo en América Latina, particularmente a partir de los años 80, como lo reconocen investigadores y académicos.

2.24. Crítica a la Educación Bolivariana y sus escenarios principales: Las Escuelas Bolivarianas

Las escuelas Bolivarianas, ni en su concepción ni en su praxis involucran una propuesta novedosa. En Venezuela desde 1986, se vienen dando cambios importantes en los que se ven parte y más de los fundamentos filosóficos, teóricos, sociológicos y psicológicos recogidos en el diseño curricular de las escuelas básicas.

La doble jornada existía no sólo en algunos planteles públicos sino también privados donde la jornada vespertina cubre el deporte, cultura y otros aspectos que hoy revisten importancia mayor. Sería un error desconocer esta experiencia y tratar de empezar de cero. Sería error desconfiar de las buenas intenciones y experiencias de otras instituciones con la presunción de ser enemigas del sistema. Sería un error la creencia de poseer la verdad y el camino para el pueblo y que los otros andan descarriados.

Conviene observar asimismo que poseer uno o varios documentos excelentes no significa, necesariamente, que su contenido pueda ser implementado de forma ni sencilla ni, menos aún, con resultados inmediatos, con el cien por ciento de los frutos deseados. Los estudiantes, como seres humanos, no son piezas de hierro que, una vez metidas en una fresadora, salen convertidas en tornillo o en clavo o en el diseño que ha preestablecido la llamada educación bolivariana. El estudiante, como persona humana, dotado de libertad, puede escuchar en la escuela los valores más preciados y verse incluso coaccionado a cumplirlos pero no por ello pierde su libertad de proceder en su vida, fuera del plantel, en conformidad o en contra de dichos valores. La maldad ha existido desde el comienzo de la humanidad y seguirá nuestros pasos mientras haya hombres y mujeres en la tierra.

Sin embargo, una de las críticas que desde esta tesis doctoral se le hace al diseño curricular bolivariano propuesto, es que persisten la desarticulación y la desintegración de los subsistemas, a pesar de que incorporan elementos comunes como los ejes

integradores (ambiente y salud integral, interculturalidad, tecnologías de la información y comunicación, trabajo liberador) y pilares (aprender a crear, aprender a convivir y participar, aprender a valorar y aprender a reflexionar). Se nota así lo siguiente: a) un gran abismo entre la organización de los contenidos de la educación inicial y la primaria y secundaria. Mientras en el primer subsistema se aprecia un gran esfuerzo por lograr un equilibrio en el desarrollo de los conceptos, los procedimientos, las actitudes, valores y virtudes, en la educación primaria y secundaria la balanza se inclina hacia los contenidos conceptuales, en desmedro de lo actitudinal y procedimental, lo cual no favorece la formación de valores, el autoaprendizaje, la reflexión y la organización conceptual; b) falta de concreción práctica en la propuesta de educación en y para el trabajo liberador en la educación primaria y el liceo bolivariano, porque no está definida explícitamente en los documentos oficiales, aun cuando se perfila su inclusión en el área de aprendizaje “desarrollo endógeno en, por y para el trabajo liberador” y en algunos componentes del área de aprendizaje “lenguaje, comunicación y cultura”; c) en el diseño curricular de la Escuela Técnica Robinsoniana se habla de dimensiones integrales (conocer, hacer, convivir) y no se mencionan los pilares ni los ejes integradores.

No obstante lo referido en las líneas que preceden, también es objeto no sólo de crítica sino de profunda preocupación, los siguientes aspectos:

1. La incorporación de propuestas y términos que no están respaldados por la actual Constitución bolivariana: la

geometría del poder y las formas de propiedad colectiva, por ejemplo. La ambigüedad en el uso de algunos términos: republicano, revolucionario, humanismo...que, al no ser aclarados, se prestan a múltiples significados y son una de las principales razones del actual debate.

2. La forma de dar a conocer el currículo entre los docentes y la propuesta formativa, lo cual se ha percibido como una imposición que no ayuda a la reflexión, a la profundización ni a que se asuma con ilusión. En general, el modo de implementación de la propuesta no ha respetado los principios de contextualización ni de participación que se defienden con insistencia en los fundamentos del currículo. Por otra parte, si bien es positivo que se hayan incorporado los supervisores a los procesos formativos y muchos de ellos han asumido la facilitación de las jornadas con un dominio del tema, no ha resultado de mucha ayuda para el debate la conducción de las jornadas por parte de facilitadores que presentan vacíos en el conocimiento de los temas planteados en el diseño curricular.
3. La sustentación teórica del currículo es muy pobre. Se limita a unas pocas personalidades (algunos de ellos luchadores sociales y no educadores) y no se especifica cuáles son sus aportes a la construcción curricular. El currículo debería tomar en cuenta a otros educadores y pedagogos, tanto nacionales como mundiales, en especial los que vienen del campo de la educación popular y las pedagogías críticas.
4. No queda claro cómo queda el área de educación para el

trabajo en el liceo bolivariano, lo que está provocando angustias e incertidumbres en los actuales profesores.

5. No aparece entre los pilares de la educación el “aprender a ser” y la formación autónoma de la persona, lo cual nos parece esencial para poder apuntalar los otros pilares: se atiende poco al ser como individuo, a su dimensión psicológica y a la construcción personal, está ausente la dimensión espiritual del ser humano y tampoco hay un esfuerzo por dar a conocer las diversas religiones que existen hoy en día.
6. En los temas de ciudadanía hay un énfasis en lo cognitivo y poca atención a lo procedimental y a las actitudes y valores y no se parte de lo cercano y local, se privilegia la asimilación acrítica de una serie de sucesos y no la reflexión sobre ellos. Pareciera que el currículo, sobre todo en secundaria, se limitara a presentar una gran cantidad de datos sin la debida contextualización ni correlación entre ellos. En el área de lengua se constata, también, el énfasis en lo conceptual, cuando lo esencial en la educación primaria y secundaria es el desarrollo de la competencia comunicativa (contenidos más de tipo procedimental y actitudinal) y no hay la debida secuencia entre los contenidos de los diferentes grados. Igual situación sucede con los contenidos de matemática, donde existe un énfasis en lo conceptual en desmedro de lo procedimental, traducido en la escasa mención a procesos lógicos claves como la estimación de resultados, cálculo mental y modelización. Además, se

presentan ciertos contenidos poco prácticos, como el de identificar e interpretar números ordinales (primero, segundo, tercero) ¿Más allá de un millón? (5° y 6° grado); repetición de contenidos matemáticos en el componente interpretación, aplicación y valoración de los números, las medidas, el espacio y los procesos estadísticos de 5° y 6° grado y finalmente, a pesar de manifestar claramente la revalorización de las culturas amerindias, no se hace mención alguna a los conocimientos científicos, tecnológicos y matemáticos de culturas como por ejemplo los Mayas y los Incas.

7. El nuevo diseño curricular no aporta elementos suficientes para superar el déficit, que ya existía en el currículo anterior, en relación con el desarrollo de los cuatro ejes transversales que consideramos fundamentales: valores, lectura y escritura, pensamiento lógico matemático y trabajo. Además, los docentes no encuentran en este currículo orientaciones de cómo llevar a la práctica la propuesta, pues la dimensión pedagógica está muy debilitada.
8. La presencia de afirmaciones desproporcionadas e injustas con el pasado como “La reforma de 1997 fortaleció los valores propios del sistema capitalista: el individualismo, el egoísmo, la intolerancia, el consumismo y la competencia feroz...” (MPPE, 2006: 12). Los ejes “aprender a ser” y “aprender a convivir” y los proyectos de plantel presentes en la reforma de 1997 pretendían hacer personas autónomas y ciudadanos comprometidos con la realidad social y nacional.

Si se quiere crear “ciudadanos críticos” no pueden negarse los aportes de los currículos anteriores y de hecho, algunos de los elementos que valoramos ya estaban iniciados y propuestos en la reforma curricular anterior. Tampoco, podemos ignorar los aportes en la modernización del país de la democracia representativa. Parece apresurado insistir en el fundo zamorano como modelo productivo cuando todavía no se ha probado su eficiencia.

9. No se aborda con la prioridad necesaria la problemática de la violencia física, verbal y psicológica que vivimos en todos los ámbitos de nuestra vida: familia, comunidad y nación. En efecto, un elemento que llama la atención a lo largo de la lectura de los documentos es que inicialmente se presenta como una propuesta curricular fundamentada en el humanismo, con interés de volcar la atención del educando hacia la problemática local, nacional e internacional y su responsabilidad en participar en las soluciones de los
10. problemas de los mencionados ámbitos. Sin embargo, cuando se concreta en los diferentes niveles, se percibe que problemas tan álgidos como el de la violencia no son lo suficientemente trabajados, tan sólo se aborda el tema, de manera muy general, en el pilar aprender a convivir y participar. El incremento de las horas de instrucción premilitar, situación que contrasta con el mantenimiento de una sola hora semanal dedicada a la orientación del estudiante en una etapa de tanto conflicto y necesidad de expresión, comunicación y apoyo como es la adolescencia.

El énfasis en resaltar las obras del gobierno actual, restando atención al período comprendido en lo que se denomina democracia representativa ¿Acaso no hubo logros en dicho periodo?

11. Finalmente, en un contexto político polarizado, vemos con preocupación que no se exprese claramente en los fines y principios de la propuesta la necesidad de no discriminar por motivos relacionados con las ideas y pensamientos políticos de cada quien. Un ejemplo de ello es cuando se declara como principio la no discriminación fundada en la raza, el sexo, el credo y la condición social y no se hace mención explícita a la discriminación por las ideas políticas que se tenga.

Código	Variable	Categoría	Subcategoría	Indicadores	Ítems
I	Datos socio académicos	Aspectos que permiten caracterizar desde el punto de vista social y académico a un sujeto determinado	Sociales	Socioeducativo	1
			Académico	Título	2
				Procedencia del Título	3
				Experiencia	4
				Nº de horas	5
				Cargo	6
				Asistencia	7
				Promedio	8
				Deserción	9
				Matrícula	10
				Estabilidad Laboral	11
			II	Calidad de las Escuelas Bolivarianas	Liderazgo
Implicación del personal directivo con los beneficiarios del centro educativo	Canales de comunicación hacia los docentes				
Reconocimiento y valoración oportuna por parte del personal directivo	Participación de los docentes	14			
	Ayuda al alumnado al trabajo escolar	15			
	Nuevas formas de gestión escolar	16			
III	Calidad	Planificación			
					18

	de las Escuelas Bolivarianas	y Estrategia	expectativas de todos los sectores de la comunidad educativa	comunitaria	
				Cooperación en la solución de problemas	19
				Participación de los docentes	20
				Planificación por proyectos	21
				Diagnóstico situacional	22
IV	Calidad de las Escuelas Bolivarianas	Personal del Centro Educativo	Planificación, gestión y mejora de personal	Satisfacción del personal	23
				Trabajo en equipo	24

IV	Calidad de las Escuelas Bolivarianas	Personal del Centro Educativo	Planificación, gestión y mejora de personal	Atención y trato al docente	25
V	Calidad de las Escuelas Bolivarianas	Colaboradores y Recursos	Gestión de los edificios, instalaciones y equipamiento	Desarrollo de la persona	26
				Formación permanente del personal	27
				Medios y recursos	28
VI	Calidad de las Escuelas Bolivarianas	Procesos	Necesidades y expectativas de los usuarios	Innovación tecnológica	29
				Software educativo	30
				Actualización de material bibliográfico	31
				Planta física	32

				Objetivos y metas comunes	33
VII	Calidad de las Escuelas Bolivarianas	Resultados en los usuarios del servicio educativo	Imagen del centro	Espacio de recreación y creatividad	34
				Actualización del personal docente	35
				Atención de alumnos en su aprendizaje	36
				Acciones preventivas de salud escolar	37
				Promedio de calificaciones de los alumnos	38
VIII	Calidad de las Escuelas Bolivarianas	Resultados en el personal	Procesos del centro	Satisfacción del docente en las actividades	39
				Satisfacción del servicio por parte de los padres	40
			Procesos del centro Motivaciones	Participación de los padres en las actividades de la institución	41
				Asistencia del alumno	42

Código	Variable	Categoría	Subcategoría	Atención	43
				nutricional	
				Acción	44
				social	
				Calidad de	45
				vida	
				Toma	46
				decisiones	
				Indicadores	Ítems
VIII	Calidad de las Escuelas Bolivarianas	Resultados en el personal	Satisfacción	Autogestión	47
IX	Calidad de las Escuelas Bolivarianas	Resultados en el entorno del centro educativo	Implicación en la comunidad	Actualización de los contenidos	48
				Actitud frente a los cambios curriculares	49
				Renovación pedagógica	50
				Transformación de la sociedad	51
X	Calidad de las Escuelas Bolivarianas	Resultados clave del centro educativo	Procesos claves	Participación y democracia	52
				Patrimonio nacional	53
				Interdisciplinariedad	54
				Apoyo académico	55
					56
				Metas y objetivos	57

Cuadro 6. Variables, Categorías, Subcategorías e Indicadores
(EVACA-EBV)

Código	Variable	Categoría	Subcategoría	Indicadores	Ítems
I	Datos socioacadémicos	Aspectos que permiten caracterizar desde el punto de vista social y académico a un sujeto determinado	Sociales	Socioeducativo	1
			Académico	Título	2
				Procedencia del Título	3
				Experiencia	4
				Nª de horas	5
				Cargo	6
				Asistencia	7
				Promedio	8
				Deserción	9
				Matrícula	10
				Estabilidad Laboral	11
				II	Calidad de las Escuelas Bolivarianas
Implicación del personal directivo con los beneficiarios del centro educativo	Prioridades para satisfacer necesidades y expectativas de alumnos y padres	14			
	Reconocimiento del trabajo al personal que colabora	15			
Reconocimiento y valoración oportuna por parte del personal directivo	Comunicación de fines y objetivos, planificación y estrategias	16			
	Participación del personal en actividades de mejoras	17			
III	Calidad de las Escuelas Bolivarianas	Planificación y Estrategia	La planificación se basa en necesidades y expectativas		
				Elaboración de Proyectos sobre la base de necesidades del entorno	19
					20

Código	Variable	Categoría	Subcategoría	Indicadores	Ítems
III	Calidad de las Escuelas Bolivarianas	Planificación y Estrategia	La planificación y la estrategia se basan en el diagnóstico y análisis precedentes	Uso de los avances tecnológicos	21
				Uso de las directrices, normativa y legislación sobre educación	22
			La planificación y estrategia se comunican e implementan	Comunicación de los proyectos a la comunidad	23
IV	Calidad de las Escuelas Bolivarianas	Personal del centro educativo	Planificación, gestión y mejoras del personal	Organización del personal	24
				Estimulación al personal	25
				Investigación de satisfacción	26
			Desarrollo, actualización y mantenimiento del conocimiento	Promoción de planes de formación	27
				Compatibilidad en planes individuales y grupales	28
			Implicación, participación y asunción de responsabilidades por el personal	Delegación de toma de decisiones	29
			Comunicación efectiva	Comunicación en el centro educativo	30
			Atención al personal del centro educativo	Confianza y solidaridad mutua	31
Valoración del personal	32				
V	Calidad de las Escuelas Bolivarianas	Colaboradores y recursos	Gestión de colaboración	Surgimiento de proyectos innovadores y creativos	33
			Gestión de los edificios, instalaciones y equipamiento	Selección de técnica, medios y recursos adecuados	34
				Condiciones de las instalaciones	35

Código	Variable	Categoría	Subcategoría	Indicadores	Ítems
V	Calidad de las Escuelas Bolivarianas	Colaboradores y recursos	Gestión de tecnología	Utilización de medios tecnológicos	36
				Aprovechamiento de la tecnología	37
VI	Calidad de las Escuelas Bolivarianas	Procesos	Diseño y gestión sistemática de los procesos	Creatividad y trabajo en equipo	38
				Comunicación de cambios	39
				Formación del personal	40
			Gestión sistemática de servicios y prestaciones	Disponibilidad de servicios a la comunidad	41
			Gestión, revisión y mejora de las relaciones con los alumnos	Necesidades de los usuarios	42
VII	Calidad de las Escuelas Bolivarianas	Resultados en los usuarios del servicio educativo	Medidas de percepción (imagen del centro)	Conocimiento de los proyectos educativos	43
				Identificación de los padres con el proyecto educativo	44
				Satisfacción de padres y alumnos con los servicios prestados	45
				Satisfacción de los padres y alumnos con las instalaciones	46
			Organización y funcionamiento	Satisfacción de padres y alumnos con los resultados académicos	47
VIII	Calidad de las Escuelas Bolivarianas	Resultados en el personal	Motivaciones	Participación en proyectos	48
			Satisfacción	Tipo de liderazgo	49
				Reconocimientos recibidos	50
				Condiciones de higiene y seguridad	51

Código	Variable	Categoría	Subcategoría	Indicadores	Ítems
VIII	Calidad de las Escuelas Bolivarianas	Resultados en el personal	Satisfacción	Satisfacción por el entorno y condiciones de trabajo	52
IX	Calidad de las Escuelas Bolivarianas	Resultados en el entorno del centro educativo	Medidas de percepción	Comportamiento de los alumnos	53
			Implicación en la comunidad	Uso de las instalaciones por la comunidad	54
X	Calidad de las Escuelas Bolivarianas	Resultados clave del centro educativo	Rendimiento del centro educativo	Desarrollo de fines, objetivos y valores	55
				Reconocimiento y valoración de esfuerzos	56
				Revisión de la planificación y estrategias	57

Cuadro 7. Variables, Categorías, Subcategorías e Indicadores
 (Modelo Europeo)

2.25. Síntesis de la variable objeto de estudio

Como se puede apreciar en los cuadros anteriores, en donde se operacionalizó la variable objeto de estudio, la calidad educativa fue expuesta a un proceso de medición mediante dos instrumentos con categorías idénticas pero indicadores diferentes. En este sentido, se hace necesario aclarar que el Modelo EFQM, versión Europea para medir calidad educativa, consta de nueve categorías, cada una de ellas con sus respectivos indicadores. No obstante, para su aplicación en el ámbito venezolano fue necesario someter el instrumento a un proceso de validación de contenido a fin de seleccionar sólo aquellos indicadores que se ajustaran mejor a su idiosincrasia y contexto. Por su parte, el instrumento EVACA se construyó en atención a las categorías del modelo Europeo pero con indicadores pertinentes a la filosofía, principios, características, concepción curricular y naturaleza de la educación bolivariana venezolana, a objeto de lograr altos niveles de pertinencia y adecuación al ámbito de aplicación. De esta manera, la data recogida con la aplicación de los instrumentos ya mencionados constituyó la evidencia necesaria para poner a prueba la hipótesis teórica de multifactorialidad de la variable en estudio.

Capítulo 2. Marco metodológico

1. Tipo y Diseño de Investigación

El Marco Metodológico de la presente investigación donde se persigue proponer un Plan de Mejora dirigido a las Escuelas Bolivarianas de Venezuela, es la instancia que alude al momento técnico operacional presente en todo proceso de investigación, donde es necesario situar al detalle; el conjunto de métodos, técnicas y protocolos instrumentales que se emplearon en el proceso de recolección de los datos requeridos en el proceso de investigación; por lo cual, ésta atiende a las características de una Investigación de Campo, que de acuerdo a Sabino (2000: 93) es aquella donde “los datos de interés se recogen de una forma directa de la realidad”.

Por su parte, Muñoz (1998: 9) define este tipo de investigación como aquella en la que: “...la recopilación de información se realiza enmarcada por el ambiente específico en el que se presente el fenómeno de estudio. Se utiliza un método exclusivo de investigación y se diseñan ciertas estrategias para recabar información que sólo se aplican en el estudio; para la tabulación y análisis de la información obtenida, se utilizan técnicas estadísticas que ayudan a obtener conclusiones formales, científicamente comprobadas”.

A este respecto, el Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2005: 5) expone que se

entiende por investigación de campo “...el análisis sistemático de problemas con el propósito de describirlos, explicar sus causas y efectos, entender su naturaleza y factores constituyentes o predecir su ocurrencia”, a tal efecto, los datos fueron recogidos de la realidad empírica.

Ahora bien, a manera de ampliar la perspectiva metodológica y a manera de conocer mejor el objeto de estudio, la exploración antes referida se realizó mediante una investigación mixta realizada en dos momentos o etapas, Lincoln y Gubba (2000: 163), llaman a este hecho “el cruce de los enfoques”.

Por su parte, Hernández, Fernández y Baptista (2006: 755), definen el enfoque mixto “...un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones, para responder a un planteamiento del problema”.

La combinación entre los enfoques cuantitativo y cualitativo, se puede dar en varios niveles; la mezcla puede ir desde cualificar datos cuantitativos o cuantificar datos cualitativos, hasta unir en ambos enfoques en un mismo estudio. (Greene y Caracelli, 2000).

En este orden de ideas, Serrano (1994: 62) señala que “...un investigador no tiene porque adherirse ciegamente a uno o ambos paradigmas, sino que puede elegir libremente una relación de atributos que indistintamente provengan de uno u otro, así se logra un adaptación flexible a su problemática”. De acuerdo con esta autora, los dos son necesarios para tener una percepción más clara

de la realidad.

Por su parte, el primer momento fue desarrollado bajo las características del enfoque cuantitativo, enmarcado en los lineamientos del diseño no experimental o Expost-facto que según Kerlinger (1998: 115) “...es cualquier investigación en la que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos a las condiciones”.

Hernández, Fernández y Baptista (2001: 189) señalan que en este tipo de investigación se observan situaciones ya existentes, no provocados intencionalmente por el investigador”.

González y Rodríguez (1991: 34) al respecto señalan lo siguiente: “Desde el punto de vista metodológico se suele denominar cuantitativa a la investigación que, predominantemente, tiende a usar instrumentos de medición y comparación que proporcionan datos cuyo estudio requiere el uso de modelos matemáticos y de la estadística”.

Dentro de este marco argumentativo, la investigación responde además a un estudio descriptivo, que Bisquerra (1997: 123) define como aquellos que “tienen por objeto la descripción de los fenómenos, se basan fundamentalmente en la observación, la cual se realiza en el ambiente natural de aparición de los fenómenos. Por su parte, Hernández, Fernández y Baptista (2001: 28), expresan que los estudios descriptivos “...comprenden la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, composición y procesos de los fenómenos”.

En armonía con estas ideas; Hernández, Fernández y Baptista (2007: 60) describen las tipologías descriptivas como aquellas que: “Buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido al análisis con un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, para así describir lo que se investiga”.

2. Población y Muestra

Bautista (2004: 15) define población como el “conjunto limitado de individuos, objetos, etc., que pertenecen a una misma clase por poseer características similares”. En el caso específico de esta investigación, la población estuvo conformada por 290 docentes pertenecientes a las Escuelas Bolivarianas Nacionales para el año escolar 2008-2009 del Municipio Girardot del Estado Aragua - Venezuela, tal y como se especifica a continuación:

Escuelas Bolivarianas	Docentes
Gregoria Díaz	21
Antonio Guzmán Blanco	15
Maracay	17
Aragua	17
Antonia Esteller	20
Pilar Pelgrón	18

Atanasio Girardot	59
Choroní	21
Silania Peraza	16
Felipe Guevara Rojas	21
Jacinta Pachano	18
Los Naranjos	16
Francisca Guédez Colmenares	31
Total	290

Cuadro n° 8. Distribución de Escuelas Bolivarianas para el Año Escolar 2008-2009 en el Municipio Girardot de Estado Aragua – Venezuela. Fuente: Estadística Zona Educativa del Estado Aragua – Venezuela (2008-2009).

Según Arias (1999: 51) muestra es “...un subconjunto representativo de un universo o población”. Mientras que para Sabino (1992: 82) “...es una parte respecto al todo constituido por el conjunto llamado universo”.

En este sentido, la muestra fue finita probabilística (Hurtado, 1998). La misma pudo ser identificada en su totalidad y cualquiera de los sujetos de la población pudiera formar parte. La misma, pudo ser identificada en su totalidad y cualquiera de los sujetos de la población pudiera formar parte de la misma.

En tal sentido, de los doscientos noventa (290) sujetos (docentes), se obtuvo de manera aleatoria, una muestra a fin de que todos los sujetos tuvieran la misma probabilidad de pertenecer al subconjunto muestral. La muestra a utilizar fue de tipo selección simple, a través de la fórmula propuesta por Calvo (1999: 52), la cual se presenta a continuación:

$$n = \frac{N}{1 + N (e)^2}$$

Donde:

n = tamaño de la muestra

N = tamaño de la población

e = error muestral, ara este estudio se asumió el nivel de significancia de 0,05 al sustituir se tiene que:

$$n = \frac{290}{1 + 290 (0,05)^2}$$

$$n = \frac{290}{1 + 290 (0,0025)}$$

$$n = \frac{290}{1 + 0,725}$$

$$n = \frac{290}{1,725}$$

n = 168

A tal efecto, considerando que la población se encuentra distribuida en estratos, fue necesario hacer uso del concepto de muestra probabilística de tipo estratificada, mediante el procedimiento de afijación proporcional de Hernández, Fernández y Baptista (2007: 134) que se especifica a continuación:

$$fh = \frac{n}{N}$$

Donde:

fh = proporción muestral

n = tamaño de la muestra

N = tamaño de la población

Al sustituir:

$$fh = \frac{168}{290} = 0,57$$

Este valor fue multiplicado por cada estrato, para obtener la muestra de cada uno de ellos, tal como se muestra en el cuadro 9.

Escuela Bolivariana	Población	Muestra
Gregoria Díaz	21 x 0,57	13
Antonio Guzmán Blanco	15 x 0,57	9
Maracay	17 x 0,57	10
Aragua	17 x 0,57	10

Antonia Esteller	20 x 0,57	12
Pilar Pelgrón	18 x 0,57	10
Atanasio Girardot	59 x 0,57	34
Choroní	21 x 0,57	12
Silania Peraza	16 x 0,57	9
Felipe Guevara Rojas	21 x 0,57	12
Jacinta Pachano	18 x 0,57	10
Los Naranjos	16 x 0,57	9
Francisca Guédez Colmenares	31 x 0,57	18
Total	290	168

Cuadro n° 9. Distribución de la Muestra. **Fuente:** Base de Datos de la Investigación.

3. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

En relación con las técnicas e instrumentos de recolección de datos, Arias (1999: 85) afirma "...las técnicas son las distintas formas o maneras de obtener la información, mientras que los instrumentos son los medios materiales que se emplean para recoger y almacenar dicha información".

En el caso específico de este estudio, y atendiendo al momento o etapa cuantitativa, se utilizó como técnica para recabar la información la encuesta, que de acuerdo a Bautista (2004: 41-42) "...es una técnica para obtener información de una muestra de individuos. La información es recogida usando procedimientos

estandarizados de manera que cada individuo se le hacen las mismas preguntas”. A tal efecto, fueron elaborados dos cuestionarios estructurados constituidos en dos partes. La primera parte referido a datos personales y profesionales. La segunda parte, con preguntas cerradas con cuatro opciones de respuesta: (4) Siempre, (3) Casi Siempre, (2) Casi Nunca y (1) nunca.

El primer instrumento fue elaborado atendiendo al cuadro de categorías que contiene los indicadores que caracterizan el Sistema Educativo Bolivariano en Venezuela. “EVACA-EBV” con cincuenta y siete (57) ítems o preguntas.

El segundo instrumento por su parte, fue una adaptación del Modelo para evaluar la calidad; en este caso, se tomó como referencia las categorías e indicadores del Modelo Europeo de Gestión de Calidad, adaptado a los centros educativos y guía para la autoevaluación. El instrumento quedó conformado por cincuenta y siete (57) ítems o preguntas.

Ahora bien, a manera de dar cumplimiento al objeto de esta investigación, se elaboró una escala Ad Hoc, especialmente dirigida a medir el nivel de calidad de las instituciones pertenecientes a la muestra en estudio, atendiendo a cada categoría, por cada uno de los instrumentos aplicados para luego concluir el nivel general de calidad por cada institución. La escala se presenta a continuación.

Escala	Nivel de Calidad
3,0 – 4	Alto
2,0 – 2,9	Medio
1,0 – 1,9	Bajo

Cuadro n° 10. Criterios de Decisión

4. Validez y Fiabilidad

4.1 Validez

La validación de un instrumento en palabras de Busot (1986: 55), “...persigue determinar si el mismo es adecuado y mide con eficacia lo que pretende medir”. Para Bautista (2004: 45) la validación del instrumento “...se refiere al grado de que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir”.

La validez de los instrumentos se realizó a través del procedimiento denominado Juicio de Expertos. Para tal fin, fueron consultados cinco (5) expertos, conformados por docentes universitarios y docentes que laboran con el Sistema Educativo Bolivariano de Venezuela, y que de alguna manera tienen contacto con la fundamentación de dicha propuesta educativa.

A continuación se especifican los pasos para cumplir dicho proceso:

1. Se suministró a cada especialista experto una guía de validación que incluyó: los Objetivos de la Investigación, el Cuadro de las Categorías respectivas, un Modelo del Instrumento y una hoja de protocolo para referir las observaciones en cada caso.
2. Recoger y tabular la información en base a los siguientes aspectos:
 - a) Relevancia: referido a si los ítems son importantes o no para medir las categorías y sus respectivos indicadores.
 - b) Pertinencia: grado de relación de los ítems con los indicadores
 - c) Univocidad: relacionado con el hecho de que todos los expertos entienden lo mismo en los enunciados.
3. Construcción definitiva del instrumento, considerando los ítems que los expertos señalaron como relevantes, pertinentes y a la vez fueron entendidos por todos de igual manera.

4.2 Fiabilidad

Para Hurtado y Toro (1997: 85) la fiabilidad, "...es uno de los requisitos de la investigación cuantitativa y se fundamenta en el grado de uniformidad con que los instrumentos de medición

cumplen su finalidad”. Entre tanto, Ary, Licy y Asghar (1989: 92) señalan que “la fiabilidad denota el grado de congruencia con que se realiza una medición”.

Para el cálculo de la fiabilidad de los instrumentos, se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach, el cual según Brown (1980: 75), constituye una medida bien conocida de homogeneidad, que permitirá obtener el índice de consistencia interna. A tal efecto, el cálculo del Alfa de Cronbach se hizo a través de la siguiente fórmula:

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{St^2} \right]$$

Donde:

k = Número de Ítems

$\sum S_i^2$ = Sumatoria de varianzas por ítem

St^2 = Varianza total

El valor obtenido fue llevado a los niveles de fiabilidad propuesto por Ruiz (2000), los cuales se presentan en el Cuadro 10.

El resultado obtenido para el Índice de Fiabilidad en el primer instrumento, llamado EVACA-EBV fue de 0,95 lo que indica que presenta una fiabilidad Muy Alta; y el segundo instrumento elaborado de acuerdo a los estándares del Modelo Europeo obtuvo un Índice de Fiabilidad de 0,97; lo que de igual manera representa una fiabilidad Muy Alta (Ver Anexo V).

Rangos	Magnitud
0,81-1,00	Muy alto
0,61-0,80	Alta
0,41-0,60	Moderada
0,21-0,40	Baja
0,01-0,20	Muy baja

Cuadro n° 11. Niveles de Fiabilidad. Fuente: Ruíz (2000).

5. Técnica de Análisis de Datos

Para el análisis de la información obtenida al aplicar los datos, se hizo uso de la estadística descriptiva, específicamente frecuencias absolutas, porcentuales y medias, analizando los valores absolutos para cada una de las categorías, subcategorías e indicadores. De igual manera, se utilizó la estadística paramétrica, en este caso, ANOVA.

Lo hasta aquí reseñado representa el proceso empírico de la investigación cuantitativa.

En cuanto al segundo momento o etapa cualitativa González y Rodríguez (1991: 34) manifiestan que “...las investigaciones cualitativas por contraste a las cuantitativas se caracterizan por ser investigaciones que usan herramientas de obtención y manejo de información que no parten de la necesidad de utilizar las estadísticas o matemáticas para llegar a conclusiones”.

Entre tanto, Hurtado y Toro (1997: 50) expresan que: “La nueva ciencia también reclama nuevos estilos y elementos de análisis para la investigación social, ya que el paradigma científico tradicional centrado en el realismo, el empirismo y el positivismo, ha alcanzado los límites de su utilidad en la gran mayoría de las áreas del saber, es así como cobra fuerza la modalidad cualitativa”.

De allí que en algunos casos se requiera de la utilidad de ambos enfoques de investigación con el propósito de dar mayor profundidad en el conocimiento del objeto de estudio. Enfatizan Hurtado y Toro, que la investigación cualitativa, pretende una comprensión holística, no traducible a términos matemáticos y pone el énfasis en la profundidad.

El enfoque cualitativo en esta investigación responde a la necesidad que tuvo la autora de interrelacionarse con los informantes y no dejar como única fuente de información la suministrada mediante la encuesta a través de los instrumentos aplicados.

A tal efecto, el segundo momento fue desarrollado atendiendo a los principios del enfoque cualitativo de la investigación educativa, haciendo uso de la hermenéutica por cuanto permitió interpretar y descifrar el sentido de significados

construidos para develar como es la situación prevaleciente en las escuelas bolivarianas venezolanas en relación a calidad del servicio educativo.

La Hermenéutica como modelo de investigación, hunde sus raíces en el vocablo griego *hermeneuein*, que quiere decir “interpretar”, etimológicamente el término hermenéutica se relaciona con el nombre de Hermes, el cual según la mitología, hacia de mensajero entre los demás dioses y los hombres, así como también les explicaba el significado y la intención de los mensajes que llevaba. En función de lo anterior, se define la hermenéutica como “...la teoría y filosofía de la interpretación del significado” (Barros, 1996: 35), la cual pasó de la interpretación y comprensión de los textos, al dominio de la filosofía, la epistemología de las ciencias sociales y la teorización que supone la crítica literaria. Entre los principales exponentes del pensamiento hermenéutico se encuentran Dilthey, Gadamer, Habermas y Ricoeur.

En función de lo anterior, se considera que para comprender los significados de los lenguajes utilizados por los docentes que participaron en los grupos de discusión, sus relatos, narraciones y percepciones sobre la realidad que se estudia en esta investigación, se necesita entender y reflexionar, sobre lo que ellos quieren transmitir sobre estas temáticas, y para lograrlo es necesario que los preconceptos, prejuicios, presuposiciones y expectativas propias de quien investigan estén presentes, de tal forma que se pueda dar significado y construir redes conceptuales a partir de los testimonios obtenidos. Es importante destacar que el proceso hermenéutico se llevó a efecto mediante la técnica denominada Categorización. Al

respecto Martínez (2001: 98), refiere que "...categorizar es clasificar, conceptualizar o codificar mediante un término o expresión que sea claro e inequívoco (categoría descriptiva), el contenido o idea central de cada idea temática". De esta manera, partiendo del hecho de que el material protocolar (grabaciones de las discusiones y testimonios recopilados en los grupos de discusión) el paso de la categorización exige una condición previa: el esfuerzo de sumergirse mentalmente, del modo más intenso posible, en la realidad ahí expresada.

En otras palabras, la investigadora revisó los relatos escritos y oyó las grabaciones de los protocolos repetidamente, primero, con la actitud de revivir la realidad en su situación concreta y, después, con la actitud de reflexionar acerca de la situación vivida para comprender lo que pasa. Cada revisión del material escrito, audición de los diálogos, permitió a la investigadora captar aspectos o realidades nuevas, detalles, acentos, matices, no vistos con anterioridad o no valorados suficientemente, y que pudieran ser interesantes para enriquecer los resultados.

Posteriormente al proceso de categorización se procedió al levantamiento de estructuras particulares y una estructura general, las cuales no son más que redes conceptuales que recogen lo significativo de los hallazgos, pero no desde una visión personal de quien investiga, sino producto de un compartir e intercambiar ideas con otros sujetos, y esto es posible a través de la hermenéutica, gracias a ese proceso dialógico que se da entre el investigador y los sujetos informantes, donde el lenguaje juega un papel determinante ya que permite la comunicación y el intercambio de impresiones e

ideas, lográndose de esta manera una comprensión compartida del fenómeno que se estudia.

6. Técnicas e Instrumentos de Interacción

Para el desarrollo del trabajo de campo en este enfoque, se empleó la observación participante, la cual es considerada por Ruíz Olabuenaga (1989: 80) como una herramienta de gran utilidad en la investigación social en la que establece una comunicación deliberada entre la observación y el fenómeno observado, en palabras del autor “...el investigador-observador está abierto a las claves que va captando y a través de las cuales interpreta lo que ocurre, obteniendo así un conocimiento más sistemático, profundo y completo de la realidad que observa”.

De igual manera, se hizo uso de la técnica Grupos de Discusión, la cual en palabras de Chapple y Murphy (1996: 4) “...es aquella en la cual las personas trabajan para producir ideas y para obtener consenso en relación con un problema o una pregunta determinada. La técnica permite equilibrar la participación de los asistentes a una reunión estructurada en donde se ordena el proceso de agrupación de ideas alrededor de una cuestión, sin que prevalezca la opinión de unos sobre otros.

Martínez (2006: 10), a este respecto señala que: “El grupo focal de discusión es “focal” porque focaliza su atención e interés a un tema específico de estudio e investigación que le es propio, por estar cercano a su pensar y sentir, y es de discusión porque realiza

su principal trabajo de búsqueda por medio de la interacción discursiva y la contracción de las opiniones de sus miembros”.

Morgan (1998: 9) por su parte, señala que los grupos de discusión es una técnica que une la observación participante y la entrevista, y que además representa “...un modo de oír a la gente y aprender de ella”.

Para la presente investigación, la técnica de Grupo de Discusión se realizó con siete (7) escuelas, cada una representada por tres (3) integrantes respectivamente, lo que representa veintiún (21) docentes, a los cuales se reunió en un espacio de discusión durante un encuentro de tres (3) horas, la información obtenida se interpretó mediante la denominación Categorización.

7. Técnicas de Procesamiento de Información

Para este enfoque de investigación se utilizó la técnica de la categorización para hacer posible la emergencia de la estructura teórica implícita en el material recopilado, en los grupos de discusión. Martínez (1998: 8) señala que “categorizar es clasificar, conceptualizar y codificar mediante un término o expresión que sea claro e inequívoco, el contenido o idea central de una unidad temática”. A fin de obtener la creatividad de los hallazgos se empleará la técnica denominada triangulación mediante la cual se cruzará información proveniente de diferentes fuentes (observación, discusión de los informantes, es decir, los docentes) las ideas y será más fácil manejarla. De acuerdo al autor antes citado, los pasos para

realizarlas categorizaciones y subcategorizaciones son los siguientes:

- Transcripción de las respuestas emitidas (Anexo I).
- Categorizar los contenidos de cada una de las unidades temáticas.
- Subcategorizar cuando existan categorías comunes que difieren en algunos atributos o cualidades.
- Establecimiento de redes conceptuales.

8. Triangulación

Según Taylor y Bodgan (1990), la técnica de la triangulación consiste en la combinación, un estudio único de los distintos métodos o fuentes de datos. Basado en ello, se realizó la triangulación combinando las notas de las observaciones y los grupos de discusión, con esto se logró una comprensión clara y detallada de la situación presente en los escenarios observados, así como opiniones y juicios emitidos por las personas estudiadas. Lincoln y Gubba (2000: 163) llama a este hecho “el cierre de los enfoques”. A continuación, en consideración a los párrafos precedentes, se presenta el diseño de investigación explicado (Ver Gráfico 2).

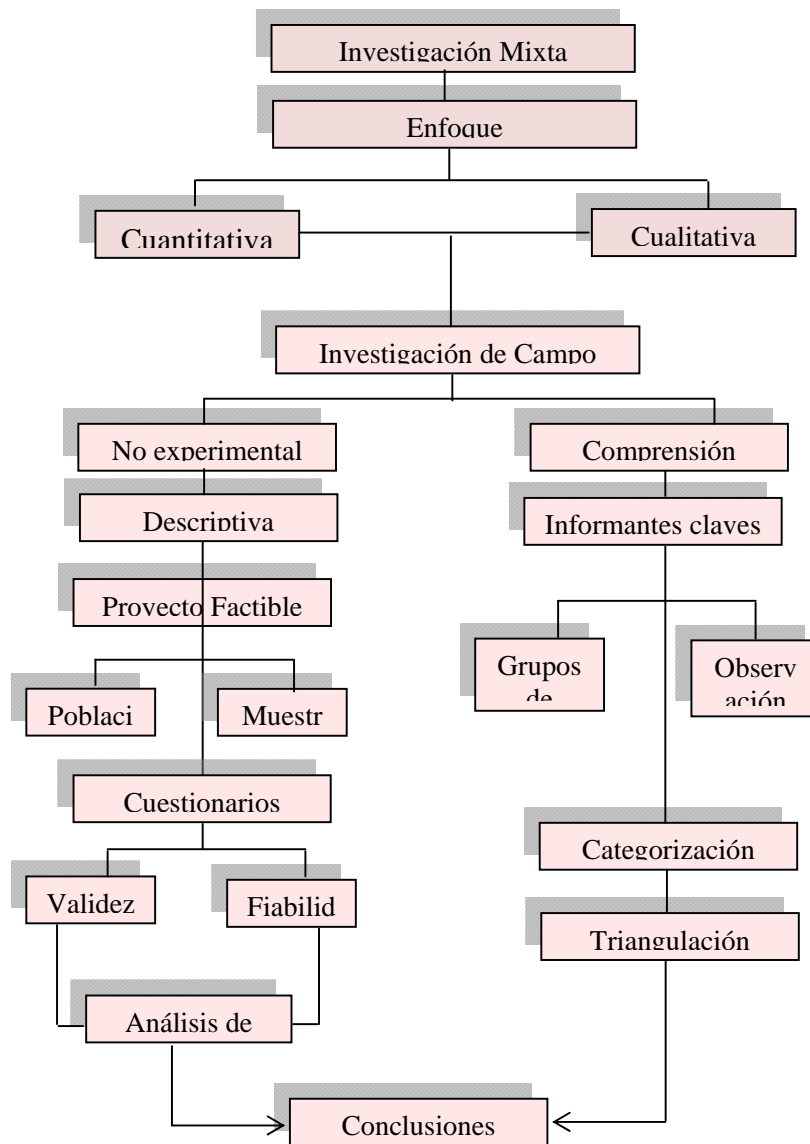


Gráfico nº 6. *Diseño de la Investigación*. Barrios (2008)

Capítulo 3. Análisis de resultados

En este Capítulo se presentan y analizan los resultados más relevantes del estudio. En tal sentido, la organización se hará en función del orden siguiente: a) Validez de constructo de los instrumentos aplicados; b) Hallazgos producto de la de la aplicación del instrumento definitivo.

1. Validez de Constructo

A objeto de confirmar la hipótesis teórica acerca de la estructura subyacente en relación a la variable Calidad Educativa en cuanto a un número dado de factores hipotéticos y al grado de saturación de cada factor en la variable respectiva, se utilizó el método estadístico Análisis Factorial, en otras palabras, se intentó comprobar si la variable Calidad Educativa tiene o no una estructura multifactorial, de acuerdo con la formulación presentada en el cuestionario EVACA-EBV y su correspondiente versión europea.

El cuestionario EVACA-EBV y su versión europea, fueron concebidos como instrumentos multidimensionales formulados con base a nueve (9) factores, orientados a medir un total de cincuenta y siete (57) ítems en cada uno. Las dimensiones a las que se hace referencia son:

- 1) Liderazgo,
- 2) Planificación y estrategia,
- 3) Personal del centro educativo,

- 4) Colaboradores y recursos,
- 5) Procesos
- 6) Resultados en los usuarios del servicio educativo,
- 7) Resultados en el personal,
- 8) Resultados en el entorno del centro educativo,
- 9) Resultados claves.

Esta estructura fue corroborada o comprobada para la versión venezolana a través del análisis factorial realizado; no así para la versión europea ya que sólo fueron claramente identificados siete (7) factores. Ver a continuación el Cuadro 10, donde se registra la varianza de los ítems en relación a los nueve (9) factores y seguidamente el Cuadro 11, con los siete (7) factores resultantes de la versión europea.

Dimen- siones	Ítems	Componente								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Liderazgo	Item13-E. Se implica activamente en actividades de mejoras de la institución	-,008	,102	,222	,817	,046	,004	,153	-,145	,000
	Item14-E. Establece prioridades para responder a las expectativas de la comunidad en general	,156	,276	,127	,675	,090	,165	-,010	,062	,270
	Item15-E. Reconoce el trabajo realizado por docentes y comunidad en general	,136	,364	,053	,593	,167	,142	,122	,275	,040
	Item16-E. Comunica los fines, objetivos, planificación y estrategias al personal de la institución y la comunidad en general	,140	,249	,033	,771	,038	,121	,037	,225	-,017
	Item17-E. Permite la participación del personal en actividades de mejoras personales y profesionales	,327	,218	,103	,050	,034	-,119	,102	,222	,413
Planificación y Estrategia	Item18-E. Se planifica el diagnóstico de necesidades y expectativas de la comunidad	,156	,742	,159	,317	-,111	-,017	,133	,156	,046
	Item19-E. Se ejecutan estrategias a manera de respuestas a las expectativas de la comunidad	,213	,719	,113	,251	,121	,294	,060	,089	-,079
	Item20-E. Los proyectos son elaborados considerando las necesidades del entorno	,186	,817	,061	,127	,002	,095	-,092	,164	,110
	Item21-E. Se hace uso de los avances tecnológicos	,268	,261	,152	,119	,766	-,074	,114	,032	,012
	Item22-E. Se hace uso de las normativas y legislación sobre educación	,014	,633	,010	,286	,366	,054	,250	,093	,134

Dimen - siones	Ítems	Componente								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Personal del centro educativo	Item23-E. Se generan procesos de relación con las comunidades a través de los proyectos de acción	,344	,496	,044	,154	,308	,418	,189	-,116	,053
	Item24-E. Se organiza atendiendo la oferta educativa y la planificación institucional	,347	,581	,050	,260	,182	,272	,101	-,050	,154
	Item25-E. Se estimula el desempeño óptimo de las funciones y el compromiso de todo el personal	,546	,350	,208	,218	,245	,197	,241	,056	,209
	Item26-E. Se diagnostica la satisfacción del personal como información para las mejoras del centro	,621	,290	,193	,198	,389	,113	,036	,084	,157
	Item27-E. Se implementan estrategias orientadas al desarrollo y perfeccionamiento del personal que labora en la institución	,741	,292	,171	,157	,219	,184	,056	,144	,140
	Item28-E. Se hacen compatibles los objetivos individuales y de equipo con los objetivos de la institución	,508	,394	,190	,166	,049	,123	,244	,378	,132
Colaboradores y recursos	Item29-E. Se delega toma de decisión en el personal docente	,278	,266	,078	,266	,176	,156	,209	,643	,213
	Item30-E. Existe comunicación entre los diferentes departamentos de la institución	,241	,210	,244	,061	,278	,126	,418	,459	,170
	Item31-E. Se fomenta un ambiente de confianza y de solidaridad mutua	,187	,141	,446	,149	,229	,183	,228	,539	,002

Procesos	Item33-E. Se generan y apoyan planteamientos y proyectos innovadores y creativos mediante los colaboradores	,589	,272	,251	,051	,149	,270	,251	,332	,093
	Item35-E. Las instalaciones son idóneas para la seguridad e higiene de los alumnos y el personal	,056	,137	,706	,297	,278	,157	-,114	,023	-,035
	Item36-E. Se utilizan los medios tecnológicos existentes	,050	,007	,294	,002	,754	,158	,109	,152	,181
	Item37-E. Se aprovecha la tecnología para la solución de problemas y mejoras de la institución	,251	-,042	,308	,110	,691	,216	,072	,186	,054

Dimensión	Ítems	Componente								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Resultados en los usuarios del servicio educativo	Item38-E. Se fomenta la creatividad y el trabajo en equipo para lograr cambios en la institución	,255	,167	,355	,222	,283	,278	,341	,341	,289
	Item39-E. Se comunican los cambios introducidos en los procesos a todos los interesados	,334	,388	,425	,047	,116	,276	,315	,263	,193
	Item40-E. Se capacita y actualiza al personal antes de introducir los cambios	,626	,165	,343	,054	,077	,231	,233	,195	,081
	Item41-E. Se ponen a la disposición de toda la comunidad educativa los servicios de la institución	,347	,326	,303	,003	,273	,083	,336	,349	,168
	Item42-E. Se determinan y satisfacen necesidades de los usuarios producto	,552	,227	,303	,187	,217	,198	,354	,062	,168

	de la comunicación diaria									
Resultados en el personal	Item43-E. Tienen conocimiento de los proyectos educativos de la institución	,152	,302	,236	,117	,085	,736	,179	,158	,146
	Item44-E. Se identifican con todas las actividades y estrategias de la institución	,286	,235	,224	,103	,078	,740	,097	,114	,203
	Item45-E. Se encuentran satisfechos con los servicios prestados por la institución	,351	,115	,337	,042	,233	,471	,372	,233	,046
	Item46-E. Se encuentran satisfechos con las instalaciones y el acceso a la institución	,240	,096	,526	,073	,238	,365	,232	,081	,152
	Item47-E. Están satisfechos con los resultados académicos obtenidos	,138	,001	,002	,141	,141	,122	,840	,125	,102
Resultados en el personal	Item48-E. Existe incentivo de participar en los proyectos de innovación didáctica	,457	- ,020	,290	,196	,075	,407	,042	,364	,122
	Item49-E. Existe satisfacción por el tipo de liderazgo que se ejerce en el centro	,381	,089	,534	,076	,296	,260	,043	,347	,169
	Item51-E. Existe satisfacción por las condiciones de seguridad e higiene que existen en la institución	,245	,091	,780	,096	,270	,095	,080	,069	,178

Dimen - siones	Ítems	Componente								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Resultados en el personal	Item52-E. Existe satisfacción por el entorno y condiciones de trabajo	,377	,014	,600	,111	,076	,092	,295	,189	,158
Resultados en el entorno	Item53-E. Los alumnos mantienen un comportamiento ecuánime dentro y fuera de la institución	,218	-,120	,087	,069	,175	,333	,070	,169	,659
	Item54-E. Se permite el uso de las instalaciones para fines sociales y culturales de la comunidad	,112	,345	,211	,153	,091	,071	,200	,019	,649
Resultados clave del centro educativo	Item55-E. Se desarrollan y cumplen los fines y objetivos establecidos por la institución	,298	,328	,346	,145	,075	,307	,302	,253	,438
	Ietm56-E. Se reconoce y valora el esfuerzo y logros de las personas y de la propia institución	,312	,296	,382	,114	,068	,273	,415	,281	,236
	Item57-E. Se revisa y actualiza constantemente la planificación realizada	,253	,350	,303	,091	-,004	,149	,484	,154	,114

Cuadro n° 12 Matriz de componentes (EVACA-EBV) Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Dimen- siones	Ítems	Componente						
		1	2	3	4	5	6	7
Liderazgo	Item13-E. Se implica activamente en actividades de mejoras de la institución	,054	,093	,804	,104	,055	,054	-,162
	Item14-E. Establece prioridades para responder a las expectativas de la comunidad en general	,140	,292	,696	,104	,234	-,003	,163
	Item15-E. Reconoce el trabajo realizado por docentes y comunidad en general	,239	,395	,584	,128	,059	,153	,035
	Item16-E. Comunica los fines, objetivos, planificación y estrategias al personal de la institución y la comunidad en general	,158	,306	,736	,013	,048	,020	,073
	Item17-E. Permite la participación del personal en actividades de mejoras personales y profesionales	,282	,193	,630	,058	,018	,148	,408
Planificación y estrategia	Item18-E. Se planifica el diagnóstico de necesidades y expectativas de la comunidad	,271	,691	,374	-,114	-,033	,100	-,023
	Item19-E. Se ejecutan estrategias a manera de respuestas a las expectativas de la comunidad	,242	,760	,241	,093	,193	,006	-,085
	Item20-E. Los proyectos son elaborados considerando las necesidades del entorno	,194	,794	,182	-,025	,056	-,039	,071
	Item21-E. Se hace uso de los avances tecnológicos	,209	,311	,110	,780	-,059	,085	,129

	Item22-E. Se hace uso de las normativas y legislación sobre educación	,112	,604	,318	,317	,037	,343	-,062
	Item23-E. Se generan procesos de relación con las comunidades a través de los proyectos de acción	,196	,605	,102	,298	,393	,099	,072
		Componente						
	Ítems	1	2	3	4	5	6	7
Personal del centro educativo	Item24-E. Se organiza atendiendo la oferta educativa y la planificación institucional	,196	,644	,253	,182	,285	,064	,151
	Item25-E. Se estimula el desempeño óptimo de las funciones y el compromiso de todo el personal	,497	,432	,223	,261	,213	,111	,243
	Item26-E. Se diagnostica la satisfacción del personal como información para las mejoras del centro	,477	,402	,186	,415	,099	-,072	,330
	Item27-E. Se implementan estrategias orientadas al desarrollo y perfeccionamiento del personal que labora en la institución	,553	,426	,142	,240	,159	-,089	,411
	Item28-E. Se hacen compatibles los objetivos individuales y de equipo con los objetivos de la institución	,603	,442	,195	,031	,083	,141	,285
	Item29-E. Se delega toma de decisión en el personal docente	,546	,281	,310	,096	,058	,286	,259
	Item30-E. Existe comunicación entre los diferentes departamentos de la institución	,610	,199	,120	,226	,080	,379	,081

Dimensiones	Ítems	Componente						
		1	2	3	4	5	6	7
	Item31-E. Se fomenta un ambiente de confianza y de solidaridad mutua	,728	,120	,206	,198	,054	,137	-,111
	Item32-E. Se reconoce y valora al personal por su actividad profesional	,732	,328	,119	,124	-,015	,117	-,118
Colaboradores y recursos	Item33-E. Se generan y apoyan planteamientos y proyectos innovadores y creativos mediante los colaboradores	,697	,366	,058	,129	,192	,089	,233
	Item34-E. Se seleccionan los recursos, medios y técnicas adecuadas a la planificación de la institución	,662	,393	-,002	,220	,097	,071	,133
Colaboradores y recursos	Item35-E. Las instalaciones son idóneas para la seguridad e higiene de los alumnos y el personal	,470	,079	,372	,358	,167	-,305	-,339
	Item36-E. Se utilizan los medios tecnológicos existentes	,305	-,005	,041	,758	,183	,150	-,011
	Item37-E. Se aprovecha la tecnología para la solución de problemas y mejoras de la institución	,429	,022	,102	,695	,165	,015	,039
Procesos	Item38-E. Se fomenta la creatividad y el trabajo en equipo para lograr cambios en la institución	,600	,155	,286	,278	,307	,286	,106
	Item39-E. Se comunican los cambios introducidos en los procesos a todos los interesados	,677	,368	,122	,120	,270	,184	,002
	Item40-E. Se capacita y actualiza al personal antes de introducir los	,702	,257	,052	,111	,196	,002	,231

	cambios								
	Item41-E. Se ponen a la disposición de toda la comunidad educativa los servicios de la institución	,596	,311	,069	,269	,096	,259	,164	
Resultados en los usuarios del servicio educativo	Item42-E. Se determinan y satisfacen necesidades de los usuarios producto de la comunicación diaria	,598	,309	,181	,252	,212	,149	,204	
	Item43-E. Tienen conocimiento de los proyectos educativos de la institución	,387	,347	,111	,068	,691	,119	-,049	
	Item44-E. Se identifican con todas las actividades y estrategias de la institución	,419	,315	,086	,076	,703	,022	,067	
	Item45-E. Se encuentran satisfechos con los servicios prestados por la institución	,628	,184	,026	,233	,404	,199	,014	
	Item46-E. Se encuentran satisfechos con las instalaciones y el acceso a la institución	,533	,088	,129	,293	,453	,039	-,029	
	Item47-E. Están satisfechos con los resultados académicos obtenidos	,346	,038	,100	,102	,119	,729	,043	
Dimensiones	Ítems	Componente							
		1	2	3	4	5	6	7	
Resultados en el personal	Item48-E. Existe incentivo de participar en los proyectos de innovación didáctica	,603	,063	,197	,087	,350	-,064	,234	
	Item49-E. Existe satisfacción por el tipo de liderazgo que se ejerce en el centro	,715	,082	,153	,339	,256	-,063	,083	

	Item50-E. Existe satisfacción por los reconocimientos recibidos	,625	,123	,102	,345	,149	,242	,056
	Item51-E. Existe satisfacción por las condiciones de seguridad e higiene que existen en la institución	,638	,001	,230	,384	,245	-,136	-,096
	Item52-E. Existe satisfacción por el entorno y condiciones de trabajo	,694	-,032	,208	,161	,205	,066	,063
Resultados en el entorno	Item53-E. Los alumnos mantienen un comportamiento ecuánime dentro y fuera de la institución	,297	-,103	,126	,165	,468	,160	,431
	Item54-E. Se permite el uso de las instalaciones para fines sociales y culturales de la comunidad	,232	,232	,299	,126	,314	,298	,232
Resultados clave del centro educativo	Item55-E. Se desarrollan y cumplen los fines y objetivos establecidos por la institución	,596	,291	,244	,078	,383	,262	,151
	Item56-E. Se reconoce y valora el esfuerzo y logros de las personas y de la propia institución	,668	,273	,185	,072	,281	,301	,031
	Item57-E. Se revisa y actualiza constantemente la planificación realizada	,548	,327	,133	,004	,138	,343	-,057

Cuadro 13. Matriz de componentes (Versión Europea). Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Se puede apreciar que debajo de la columna 1 a 9 aparecen (en la versión venezolana) unos coeficientes que corresponden a los ítems del cuestionario. Se adoptó el criterio de que si los coeficientes son iguales o mayores a 0,44 se dice que los ítems “cargan” o forman parte del factor correspondiente. Por ejemplo, los ítems 25, 26, 27, y 28 cargan en el primer factor, (es decir, obtienen valores de .546; .621; .741; .508; respectivamente) y no cargan en otros factores (tienen valores bajos). Así se llegó a descubrir una estructura de nueve (9) factores en cincuenta y siete (57) ítems para el instrumento EVACA-EBV, y otra estructura de siete (7) factores en cincuenta y siete (57) ítems para la versión europea.

Es de hacer notar, que a cada factor se le colocó un nombre clave para saber qué constructos se encuentran subyacentes. Asimismo, los factores resultantes fueron seleccionados con base en el siguiente criterio: Cada ítem debía tener correlación igual o mayor a 1.0. Esta estructura factorial puede ser observada en el cuadro 13.

Por otra parte, si se observa el cuadro 13, se puede apreciar que la solución factorial adoptada, extrae el 66,544% de la varianza total de los cincuenta y siete (57) ítems originalmente incluidos en los cuestionarios. De este porcentaje, el 36,066% es aportado por el factor 1, siendo a su vez el que concentra la mayor cantidad de varianza común.

Componente	Autovalores iniciales		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	15,148	36,066	36,066
2	2,326	5,537	41,603
3	2,152	5,124	46,727
4	1,850	4,404	51,131
5	1,654	3,938	55,069
6	1,283	3,054	58,124
7	1,237	2,946	61,070
8	1,221	2,907	63,977
9	1,078	2,567	66,544

Cuadro 14. Rotación de Valores EVACA-EBV. Método de extracción: Análisis de componentes principales

Ahora bien, a objeto de desconcentrar el factor 1 y hacen más equitativa las saturaciones de la varianza, se realizó una rotación de los valores a través del método de extracción en los nueve (9) componentes seleccionados, tal y como puede ser observado en el cuadro 13.

Es importante señalar que aún cuando la estructura del EVACA-EBV, fue corroborada por el análisis factorial, se dieron variaciones en algunos ítems, los cuales fueron reubicados en otros factores diferentes al original.

Componente	Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4,936	11,752	11,752
2	4,712	11,220	22,972
3	3,289	7,830	30,802
4	3,104	7,390	38,192
5	2,830	6,737	44,929
6	2,761	6,573	51,502
7	2,711	6,456	57,958
8	1,902	4,529	62,487
9	1,704	4,057	66,544

Cuadro 15. Variaciones de los ítems EVACA-EBV. Método de extracción: Análisis de componentes principales

El cuadro 14 muestra la estructura resultante con la rotación de factores y el surgimiento de nuevas dimensiones. En todo caso, lo realmente significativo para los efectos de esta Tesis es que el EVACA-EBV, es un instrumento razonable, seguro y estable en la medición del constructo que pretende medir. El análisis factorial hizo posible la identificación de los factores que miden la variable Calidad Educativa, lo que permite confirmar la hipótesis multidimensional implícita en el diseño de la escala, con lo cual se establece que la Calidad Educativa no es un constructo homogéneo susceptible de ser representado a través de una escala unidimensional, sino que implica más bien una variable latente de naturaleza compleja, que se expresa en este caso a través de nueve (9) factores distintos pero complementarios del mismo constructo, como ya se ha mencionado. Estos factores son:

1. Liderazgo Participativo
2. Impacto Contextual o en el entorno
3. Colaboradores y Recursos
4. Resultados en los Usuarios
5. Procesos
6. Tiempo de Atención
7. Planificación y Estrategia
8. Desempeño Docente y Estudiantil
9. Proyectos e Innovaciones.

De estos factores los que alcanzaron mayores porcentajes de saturación fueron:

1. Liderazgo Participativo (36.06%)
2. Impacto Contextual o en el entorno (5.56%)
3. Colaboradores y Recursos (5.12%)
4. Resultados en los Usuarios (4.40%)

Es importante resaltar que de los factores antes mencionados, el de Liderazgo alcanzó el 36.06%, lo que lo convierte en el factor de mayor varianza común.

Dimen- siones	Ítems	Componente								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Liderazgo participativo	Item25-V. El docente tiene la atención y trato excelente por parte del personal directivo	,749	-,043	,080	,123	,144	,235	,079	,167	,257
	Item26-V. Se promueve y destaca a la persona como sujeto individual y colectivo	,695	,027	,068	,186	,238	,235	,224	-,008	,236
	Item13-V. Las autoridades reconocen el trabajo de los docentes.	,619	,231	,135	,040	,116	,092	,179	-,069	,003
	Item20-V. Se propicia la participación de los docentes en la toma de decisiones	,605	,314	,028	,336	,087	,098	,167	,205	-,098
	Item15-V. Al personal docente se le permite participación en la toma de decisiones en la escuela	,578	,249	,081	,301	,096	,046	,237	,164	-,247
	Item14-V. Existen canales comunicacionales abiertos y horizontal entre los integrantes de la comunidad educativa	,551	,406	,271	,129	,055	-,004	,136	,047	-,128
	Item23-V. Se siente satisfecho con el trabajo en equipo	,544	,268	,013	,274	,206	,118	,052	,345	-,022
	Item27-V. Se implementan estrategias orientadas al desarrollo y formación permanente del personal docente	,528	,257	,338	,161	,405	,189	,144	,087	,029
	Item24-V. Se propicia e incentiva el trabajo en equipo	,513	,402	,128	,010	,094	,069	,213	,183	,160
	nt ex tu al	Item52-V. Se circunscriben estrategias y prácticas asociadas	,124	,790	,165	,107	,132	,022	,220	,110

	con el ejercicio de la democracia participativa									
	Item53-V. Se enriquece la capacidad creativa del individuo por medio del conocimiento y comprensión de su patrimonio cultural	,259	,660	-,006	,273	,266	,048	,089	,137	,253
	Item51-V. Los proyectos comunitarios elaborados han transformado la escuela y la comunidad	,199	,632	,286	,200	,216	,196	,152	-,076	,169

Dimen- siones	Ítems	Componente								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Impacto contextual en el entorno	Item49-V. Considera que los cambios curriculares actuales son pertinentes y necesarios	,166	,581	,081	,046	,071	,298	,065	,083	,013
	Item33-V. Los objetivos y metas propuestos son comunes a la comunidad educativa en general	,240	,543	,261	-,044	,184	,131	,351	,162	-,005
	Item16-V. Los alumnos reciben apoyo institucional para cumplir con las actividades escolares	,277	,462	,100	,150	-,047	,211	,386	,267	-,126
	Item54-V. Se fomenta la interdisciplinariedad para dar respuesta a la formación integral del individuo y a la problemática social	,189	,441	,093	,246	,211	,028	,084	,348	,387
Costos orados y recursos	Item30-V. Produce software educativo que de respuesta a problemas de aprendizaje	,050	,176	,772	,020	,135	,082	,044	-,111	,086

	Item29-V Tiene las condiciones para que docentes, estudiantes y comunidad tengan contacto directo con la tecnología de la información y comunicación	,002	-,053	,762	,112	-,016	,215	,089	,138	,185
	Item34-V. Se generan espacios para la recreación y creatividad de niños y niñas como componentes esenciales del ser humano	,228	,300	,563	,260	,170	-,094	,151	,144	,090
	Item32-V. La planta física e infraestructura es adecuada y funcional a los fines de la educación bolivariana	,318	,291	,513	-,020	,039	,180	,019	,091	-,233
	Item31-V. Se cuenta con el material bibliográfico actualizado para el desarrollo de las áreas curriculares	,204	,189	,498	,183	,401	,257	,008	,299	-,116
	Item28-V. Se generan espacios de colaboración con las comunidades bajo el principio de corresponsabilidad	,395	,195	,451	,302	,366	-,012	,246	-,059	,069
Resultados en los usuarios	Item40-V. Los padres y representantes se sienten satisfechos con el servicio prestado	,138	,122	,271	,784	,054	,151	,033	,075	,168
	Item39-V. El personal docente se siente satisfecho con las actividades realizadas	,193	,046	,021	,665	,169	,195	,054	,284	,027
	Item38-V. El promedio de calificaciones de los alumnos responde satisfactoriamente a las expectativas de los docentes	,141	,426	-,005	,549	,337	,108	,009	,011	-,261

Dimen- siones	Ítems	Componente								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Resultados en los usuarios	Item41-V. Los padres y representantes participan activamente en las diferentes actividades programadas	,193	,358	,304	,516	,207	,059	-,059	-,195	,017
	Item42-V. La asistencia de los alumnos y alumnas al plantel son satisfactorias	,355	,034	,014	,497	-,089	,166	-,031	,093	,409
Procesos	Item37-V. Se desarrollan actividades orientadas a la prevención, protección y defensa de la salud como derecho humano	,085	,288	,042	,030	,663	,331	,258	,082	,185
	Item36-V. Se propician acciones e igualdad de condiciones y oportunidades en el desarrollo de una mejor calidad posible en el proceso de aprendizaje de los alumnos	,342	,241	,032	,195	,642	,135	,219	,191	,027
	Item35-V. Se actualiza constantemente al docente antes de introducir cambios curriculares	,251	,051	,311	,181	,638	,171	,104	,057	,058
Tiempo de atención	Item44-V. Un mayor tiempo de los alumnos en la institución fortalece la acción social de la educación (socialización, cultura regional)	,150	,112	,127	,075	,208	,804	,117	,054	,138
	Item45-V. El tiempo de los alumnos en la institución favorece la calidad de vida de los padres y representantes	,079	,159	,105	,173	,065	,780	,138	,121	,079

	Item43-V. Un mayor tiempo en la institución de los alumnos significa amplitud en las perspectivas nutricionales	,326	,109	,170	,212	,178	,741	-,063	,028	,095
Planificación y estrategias	Item22-V. Se realiza diagnóstico situacional para elaborar proyectos comunitarios	,156	,099	,119	-,057	,216	,150	,792	,107	,001
	Item21-V. Se estimula la planificación por proyectos para la construcción de saberes	,232	,124	-,111	,004	,241	,008	,695	,064	,121
	Item18-V. Planifican procesos de relación con las comunidades mediante proyectos comunitarios	,146	,345	,342	,102	-,039	,035	,623	-,003	,001
	Item19-V. Se orienta el protagonismo y la cooperación de los sujetos en la solución de problemas	,309	,398	,161	,302	-,054	,035	,448	-,015	,011
Dimensiones	Ítems	Componente								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Desempeño docente y estudiantil	Item46-V. El personal docente toma decisiones en el momento de solucionar problemas dentro y fuera del aula	,091	,037	-,008	,405	,100	,167	,271	,610	,006
	Item47-V. El personal directivo está preparado para un gestión autónoma autogestionante	,451	,355	,110	-,033	,132	,081	-,040	,585	,041
	Item56-V. Se promueven programas de apoyo académico orientados a mejorar el desempeño estudiantil traducido en logros educativos	,146	,312	,278	,061	,449	,082	,079	,463	,172
Conclusiones	Item50-V. Se caracteriza por una	,018	,172	,117	,039	,097	,303	,020	-,043	,682

	constante renovación pedagógica que le permite orientar su práctica y se constituye en un canal para realimentarse										
	Ítem57-V. Se cumple con los objetivos y metas propuestos en los diversos proyectos establecidos	,076	,416	,209	,108	,241	-,030	,211	,277	,470	

Cuadro 16. Nuevas dimensiones EVACA-EBV. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser. La rotación ha convergido en 14 iteraciones

Ahora bien, seguidamente se presentan, analizan e interpretan los resultados obtenidos, después de recoger los datos producto de la aplicación del instrumento EVACA-EBV reajustado después del análisis factorial para dar cumplimiento a los objetivos de esta investigación.

Al respecto, Castañeda (1997: 94), expresa que “...el procedimiento de análisis de la información inicia con la tabulación de los datos. Este proceso consiste en establecer la forma en que podemos organizar los datos de manera sencilla para luego realizar las operaciones de análisis descriptivo y dinámico”.

En tal sentido, a continuación se presentan cuadros con la media de cada categoría, así como la desviación típica de cada una, producto de utilizar la estadística descriptiva, acompañado de gráficos que permiten la mayor comprensión del comportamiento de las categorías objeto de estudio.

Cabe destacar, que el cálculo estadístico se efectuó por medio de un paquete estadístico SPSS computarizado. Por tal motivo, en el análisis se procedió al contraste de medias de cada categoría. Entre tanto, para dar respuesta al objetivo se presenta a continuación los resultados obtenidos con la aplicación del instrumento atendiendo a la variable Datos Socioeconómicos.

	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	133	79,2
Masculino	26	15,5
No contesta	9	5,4
Total	168	100,0

Cuadro nº17. Distribución de los integrantes de la muestra por sexo

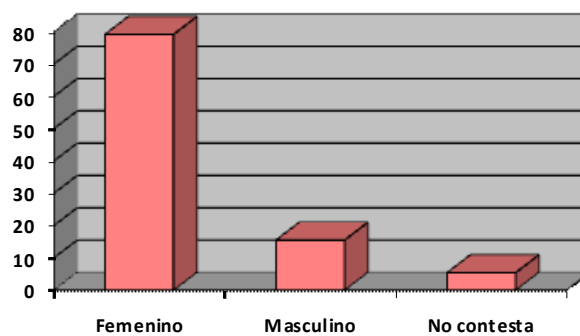


Gráfico 7. Distribución de los integrantes de la muestra por sexo

Como se puede apreciar en las instituciones Bolivarianas el mayor porcentaje de docentes responde al sexo femenino. Esta particularidad constituye un aspecto caracterizador del ejercicio docente en Venezuela.

	Frecuencia	Porcentaje
Más de 50 años	8	4,8
41 – 50 años	50	29,8
31 – 40 años	67	39,9
20 – 30 años	38	22,6
No contesta	5	3,0
Total	168	100,0

Cuadro 18. Distribución de los integrantes de la muestra por edad

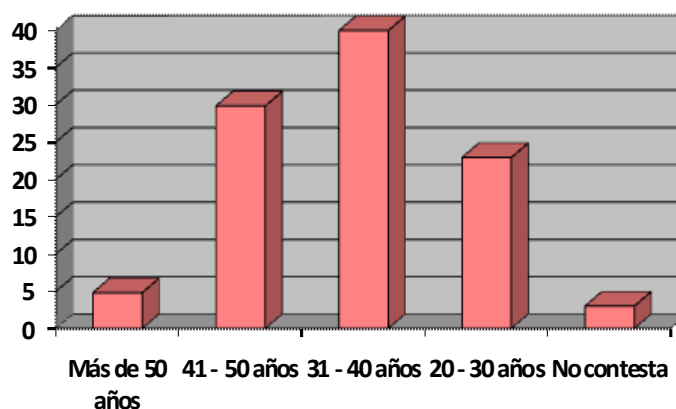


Gráfico 8. Distribución de los integrantes de la muestra por edad

El cuadro 17 expone que los mayores porcentajes de frecuencias se encuentran ubicados en la categoría de 31 – 40 años en las Escuelas Bolivarianas en estudio.

	Frecuencia	Porcentaje
Profesor Edc. Integral	67	39,9
Prof. Especialista	45	26,8
Lic. En Educación	29	17,3
Profesor Edc. Preescolar	9	5,4
Magíster	3	1,8
Bachiller Docente	2	1,2
Educación Rural	1	0,6
Técnico Agropecuario	1	0,6
Pasante/Estudiante	6	3,6
No contesta	5	3,0
Total	168	100,0

Cuadro 19. Caracterización de los sujetos muestrales en atención al título de pregrado

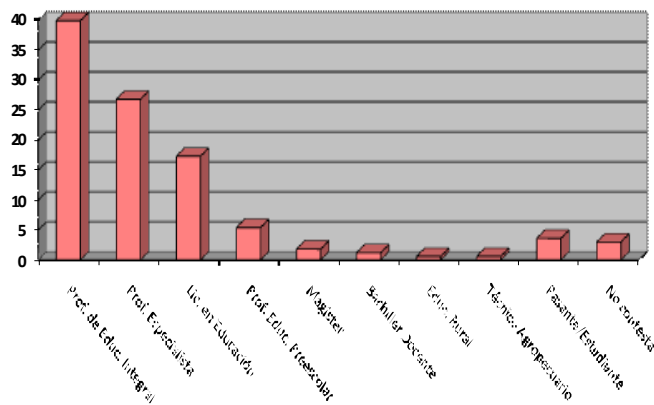


Gráfico n° 9. Distribución de los integrantes de la muestra por título de pregrado

Se visualiza en el cuadro anterior que más del 55% de los encuestados en las Escuelas Bolivarianas de la muestra, poseen el título de profesor en Educación Integral.

	Frecuencia	Porcentaje
UPEL	119	70,8
UNESR	14	8,3
UBV	6	3,6
UC	4	2,4
UNERG	3	1,8
IUPMA	3	1,8
UCV	1	0,6
UNA	1	0,6
Rafael Urdaneta	1	0,6
Santa María	1	0,6
Otro (no especifica cuál)	2	1,2
No graduado	9	5,4
No contesta	4	2,4
Total	168	100,0

Cuadro n° 20. Relación de frecuencias en atención a la procedencia del título académico

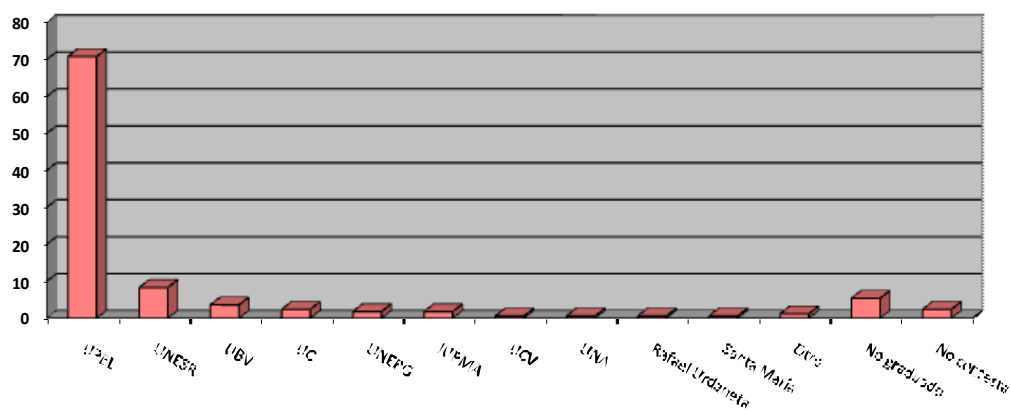


Gráfico n° 10. Distribución de los integrantes de la muestra por universidad de origen

Estos resultados permiten apreciar que un porcentaje altamente significativo (70.8%) en las Escuelas Bolivarianas los títulos que ostentan los docentes, provienen de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) que en Venezuela es la universidad por excelencia formadora de docentes.

	Frecuencia	Porcentaje
0 – 5 años	55	32,2
6 – 10 años	41	24,4
11 – 15 años	22	13,1
16 – 20 años	21	12,5
21 – 25 años	20	11,9
Más de 25 años	9	5,4
Total	168	100,0

Cuadro n° 21. Caracterización de los sujetos muestrales según su experiencia profesional

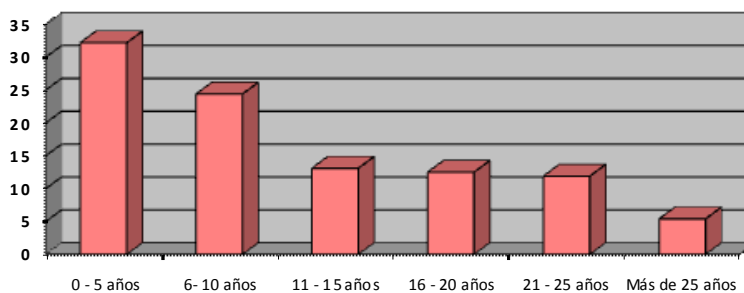


Gráfico n° 11. Distribución de los integrantes de la muestra por experiencia profesional

En este sentido, se evidencia que la mayor concentración de respuestas para las Escuelas Bolivarianas arrojó un 55% en la categoría de 0 a 5 años, esto indica que el personal docente de las instituciones en estudio, tiene en general pocos años de servicio.

	Frecuencia	Porcentaje
Docente de aula	143	85,1
Coordinador(a)	8	4,8
Orientador	4	2,4
Docente de biblioteca	3	1,8
Educación física	3	1,8
Director(a)	1	0,6
Programas no convencionales	1	0,6
Pasante (Ayuda al tutor)	1	0,6
Música	1	0,6
Auxiliar preescolar	1	0,6
Suplente	2	1,2
Total	168	100,0

Cuadro 22. Distribución de la muestra según el cargo de desempeño

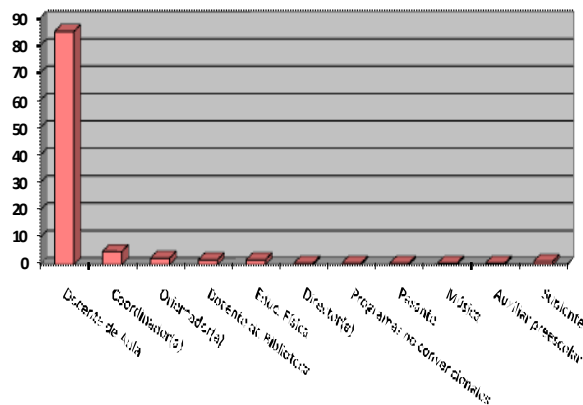


Gráfico 12. Distribución de los integrantes de la muestra según el cargo de desempeño

Los datos del cuadro 21, reflejan que un mayoritario porcentaje de respuestas estuvo concentrado en la opción Docente de Aula (85,1%) en las instituciones Bolivarianas.

	Frecuencia	Porcentaje
10 horas	3	1,8
16 horas	3	1,8
24 horas	24	14,3
33 horas	76	45,2
Más de 33 horas	47	28,0
No contesta	15	8,9
Total	168	100,0

Cuadro nº 23. Relación de frecuencias en función de las horas de dedicación

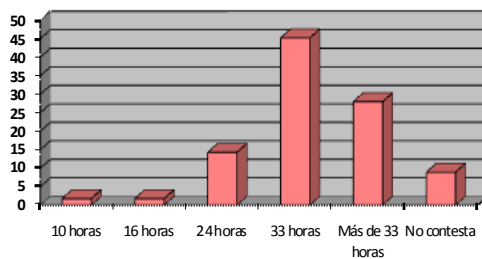


Gráfico nº 13. Distribución de los integrantes de la muestra en función a las horas de dedicación

Como se puede apreciar el 45,2% de los docentes de las Escuelas Bolivarianas tienen una dedicación de 33 horas semanales, lo que evidencia que la mayoría de los sujetos muestrales son integradores de aula.

	Frecuencia	Porcentaje
Sin inasistencias	98	58,3
Con pocas inasistencias	67	39,9
Con frecuentes inasistencias	1	,6
No contesta	2	1,2
Total	168	100,0

Cuadro nº 24. Relación de frecuencias en atención a la asistencia

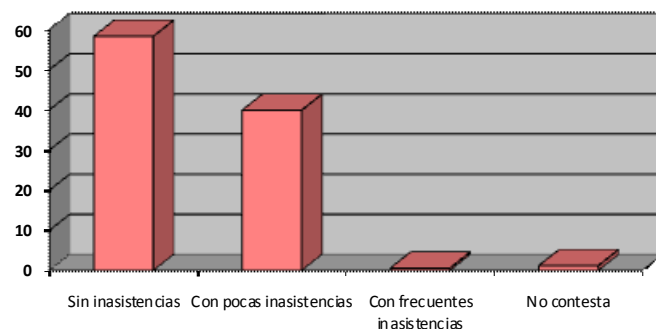


Gráfico nº 14. Distribución de los integrantes de la muestra en atención a la asistencia

Se observa que la mayoría de los docentes encuestados (58,3%) expresa no tener inasistencias a sus labores de trabajo, mientras que un 39,9% manifiesta que existe inasistencia pero con poca frecuencia.

	Frecuencia	Porcentaje
A	27	16,1
B	69	41,1
C	33	19,6
A – B	4	2,4
B – C	11	6,5
D	2	1,2
Registro diario	2	1,2
Descriptivo	1	,6
Evaluación cualitativa	1	,6
No trabaja en aula	2	1,2
No contesta	16	9,5
Total	168	100,0

Cuadro nº 25. Relación de frecuencias en atención al promedio

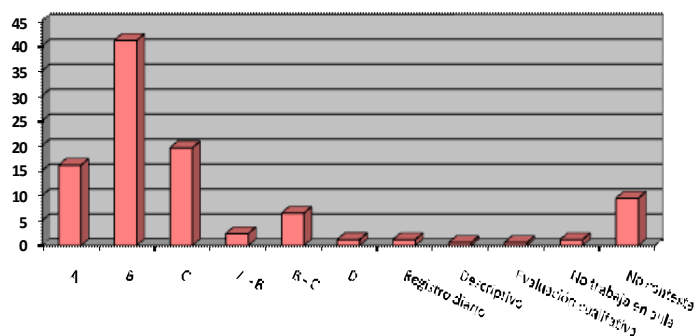


Gráfico n° 15. Distribución de los integrantes de la muestra en atención al promedio

En relación al literal predominante durante el año escolar (promedio), en las Escuelas Bolivarianas fue B con un 41,1%, sin embargo, el literal C es significativo (19,6%) en comparación con los demás literales.

	Frecuencia	Porcentaje
Alta	6	3,6
Media	40	23,8
Baja	89	53,0
Ninguna	22	13,1
No trabaja con matrícula	2	1,2
No contesta	9	5,4
Total	168	100,0

Cuadro 26. Relación de frecuencias de la categoría deserción

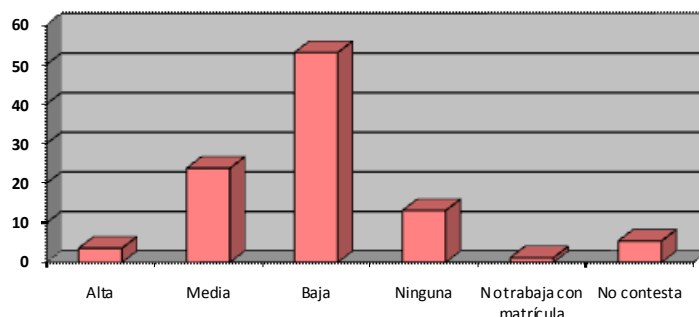


Gráfico n° 16. Distribución de frecuencias en la categoría deserción

Por su parte, la categoría deserción de acuerdo a los datos suministrados por el cuadro anterior, permite evidenciar que en las Escuelas Bolivarianas la deserción es baja, según lo expresado por el 53% de los maestros encuestados.

	Frecuencia	Porcentaje
Se incrementó	77	45,8
Se mantiene igual	71	42,3
Disminuyó	18	10,7
No contesta	2	1,2
Total	168	100,0

Cuadro n° 27. Relación de frecuencias emitidas al indicador matrícula

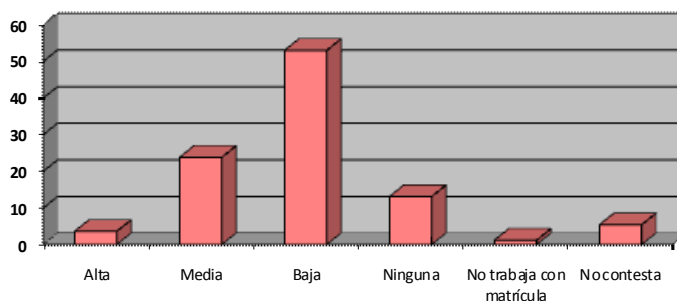


Gráfico 17. *Distribución de frecuencias en relación al indicador matrícula*

Es evidente, según lo expresado en el cuadro 26 que el 45,8% de la opinión consultada, considera que la matrícula en las Escuelas Bolivarianas aumentó. Sin embargo, otro 42,3% de los encuestados señala que la situación se mantiene sin incrementos ni bajas considerables.

	Frecuencia	Porcentaje
Ordinario	115	68,5
Interino	34	20,2
Suplente	19	11,3
Total	168	100,0

Cuadro n° 28. *Distribución de frecuencias en relación al indicador estabilidad laboral*

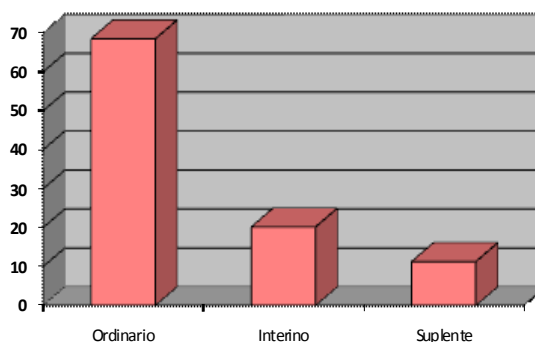


Gráfico n° 18. Distribución de frecuencias en relación al indicador estabilidad laboral

En lo atinente a la estabilidad laboral de acuerdo al cuadro anterior, el 68,5% de los encuestados en las instituciones Bolivarianas, expresaron que son personal ordinario, sin embargo, hay que reconocer que tienen un alto porcentaje (20,2%) de personal interino.

Una vez descrita la caracterización socio académica de los sujetos integrantes de la muestra, se pasa a continuación a realizar un análisis exhaustivo de las categorías en la que se subdimensionó la variable calidad del servicio educativo, a fin de dar respuesta al objetivo de la investigación. Así, a objeto de visualizar en términos generales los resultados, se presentan los hallazgos obtenidos en términos de promedio en cada uno de los factores contemplados en el instrumento aplicado (Cuestionario EVACA-EBV).

Dimensión	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típica
Liderazgo Participado	168	1,33	4,00	3,00	0,62
Impacto contextual	168	1,14	4,00	2,90	0,64
Colaboradores y Recursos	168	1,00	4,00	2,47	0,70
Resultados en usuarios	168	1,00	4,00	2,95	0,57
Procesos	168	1,00	4,00	2,82	0,67
Tiempo de atención	168	1,00	4,00	3,03	0,81
Planificación y estrategias	168	1,50	4,00	3,06	0,61
Desempeño docente y estudiantil	168	1,00	4,00	3,00	0,65
Proyectos e Innovación	168	1,00	4,00	2,92	0,65
Puntaje total	168	1,62	3,90	2,89	0,50

Cuadro n° 29. Promedio obtenido en los diferentes factores en que se subdimensionó la Calidad del Servicio Educativo en las Escuelas Bolivarianas (Medición EVACA-EBV).

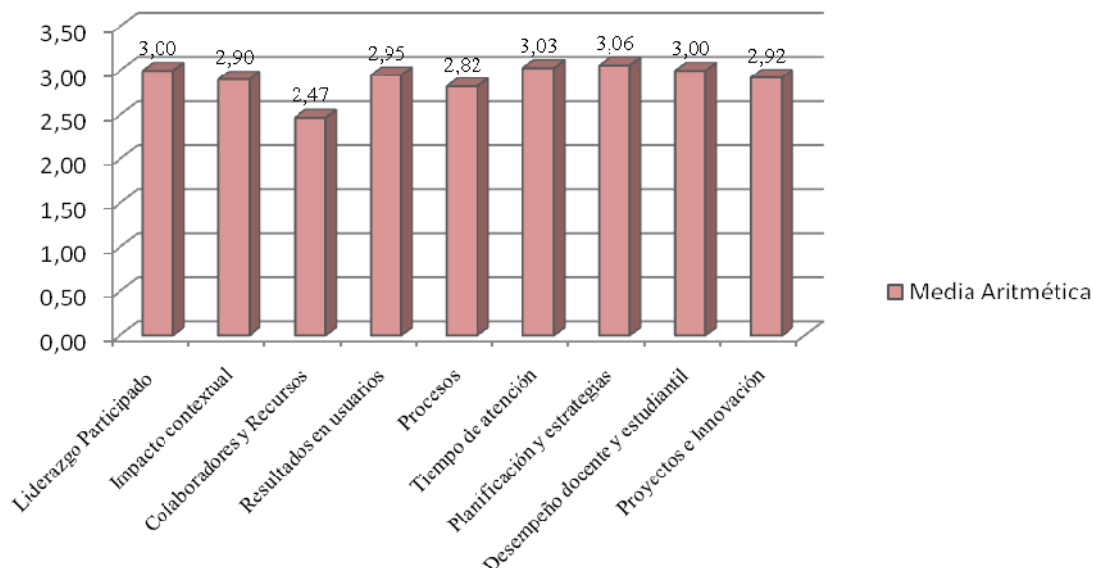


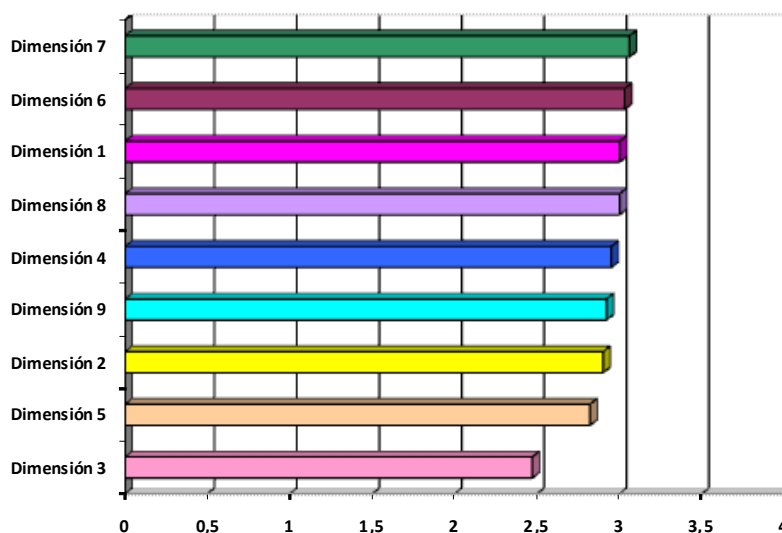
Gráfico nº 19. Distribución de las medias aritméticas por categorías

Se aprecia en los resultados expuestos en el cuadro 28 que los valores más altos de las medias aritméticas se dieron en las categorías: Liderazgo participativo (3,00); Planificación y estrategia (3,06); Tiempo de atención (3,03); Desempeño docente y estudiantil (3,00).

No así en las dimensiones siguientes, las cuales obtuvieron las medias más bajas: Colaboradores y recursos (2,47); procesos (2,82); Impacto contextual (2,90); Proyectos e innovación (2,92) y Resultados en usuarios (2,95).

Al llevar estos resultados a la Escala Ad-hoc, para medir los niveles de calidad, se tiene que en términos generales en las Escuelas Bolivarianas en estudio el nivel de calidad es medio ($\bar{x} = 2,89$). Esto se traduce en la persistencia de factores y circunstancias que obstaculizan un servicio educativo con altos niveles de calidad.

Pero, para profundizar más en este aspecto, a continuación se presenta un gráfico que recoge las particularidades de cada dimensión, es decir, los niveles alcanzados en cada dimensión del instrumento aplicado, expresados en términos de promedios aritméticos.



Liderazgo participativo	Tiempo de atención
Impacto contextual	Planificación y estrategia
Colaboradores y recursos	Desempeño docente y estudiantil
Resultados en usuarios	Proyectos e innovación
Procesos	

Gráfico n° 20 Media de los factores o dimensiones de la calidad del servicio educativo en las Escuelas Bolivarianas.

Como se advierte en los gráficos anteriores, el nivel medio de calidad obtenido al evaluar las Escuelas Bolivarianas venezolanas constituye un indicador clave de que lo expresado en el Proyecto de Creación y en el Diseño Curricular de dichas escuelas dista mucho de la realidad. La calidad no se improvisa y estas instituciones fueron creadas en forma espasmódica, sin una planificación previa que profundizara en las circunstancias operativas y humanas, pues es evidente que los docentes y los directores no han internalizado el cambio y asumen a la escuela bolivariana como una escuela tradicional solo que con una carga horaria mayor que acarrea la realización de una u otras actividades de formación complementaria.

2. Interpretación de las dimensiones de la calidad del servicio educativo en las Escuelas Bolivarianas

Como puede apreciarse en el gráfico 16, todas las dimensiones en estudio se ubican en un intervalo que oscila entre 2,47 y 3,06; es decir, todos están en un nivel medio de calidad (según la Escala Ad hoc). Es cierto que entre las nueve dimensiones existen variaciones, de hecho, hay cinco que obtuvieron puntajes por debajo de 3.

En términos cualitativos, esto lleva a expresar que la calidad en estas llamadas Escuelas Bolivarianas debe optimizarse, pues existen factores claramente delimitados que no están funcionando bien.

Así, se tiene que una de las dimensiones que alcanzó un promedio menor con respecto a las otras dimensiones fue la de Colaboradores y Recursos (Dimensión 3, $\bar{x} = 2,47$). Esto indica que las Escuelas Bolivarianas que formaron parte de este estudio, no cuentan con una planta física e infraestructura adecuada y funcional a los fines de la educación bolivariana. De igual forma, la dotación de materiales y equipos necesarios para el desarrollo de las áreas curriculares es insuficiente. Esta situación es corroborada en el informe de Farías (2008) de la Comisión de Educación de la Asamblea Nacional, donde se señala que de ciento catorce (114) Escuelas Bolivarianas evaluadas, cincuenta y tres (53) están en pésimo estado, cuarenta y una (41) en situación regular, y veinte (20) muy bien. De igual forma, destaca este informe la poca fluidez de los recursos, la deficiencia en los equipos de supervisión, el déficit financiero y la resistencia al cambio.

En orden ascendente, la dimensión Procesos ($\bar{x} = 2,82$) fue otra de las que obtuvo puntaje menor de 3. Esta realidad es indicador de que no se están propiciando debidamente acciones e igualdad de condiciones y oportunidades en el desarrollo de una mejor calidad posible en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Al respecto, Rivas (2007: 15) sostiene: “La escuela venezolana, para que sea efectivamente de calidad tiene que tener como propósito fundamental el desarrollo integral de los sujetos-aprendientes, de su mente, de sus manos para el trabajo, de su cuerpo para la salud física y mental, de su espíritu para el trabajo, de su espíritu para la creatividad, la inventiva y, por supuesto, ser dotados del mayor dominio de instrumentos posibles para lograr la

soberanía cognitiva y el fortalecimiento del nicho afectivo-valorativo donde encuentran sentido los aprendizajes académicos y los saberes populares y comunitarios”.

Otra situación no menos importante que deja ver los resultados obtenidos en esta dimensión, es que no se está brindando suficiente actualización al docente para poder asumir los restos y compromisos del cambio curricular. Sobre este particular, Rivas (2007: 20) comenta: “La transformación de la escuela venezolana y su rescate como el espacio público más importante que debe ser salvado para que se produzcan verdaderos encuentros de saberes y de convocatorios comunitarios, pasa necesariamente por disponer de un educador responsablemente preparado, que tenga conciencia crítica y formación profesoral para la tarea ciclópea de formar ciudadanos integrales que propendan a la construcción de una República inclusiva. De allí la importancia de formar un nuevo docente comprometido políticamente con el proyecto de Nación”.

En lo atinente a la dimensión Impacto Contextual ($x \bar{=} 2,90$), los resultados evidencian que los cambios curriculares que trae consigo la Escuela Bolivariana no han generado grandes transformaciones en el entorno escolar, de hecho en la generalidad de los casos, los encuestados admitieron que los objetivos y metas institucionales no son comunes a los de la comunidad educativa.

De hecho, los proyectos comunitarios que se elaboran no tienen mayor impacto y generalmente se realizan de forma aislada, sin convocar a otros factores. Al respecto Jaimes (2008), sostiene que la gestión asistencial de la Escuela Bolivariana referida a

servicios alimentarios, médico odontológico y de bienestar, se han implementado con muchas deficiencias y en algunas instituciones no existen. Ello constituye una falla importante en el impacto cultural de la escuela, por cuanto no motoriza el liderazgo necesario para convocar la colaboración en las fuerzas vivas de la comunidad. Jaime (ob. cit.: 39), enfatiza que: “El servicio alimentario atendido por los vecinos, sin control alguno del Instituto Nacional de Nutrición en cuanto a la calidad de los alimentos y la formulación de la dieta requerida para los alumnos es una gran irresponsabilidad. La ausencia de una ecónoma para realizar dicha supervisión hace muy vulnerable el programa alimentario. El Ministerio de Educación, Cultura y Deportes debe definir el *modus operandi*, buscando la mejor calidad y evitando hechos lamentables que podrían atentar contra la seguridad personal y la salud de los educandos “Respecto a los servicios médicos-odontológicos y de bienestar estudiantil, no existen en las Escuelas Bolivarianas y ello constituye una falla importante en el diseño asistencial del proyecto”.

En atención a la dimensión Proyectos e Innovación ($\bar{x} = 2,92$), se pudo constatar que no siempre se cumple con los objetivos y metas propuestos en los diversos proyectos establecidos, y que la praxis pedagógica no siempre está signada por la innovación.

Sobre esta particular, Rivas (2007) sostiene que el currículo se administra mediante un jornada completa con apoyo de atención alimentaria y realización de una serie de actividades complementarias del área de cultura y deporte en el marco de un espacio de convivencia académica. Este es el centro educativo

escolarizado más importante para la iniciación de la formación ciudadana del nuevo republicano, justamente porque la edad de 6 a 12 años marca uno de los períodos más importantes en la formación de la ciudadanía.

No obstante, la Escuela Bolivariana carece de un diseño curricular y de una planificación estratégica que la viabilice (Toranzos, 2001). Las actividades escolares, culturales y deportivas que deben realizar los educadores en el turno vespertino no pueden quedar al arbitrio ni a la voluntad unilateral del personal directivo de la institución escolar. Se requiere de un plan que organice el trabajo del turno de la tarde. Es por ello que el Ministerio de Educación debe evaluar exhaustivamente el desarrollo del proyecto y producir el diseño curricular que sustente la pertinencia de la escuela integral.

Por otra parte, la idoneidad y la capacidad de los equipos educativos regionales para llevar a cabo el seguimiento, la evaluación, el control y la toma de decisiones en las Escuelas Bolivarianas deja mucho que desear, así lo hicieron ver algunos docentes cuando confrontaban ideas en el grupo de discusión que permitió profundizar en la variable en estudio. Asimismo, los docentes expresaron que no existe una relación orgánica coherente que permita resolver los problemas con decisiones exitosas. Se constata cierto grado de entropía en la estructura jerárquica, lo cual hace posible que cada actor asuma su propia visión del proyecto. Esto revela la inexistencia de un liderazgo educativo que conduzca con éxito este significativo proyecto. Se hace impostergable la promoción de un nuevo equipo que exprese ascendencia, confianza,

conocimiento, experiencia e identificación con el proceso de cambio en educación.

Por su parte, la dimensión Resultados en Usuarios ($x = 2,95$); indica que los padres y representantes de estas instituciones no están del todo satisfechos con la calidad del servicio educativo, por una parte consideran que el rendimiento académico de sus no es el mejor. Esta situación que se evidencia en el año 2003 por el Sistema Nacional de Evaluación y Medición de los Aprendizajes (SINEA) quien ejecutó la única evaluación aplicada al programa de Escuela Bolivariana (y nunca divulgada) en donde se revela que el principal objetivo de la Escuela Bolivariana (mejorar la calidad educativa) no se ha cumplido.

La prueba se aplicó en junio de este año, a los estudiantes del tercer grado (19 mil 212), y sexto grado (14 mil 782), de las escuelas públicas rurales, no marginales, marginales y bolivarianas, y algunas privadas, y consistió en ponderar las destrezas de los alumnos en las áreas de Lengua, Comprensión lectora, nociones de Lingüística, Matemáticas, Números, Operaciones, Geometría, Medidas, Estadísticas y Probabilidades.

De acuerdo con las propias cifras del estudio, apenas las Escuelas Bolivarianas estuvieron por encima del resto de los demás planteles en Números, Estadística y Probabilidades con 24,38% y 29,51% de logro, respectivamente. Del resto, estos planteles llegan a estar igual o por debajo de las escuelas rurales y hasta de las marginales. En el área de nociones Lingüística los alumnos de las Escuelas Bolivarianas del sexto grado tienen 11,29% de logro,

mientras sus pares de las rurales obtuvieron 11,80% y de las marginales 17,51%.

La misma situación se manifiesta en el área de Matemática, donde apenas hubo un logro de 14,20%, en tanto los cursantes de las escuelas marginales alcanzaron 15,72% de logro. En Lengua, las Escuelas Bolivarianas obtuvieron 24,19% y las marginales 30,9%.

Por otro lado, se señala lo siguiente: “Los resultados nacionales en las áreas de Lengua y Matemática indican que los alumnos no alcanzaron a responder correctamente la mitad de las preguntas... En cuanto a nociones lingüísticas, la mayoría de los alumnos se ubica en el nivel de no logro. Hay mucha deficiencia en cuanto al uso normativo de la lengua”.

Más adelante se señala: “En geometría, en general los alumnos se ubican en el nivel de no logro. En el tópico de informática, los alumnos se encuentran en el nivel de no logro. Se evidencia que no han adquirido los conocimientos contemplados en los programas oficiales”.

En este marco argumentativo, cabe citar al Ministerio del Poder Popular para la Educación (2008), el cual sostiene que la matrícula de los planteles públicos disminuyó en 646 mil 926 alumnos con respecto al año anterior. Por si fuera poco, el total de alumnos del sistema público apenas alcanza los 6 millones 83 mil 631.

En Educación Inicial 4 mil 184 párvulos dejaron de ingresar o asistir a los planteles. La educación no convencional, programas alternativos de aprendizaje, tuvo una disminución de 24 mil 61

niños. Del primer al sexto grado, fundamental para atacar la pobreza, la merma fue de 9 mil 373 niños el último años escolar. Esto pese al programa de escuelas bolivarianas y la supuesta ampliación de la infraestructura.

Otro problema que aqueja al sistema son los repitientes. El Ministerio del Poder Popular para la Educación en la Memoria y Cuenta (2008), refleja que 73 mil 634 infantes no lograron superar el primer grado. Pero hay más; 97 mil 172 estudiantes con 13 años de edad están en niveles inferiores al séptimo grado.

Si se escarban los números se observa que la escuela está recargada. De un total de 608 mil 707 niños que contabiliza el Ministerio del Poder Popular para la Educación, 68 mil 698 son repitientes. Esto da una cifra definitiva de 540 mil 9 niños y niñas como nuevos inscritos en el primer grado de básica.

La repitencia y la escasez de planteles, como se verá más adelante, crea un filtro donde los sectores más desposeídos son las primeras víctimas. Un cotejo de la población por edad del Instituto Nacional de Estadística y las cifras del Ministerio del Poder Popular para la Educación nos indica que 71 mil 484 niños no lograron ingresar al primer grado, y 61 mil 974 están afuera del séptimo grado.

En cuanto a la deserción, estimulada por diversos factores, al parecer todo sigue igual. En 1998-1999 se fueron del primer grado 13 mil 274 niños, pero en el período 2007-2008 se retiraron 17 mil 211. El séptimo grado es prácticamente igual, en el primer renglón se fueron 72 mil 435 adolescentes y hace dos años se retiraron 72

mil 302.

En relación a la dimensión Liderazgo Participativo ($\bar{x} = 3,00$), se puede apreciar que la mayoría de los encuestados reconoce la no existencia de estrategias y políticas bien orientadas al desarrollo y formación permanente del personal docente, al respecto Bazan (2008: 95), presidente del Colegio de Licenciados en Educación de Venezuela, acota que para el año escolar 2007-2008: “De un total de 378 mil 142 docentes adscritos al Ministerio del Poder Popular para la Educación, el rango de interino lo detentan 158 mil 176 profesionales. Los titulares son 214 mil 23; y los contratados ascienden a 5.943”.

Por otra parte, Bazan (ob. cit.: 102), acota que “...a los directores se les está negando la jubilación. No todos tienen la capacidad para ser directores y el Ministerio se ha dado cuenta de eso. Se requiere retenerlo el mayor tiempo posible”.

En relación a esta problemática, Ortuño (2008: 11) expresa: “La administración del sistema escolar y especialmente la asignación de cargos administrativos, directivos y docentes, se han convertido en el obstáculo más fuerte para el mejoramiento de la calidad del nivel educativo, lo que impide la eficacia de las funciones y tareas de dicho personal”.

Es evidente que a pesar de la praxis del Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente los grupos de poder siguen moviendo sus tentáculos para llevar a los puestos gerenciales a los miembros de sus organizaciones, sin la necesidad del cumplimiento de los requisitos exigidos en el referido reglamento.

Asimismo, Esqueda (2006: 9) señala “Los directivos en su mayoría son ascendidos por años de servicio, son docentes con experiencia en la docencia pero con pocos conocimientos en el cargo de la administración educativa, ejerciendo el cargo de manera empírica”. Además de evidenciarse la violación reiterada del espíritu del Reglamento de la Profesión Docente, con ello, se fundamenta la selección de los gerentes educativos en el criterio de que el trabajador puede desempeñarse eficientemente en la posición inmediata superior del escalafón sin preparación previa especializada.

Ortuño (2008) y Esqueda (2006), evidencian que no todos los gerentes educativos poseen una sólida preparación académica en el área de la administración de recursos humanos, condición primordial para el manejo y desarrollo de las organizaciones educativas.

Sobre este particular, Ferreira (1990: 31) plantea “...los hombres que ocupan cargos gerenciales con poca información y preparación para el manejo del sistema educativo no pueden dar un rendimiento adecuado”. Asimismo, Diez (2006: 7) sostiene al referirse a los gerentes educativos que: “Ellos en su carácter de líderes, deben ejecutar dos tipos de funciones: unas académicas y otras administrativas entre las cuales se encuentran, asignar las labores de grupo, recalcar la importancia del desempeño y el cumplimiento de los plazos de la planificación escolar, orientar el proceso de aprendizaje, diseñar las políticas institucionales (...) y promover las relaciones interpersonales”.

En consecuencia y tal como lo señala García (1997: 4), “...se puede destacar la existencia de instituciones carentes de un buen sistema directivo o gerencial que a su vez se traduce en ausencia de un liderazgo eficaz y eficiente”. Se infiere del planteamiento, que además de planear, organizar, ejecutar y evaluar las actividades de una organización educativa, el papel primario de un gerente es influir en los demás para alcanzar con entusiasmo los objetivos establecidos por la organización educativa. Tal situación requiere una persona muy motivada y con gran confianza en sí misma que le empujan a adquirir y utilizar el poder para lograr cosas por medio de otras personas.

La realidad que hoy viven las Escuelas Bolivarianas en Venezuela, no es diferente a la problemática planteada en esta investigación.

En lo concerniente a la dimensión Desempeño Docente y Estudiantil ($x = 3,00$), se pudo evidenciar en la opinión de los encuestados que el personal directivo no está del todo preparado para una gerencia autogestionante, y que por otra parte, el personal docente pocas veces toma decisiones en el momento de solucionar problemas dentro y fuera del aula.

En tal sentido, Aponte (2006: 64) sostiene: “Los gerentes casi nunca participan en las tomas de decisiones, ni intervienen en las discusiones del grupo, dan completa libertad al personal para que haga la selección de los criterios a seguir en el cumplimiento de los objetivos del plantel y no dan importancia a la participación de los subalternos en la solución de los problemas institucionales”.

Se infiere en función de los resultados de esta investigación sobre la calidad del servicio educativo en las Escuelas Bolivarianas, un bajo poder de influencia de los gerentes educativos en relación con el personal a su cargo para que se incorpore al trabajo cooperativo y participativamente.

Sobre el particular, Ascanio (2007: 15) expresa "...en cuanto a las estrategias de motivación para inducir a los educadores a mejorar como tales, es muy poco lo que se está haciendo, así como este aspecto no recibe el tratamiento que debería. La falta de motivación por parte de los gerentes educativos, se traduce en un ambiente de apatía y desinterés en las instituciones educativas, así mismo denota la poca importancia que se le da a las relaciones interpersonales.

Finalmente, en lo atinente a la dimensión Tiempo de Atención ($x = 3,03$), los encuestados sostienen que casi nunca el tiempo de los alumnos en la institución favorezca las perspectivas nutricionales y mucho menos la calidad de vida de los padres y representantes. Al respecto Martín (2006: 32), refiere que: "Para que América Latina y el Caribe alcancen el derecho pleno a la educación, debe superar la barrera que conforman un conjunto de realidades negativas tanto sociales como educativas, entre ellas: los niveles de pobreza y de indigencia, el analfabetismo, los niños no escolarizados, los niños que trabajan, la deserción y la repitencia escolar".

De la cita anterior se desprende, que para hablar de una educación de calidad es necesario superar condiciones, señales,

políticas y económicas que limitan una gestión educativa eficaz, equitativa y que trascienda el plano individual hacia una mayor calidad de vida de las comunidades. En este sentido, la educación puede ser pensada como función de la comunidad, como la acción social manifestándose en el desenvolvimiento del individuo en las organizaciones y grupos de las cuales forma parte, de aquí que cada una de sus experiencias alcanzadas mediante la intervención en las actividades colectivas lo colocan en facultad de servir porque poseen las habilidades necesarias, equiparándose al mismo tiempo el espíritu de la colectividad, viviendo sus impresiones y emociones.

CATEGORÍAS	COD	S	TEXTO O MATERIAL PROTOCOLAR
	01	I	Se le permite participación al docente en la toma de decisiones. Explique:
	02		
No, generalmente son decisiones emanadas de la dirección que vienen a su vez del municipio escolar.	03 04 05 06 07	E	No, generalmente son decisiones emanadas de la dirección que vienen a su vez del municipio escolar. Y cuando se hace un consejo docente las decisiones son dirigidas a las propuestas que previamente el consejo técnico ya tenía previstas.
	08 09	I	Considera que estimula la planificación por proyecto para la construcción de saberes:
No, en realidad cuando se hacen los proyectos son igualmente dirigidos por dirección y cuando se le plantea las necesidades existentes en el aula son ignoradas	10 11 12 13 14 15 16	E	No, en realidad cuando se hacen los proyectos son igualmente dirigidos por dirección y cuando se le plantea las necesidades existentes en el aula son ignoradas; así como al dictar la asignatura el docente plantea conceptos necesarios y básicos para el nivel educativo, se ve al docente como un agente que no se adapta al cambio.
	17 18 19	I	Es adecuada y funcional a los fines de la Educación Bolivariana la infraestructura y dotación de equipos. Explique:
No, no es adecuada la infraestructura y menos en la dotación de equipos	20 21 22 23	E	No, no es adecuada la infraestructura y menos en la dotación de equipos, por lo menos en la institución donde laboro, son unas estructuras

	24		“provisionales” que no poseen
	25		las mínimas condiciones. En mi
no tenemos	26		caso (docente de educación para
laboratorios de			el trabajo) no tenemos
informática			laboratorios de informática y
las herramientas			menos las herramientas para la
para la materia de			materia de carpintería, entonces
carpintería			¿Cómo formar los nuevos
			republicanos?
CATEGORÍAS	COD	S	TEXTO O MATERIAL PROTOCOLAR
	27	I	Cómo son las acciones,
	28		condiciones y oportunidades
	29		que esta escuela ofrece para
			mejorar los procesos de
			aprendizaje:
entrevistas con el	30	E	En cuanto a las acciones,
orientador(a)	32		condiciones y oportunidades
actividades	33		que se ofrecen para el
remediales	34		mejoramiento del aprendizaje:
se refieren de	35		se tienen previstas entrevistas
acuerdo al caso, a	36		con el orientador(a) así como
instituciones	37		con los padres y/o
especializadas	38		representantes. De igual modo,
			se le realizan actividades
			remediales (previa justificación)
			de la inasistencia a la actividad
			de evaluación. También se
			refieren de acuerdo al caso, a
			instituciones especializadas
			(aunque son casos muy
			aislados)
	40	I	Considera usted que los padres
	41		y representantes se sienten
	42		satisfechos por el servicio
			prestado por esta institución:
se encuentran	43	E	Los pocos padres que se
consternados ya que	44		apersonan a la institución se

no entienden como	45		encuentran consternados ya
sus representados	46		que no entienden como sus
puedan ser	47		representados puedan ser
promovidos de	48		promovidos de grado o año
grado o año sino	49		sino presentan competencias
presentan	50		(algunos que están en tercer
competencias			año) no saben leer y ni siquiera
			manejar las operaciones
			básicas matemáticas. Aunque
			algunos piensan que es una
			“maravilla” ya que están un
			buen tiempo y les dan comida.
	51	I	Considera usted que un mayor
	52		tiempo en la institución
			fortalece la acción social de la
			educación. Explique:

CATEGORÍAS	COD	S	TEXTO O MATERIAL PROTOCOLAR
	53	E	Considero que no , la educación
El pasar mayor	54		siempre ha sido socialista, pero
tiempo en la	55		el enfoque que se le da ahora
institución no es	56		en pasar mayor tiempo es más
garantía de una	57		distracción que de aprendizaje.
excelente educación	58		El pasar mayor tiempo en la
	59		institución no es garantía de
			una excelente educación , en mi
			caso particular los estudiantes
			de la institución fomentan
			desordenes con la única
			intención de retirarse del
			colegio.
	60	I	Cuál es el impacto que han
	61		tenido los proyectos
			comunitarios de esta escuela en
			su comunidad:
No han hecho	62	E	En la escuela no han hecho
ningún proyecto	63		ningún proyecto comunitario ,
comunitario.	64		por lo tanto no hay reflejo en la

			comunidad.
	65 66 67	I	Cuáles son los programas de apoyo académico para mejorar el desempeño estudiantil que esta escuela promueve:
No hay proyectos de apoyo académico.	68 69	E	En la escuela no hay proyectos de apoyo académico en pro de mejorar el desempeño estudiantil.
	70 71 72	I	Cumple esta institución con los objetivos y metas propuestos en los diversos proyectos establecidos. Explique:
No, porque supuestamente se deberían haber realizado actividades hacia la comunidad e inclusive de ambiente y no se hacen	73 74 75 76	E	No, porque supuestamente se deberían haber realizado actividades hacia la comunidad e inclusive de ambiente y no se hacen ya que la dirección del plantel lo deja siempre para después.

Cuadro nº 30. Categorización. Escuela: E.B.N. Atanasio Girardot

CATEGORÍAS	COD	S	TEXTO O MATERIAL PROTOCOLAR
	01	I	Se le permite participación
	02		al docente en la toma de decisiones. Explique:
Si en la elaboración de planes de evaluación, en las estrategias	03	E	Si en la elaboración de planes de evaluación, en las estrategias y en todos los aportes que vayan en beneficio del estudiante y que vaya en pro del niño o niña.
	04		
	05		
	06		
	07	I	Considera que estimula la planificación por proyecto para la construcción de saberes:
	08		
Se estimula	09	E	Se estimula, ya que en nuestra institución existe un acompañamiento pedagógico de la planificación de los proyectos de aula y son muy cuidadosos para que se dé el cumplimiento de estos proyectos.
	10		
	11		
	12		
	13	I	Es adecuada y funcional a los fines de la Educación Bolivariana la infraestructura y dotación de equipos. Explique:
	14		
	15		
Es muy importante	16	E	Es muy importante una adecuada infraestructura, dotación de equipos, para alcanzar estos lineamientos de la educación bolivariana.
	17		
	18		
	19	I	Cómo son las acciones, condiciones y oportunidades que esta escuela ofrece para mejorar
	20		
	21		

<td>los procesos de aprendizaje:</td>				los procesos de aprendizaje:
son buenas para todo el personal de la institución	22	E		En línea general, son buenas para todo el personal de la institución, para que se dé un buen desarrollo en el proceso enseñanza-aprendizaje.
	23			
	24			
	25	I		Considera usted que los padres y representantes se sienten satisfechos por el servicio prestado por esta institución:
	26			
	27			
CATEGORÍAS	COD	S	TEXTO O MATERIAL PROTOCOLAR	
han manifestado su agrado a los docentes por el aprendizaje dado a sus hijos	28	E		Muchos de ellos han manifestado su agrado a los docentes por el aprendizaje dado a sus hijos en esta institución.
	29			
	30			
	31	I		Considera usted que un mayor tiempo en la institución fortalece la acción social de la educación. Explique:
	32			
si contáramos con el horario de una escuela bolivariana	33	E		Esto se logra con una buena planificación, y si contáramos con el horario de una escuela bolivariana.
	34			
	35	I		Cuál es el impacto que han tenido los proyectos comunitarios de esta escuela en su comunidad:
	36			
ha sido positivo porque se ha involucrado a los padres y representantes en el aprendizaje de sus hijos	37	E		El impacto ha sido positivo, porque se ha involucrado a los padres y representantes en el aprendizaje de sus hijos y ellos han sido muy
	38			
	39			

			receptivos.
	40	I	Cuáles son los programas de apoyo académico para mejorar el desempeño estudiantil que esta escuela promueve:
	41		
	42		
un personal que desempeña diferentes funciones	43	E	La institución cuenta con un personal que desempeña diferentes funciones que le van a facilitar a los niños y niñas la ayuda que ellos necesiten.
	44		
	45		
	46	I	Cumple esta institución con los objetivos y metas propuestos en los diversos proyectos establecidos. Explique:
	47		
	48		
Se cumplen control riguroso	49	E	Se cumplen , ya que la institución cuenta con un control riguroso para que se haga cumplir los objetivos y metas planificadas para cada período escolar.
	50		
	51		

Cuadro 31. Categorización. Escuela: E.B.N. Pilar Pelgrón

CATEGORÍAS	COD	S	TEXTO O MATERIAL PROTOCOLAR
	01	I	Se le permite participación
	02		al docente en la toma de decisiones. Explique:
solamente en la planificación de proyectos, clases, planes Integrales	03	E	Sí, solamente en la
	04		planificación de proyectos,
	05		clases, planes integrales, etc., siempre y cuando se tome en cuenta al ciudadano (niño – niña – adolescente).
	06	I	Considera que estimula la
	07		planificación por proyecto para la construcción de saberes:
Sí.	08	E	Sí, semanalmente el equipo
	09		de acompañamiento
planificación diaria se desprende del proyecto del lapso	10		pedagógico revisa la
	11		planificación diaria y a su
	12		vez orienta al docente en
	13		cualquier estrategia o metodología que pueda emplear en el aula. Eso sí que la planificación diaria se desprende del proyecto del lapso que debe estar basado según a las necesidades del grupo.
	14	I	Es adecuada y funcional a
	15		los fines de la Educación
	16		Bolivariana la infraestructura y dotación de equipos. Explique:
no es adecuada la escuela tiene sala de computación cuenta con	17	E	La escuela en cuanto a la
	18		infraestructura no es

20 máquinas.	19		adecuada, y en la dotación de equipos recientemente (diciembre – enero) la escuela tiene sala de computación cuenta con 20 máquinas.
	20		
	21	I	Cómo son las acciones, condiciones y oportunidades que esta escuela ofrece para mejorar los procesos de aprendizaje:
	22		
	23		
las que establecen la carta magna	24	E	Son las mismas que deben tener una escuela y las que establecen la carta magna de Venezuela, todas listas para educar a los miembros de la comunidad.
	25		
	26		
CATEGORÍAS	COD	S	TEXTO O MATERIAL PROTOCOLAR
	27	I	Considera usted que los padres y representantes se sienten satisfechos por el servicio prestado por esta institución:
	28		
	29		
los padres expresan conformidad con nuestro trabajo	30	E	Sí, por lo menos en el turno de la mañana la mayoría somos jóvenes y esto hace que las estrategias y modo de dar las clases son más prácticas y es evidente que los padres expresan conformidad con nuestro trabajo con la mayoría de los docentes de aula y también porque la asistencia es total.
	31		
	32		
	33		
	34		
	35		
	36	I	Considera usted que un mayor tiempo en la institución fortalece la acción social de la
	37		

		educación. Explique:
Nuestro horario no es bolivariano.	38	E Nuestro horario no es bolivariano como tal, pero si se planifica bien en las 5 horas diarias se puede lograr mucho con los niños(as).
5 horas diarias se puede lograr mucho con los niños(as)	39	
	40	
	41	I Cuál es el impacto que han tenido los proyectos comunitarios de esta escuela en su comunidad:
	42	
hacemos actividades de valores, deportes se trata de involucrar a los padres y representantes	43	E Excelente, hacemos actividades de valores, deportes, entre otras y se trata de involucrar a los padres y representantes tomando en cuenta sus opiniones para así mejorar y lograr una buena relación entre los miembros del sistema educativo (padres, docentes, niños, directivos, obreros).
	44	
	45	
	46	
	47	
	48	
	49	I Cuáles son los programas de apoyo académico para mejorar el desempeño estudiantil que esta escuela promueve:
	50	
	51	

CATEGORÍAS	COD	S	TEXTO O MATERIAL PROTOCOLAR
acompañamiento pedagógico	52	E.	En nuestra escuela existen especialidades las cuales son de manera principal
	53		
	54		
	55		
	56		
	57		
	58		
defensoría escolar	59	I	Cumple esta institución con los objetivos y metas propuestos en los diversos proyectos establecidos. Explique:
	60		
	61		
	62		
	63		
	64		
	64		
los que se han propuesto se han dado	65	E	Sí, gracias a dios hasta el momento casi todos los que se han propuesto se han dado y en caso que se pierda uno siempre hay alternativa, lo importante es no perder el horizonte al cual se quiere llegar: lograr un ciudadano integral.
	66		
	67		
	68		
	69		

Cuadro 32. Categorización. Escuela: E.B.N. Antonia Esteller

CATEGORÍAS	COD	S	TEXTO O MATERIAL PROTOCOLAR
	01	I	Se le permite participación al docente en la toma de decisiones. Explique:
	02		
No, porque no piden opinión al docente, no le participan antes de tomar decisiones	03	E	No, porque no piden opinión al docente, no le participan las novedades primero antes de tomar decisiones. Ejemplo: si un alumno deja de ir a clase, se desaparece por un tiempo por x o por y, luego se incorpora sin justificar su ausencia, aparece la jefe de evaluación que se le debe hacer todas las evaluaciones, porque el estudiante de alguna manera debe aprobar la materia en el caso de los remediales, se ve mucho esos casos. Siempre dan órdenes emanadas por el Distrito Escolar, el docente es tomado en cuenta de último, a veces nos sentimos desplazados. No es como dicen que el pueblo manda, eso es totalmente una falacia.
el docente es tomado en cuenta de último	04		
	05		
	06		
	07		
	08		
	09		
	10		
	11		
	12		
	13		
	14		
	15	I	Considera que estimula la planificación por proyecto para la construcción de saberes:
	16		
No, la dirección toma decisiones con respecto a los proyectos	17	E	No, la dirección toma decisiones con respecto a los proyectos, a veces no se incorporan en las necesidades a priori de los estudiantes, sin tomar en cuenta sus recursos económicos. Se elaboran proyectos y siempre fracasan
Se elaboran proyectos y siempre fracasan	18		
	19		
	20		
	21		
	22		
	23		
	24		

			prestan o no se ajustan a sus proyectos todo suena bonito pero cuando se lleva a la realidad es otra cosa.
	25	I	Es adecuada y funcional a los
	26		finés de la Educación
	27		Bolivariana la infraestructura y dotación de equipos. Explique:
CATEGORÍAS	COD	S	TEXTO O MATERIAL PROTOCOLAR
No es adecuada	28	E	No es adecuada, por ejemplo
	29		en mi institución dan
los alumnos trabajan	30		carpintería una materia de
al aire libre en el patio	31		Educación para el Trabajo, el
	32		docente pasa trabajo para la
	33		construcción, en donde los
	34		alumnos trabajan al aire libre
	35		en el patio, con las tablas en la
	36		cabeza para arriba y para
las condiciones de	37		abajo, el docente siempre en
infraestructura son	38		los Consejos se queja por esta
infra-humanas	39		situación que ni siquiera la
	40		dirección le dota serrucho; la
	41		respuesta de la dirección es la
	42		siguiente: bueno usted lo
	43		arregla como pueda; busque
	44		las formas, usted lo que no
			quiere es trabajar. Asimismo,
			en mi institución las
			condiciones de infraestructura
			son infra-humanas, el
			orientador tiene poco espacio,
			es un huequito dentro de la
			misma dirección, si el
			orientador está conversando
			con el estudiante ayudándolo
			en mejorar su conducta o
			resolver x problema, todo el
			mundo se entera de lo que está
			conversando el orientador y el

			estudiante, no hay un cubículo aparte como es el deber ser.
	45	I	Cómo son las acciones,
	46		condiciones y oportunidades
	47		que esta escuela ofrece para mejorar los procesos de aprendizaje:
se entrevista con los representantes	48	E	Si tiene acciones buenas,
	49		condiciones y oportunidades ya que el orientador se
	50		entrevista con los
	51		representantes, le hacen
	52		encuestas, llaman al
	53		representante cuando el
	54		alumno se fuga, o se ha ausentado por un largo tiempo sin justificación alguna. El orientador anota en una agenda todos los teléfonos y direcciones de los estudiantes y cuando hay una situación o falta grave del
CATEGORÍAS	COD	S	TEXTO O MATERIAL PROTOCOLAR
el orientador se llega hasta su casa	55		estudiante el orientador se
	56		llega hasta su casa para
	57		conocer más de la problemática de la familia (representante – estudiante).
	58	I	Considera usted que los padres
	59		y representantes se sienten
	60		satisfechos por el servicio prestado por esta institución:
No están satisfechos reconocen las fallas de sus hijos	61	E	No están satisfechos porque
	62		ellos reconocen las fallas de sus
	63		hijos. Empleo, el 2° grado hay
	64		un alumno que lo que hace es
	65		copiar pero no sabe leer, las
	66		docentes no se explican cómo
	67		llego allí, pero el representante

	68		reconoce que es verdad la falta
se quejan de la falta de atención del personal directivo	69		que él tiene, ya que se le hizo
	70		un llamado y ella respondió que
	71		igualito lo tienen que pasar
	72		porque esa es la nueva Ley, pero ella le tira la responsabilidad a los docentes que le dieron clase; otros representantes se quejan de la falta de atención del personal directivo cuando ellos van de visita a saber de su hijo o cuando necesitan algunas notas o rendimiento de sus alumnos.
	73	I	Considera usted que un mayor tiempo en la institución fortalece la acción social de la educación. Explique:
	74		
no garantiza la fortaleza, la acción social de la educación las condiciones de infraestructura no son adecuadas	75	E	Pasar mayor tiempo en la institución no garantiza la fortaleza, la acción social de la educación ya que las condiciones de infraestructura no son adecuadas eso
	76		incomoda a todos, ejemplo, no hay aire acondicionado en los salones hay demasiado calor, porque el techo es de zinc, no hay agua, en la cantina lo que venden es sólo chucherías y tequeños; entonces los alumnos se
	77		
	78		
	79		
	80		
	81		

CATEGORÍAS	COD	S	TEXTO O MATERIAL PROTOCOLAR
demasiadas horas libres	82		desesperan por irse a sus
	83		casas y el docente también,
	84		cuando uno no los deja ir, brincan la cerca, se fugan, se fastidian cuando hay demasiadas horas libres
	85	I	Cuál es el impacto que han
	86		tenido los proyectos comunitarios de esta escuela en su comunidad:
Que no se ajustan a la realidad	87	E	Que no se ajustan a la realidad o a las necesidades
	88		del plantel
	89		
	90	I	Cuáles son los programas
	91		de apoyo académico para
	92		mejorar el desempeño estudiantil que esta escuela promueve:
no hay programas de apoyo	93	E	En mi escuela no hay programas de apoyo hasta
	94		ahora, para mejorar nuestra institución
	95	I	Cumple esta institución con
	95		los objetivos y metas
	96		propuestos en los diversos proyectos establecidos. Explique:
No, porque no se preocupan al desarrollarlo	98	E	No, porque no se preocupan al desarrollarlo como una
	99		de primera necesidad de un
	100		plantel, siempre lo toman en cuenta de último, no lo cumplen como debe ser.

Cuadro 33. Categorización. Escuela: E.B.N. Aragua

CATEGORÍAS	COD	S	TEXTO O MATERIAL PROTOCOLAR
	01	I	Se le permite participación al docente en la toma de decisiones. Explique:
	02		
Si, en lo que se refiere al proceso en el aula y elaboración de proyectos, estrategias y dominio de grupo en el aula de clases		E	Si, en lo que se refiere al proceso en el aula y elaboración de proyectos, estrategias y dominio de grupo en el aula de clases y estando en concordancia con los lineamientos establecidos en el Ministerio del Poder Popular para la Educación y así mismo ellos aportan sus ideas y puntos de vista en el momento de la construcción del bienestar del niño, niña y el adolescente que pertenecen a la institución.
	03		
	04		
	05		
	06		
	07		
	08		
	09		
		I	Considera que estimula la planificación por proyecto para la construcción de saberes:
	11		
	12		
donde cada docente elabora su proyecto adecuado con sus necesidades		E	En nuestra institución tiene un sistema de trabajo donde cada docente elabora su proyecto adecuado con sus necesidades después pasa por un departamento en donde un acompañamiento pedagógico revisa conjuntamente con el docente estrategias y metodologías de todo el proyecto donde se discuten, se afinan detalles para este grupo de niños y niñas
	13		
	14		
	15		
	16		
	17		
	18		
	19		
	20		
	21		

			gocen a plenitud de un aprendizaje efectivo y se logre todo los objetivos planificados para ese lapso.
	22	I	Es adecuada y funcional a los fines de la Educación Bolivariana la infraestructura y dotación de equipos. Explique:
	23		
nuestra institución no goza de una	24	E	Todo maestro tiene que estar preparado para cualquier cambio y transformación que pueda existir en nuestro país, es decir, nuestra institución no goza de una
	25		
	26		
CATEGORÍAS	COD	S	TEXTO O MATERIAL PROTOCOLAR
infraestructura bolivariana	27		infraestructura bolivariana, pero, gozamos de los beneficios y estructura que establece una escuela bolivariana, por lo tanto los lineamientos son de escuela bolivariana.
	28		
	29		
	30		
	31	I	Cómo son las acciones, condiciones y oportunidades que esta escuela ofrece para mejorar los procesos de aprendizaje:
	32		
	33		
excelentes para que se desarrolle el proceso de enseñanza	34	E	Las condiciones están dadas, las acciones y oportunidades son por igual para todo el personal que labora en la misma
	35		excelentes para que se desarrolle el proceso de enseñanza como lo
	36		
	37		
	38		
	39		
	40		
	41		

			establece la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, siempre pensando en la integridad de todo el colectivo que labora en la misma
	42	I	Considera usted que los padres y representantes se sienten satisfechos por el servicio prestado por esta institución:
	43		
	44		
Tenemos la plena seguridad que nuestros padres y representantes están satisfechos en el aprendizaje de sus hijos	45	E	Tenemos la plena seguridad que nuestros padres y representantes están satisfechos en el aprendizaje de sus hijos y que en diferentes oportunidades lo expresan voluntariamente esto lo corroboramos con nuestra estadística diaria con un porcentaje de 95% de asistencia.
	46		
	47		
	48		
	49		
	50	I	Considera usted que un mayor tiempo en la institución fortalece la acción social de la educación. Explique:
	51		
CATEGORÍAS	COD	S	TEXTO O MATERIAL PROTOCOLAR
no gozamos con el tiempo establecido de una escuela bolivariana	52	E	Si hay una buena planificación del tiempo se fortalecerá la acción social con diferentes estrategias, pero en nuestra institución no gozamos con el tiempo establecido de una escuela bolivariana pero esto no es un obstáculo para tener una estrategia que sea orientada
	53		
	54		
	55		
	56		
	57		

			hacia la labor social.
	58	I	Cuál es el impacto que han
	59		tenido los proyectos comunitarios de esta escuela en su comunidad:
involucrar a los padres y representantes en el aprendizaje de los niños, niñas	60	E	El impacto es muy interesante porque podemos involucrar a los padres y representantes en el aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes de nuestra institución de hecho lo hacemos con las normas, valores religiones, etc. para mayor provecho del colectivo escolar.
	61		
	62		
	63		
	64		
	65		
	66	I	Cuáles son los programas de apoyo académico para mejorar el desempeño estudiantil que esta escuela promueve:
	67		
	68		
con grupo disciplinario con diferentes funciones	69	E	Nuestra escuela cuenta con grupo disciplinario con diferentes funciones donde se puedan resolver de inmediato y eficaz alguna debilidad y se convierta en fortaleza inmediatamente y nuestros niños se sientan asistidos y atendidos para respuestas y solución rápida y eficaz.
	70		
	71		
	72		
	73		
	74		
	75	I	Cumple esta institución con los objetivos y metas propuestos en los diversos proyectos establecidos. Explique:
	76		
	77		

CATEGORÍAS	COD	S	TEXTO O MATERIAL PROTOCOLAR
en nuestra institución se estudia las debilidades y fortalezas para que los objetivos que se plantean se logren	78	E	Todos los objetivos tienen
	79		que tener un diagnostico
	80		previo antes de formularlos,
	81		por ello en nuestra
	82		institución se estudia las
	83		debilidades y fortalezas
	84		para que los objetivos que
85		se plantean se logren y proyectando una segunda estrategia por si falla una estar preparados y así pensando la integridad del alumno de allí nuestro prestigio por tantos años que tiene nuestra institución.	

Cuadro 34. Categorización. Escuela: E.B.N. Maracay

CATEGORÍAS	COD	S	TEXTO O MATERIAL PROTOCOLAR
	01	I	Se le permite participación al docente en la toma de decisiones. Explique:
	02		
Sí, ya que todas las decisiones se realizan de una forma consensuada	03	E	Sí, ya que todas las decisiones se realizan de una forma consensuada, es decir, todos hacemos aportes y a partir de allí se elaboran proyectos.
	04		
	05		
	06	I	Considera que estimula la planificación por proyecto para la construcción de saberes:
	07		
Sí, porque continuamente nos estamos perfeccionando académicamente	08	E	Sí, porque continuamente nos estamos perfeccionando académicamente y a través de talleres, referidos a los tópicos del área a desarrollar – ejecutar.
	09		
	10		
	11	I	Es adecuada y funcional a los fines de la Educación Bolivariana la infraestructura y dotación de equipos. Explique:
	12		
	13		
la infraestructura de nuestra institución es pequeña	14	E	Considero que si, aun cuando la infraestructura de nuestra institución es pequeña; resulta confortable, acogedora y brinda a los(as) estudiantes una excelente enseñanza y aprendizaje a través de sus docentes, quienes preparan técnicas y estrategias didácticas acordes con el contenido programático a
	15		
	16		
	17		
	18		
	19		

			ejecutar.
	20	I	Cómo son las acciones,
	21		condiciones y
	22		oportunidades que esta escuela ofrece para mejorar los procesos de aprendizaje:
las contempladas en la visión y misión del proyecto de la institución	23	E	Las acciones, condiciones y
	24		oportunidades son las
	25		contempladas en la visión y misión del proyecto de la institución e incluidas también en cada uno de los
CATEGORÍAS	COD	S	TEXTO O MATERIAL PROTOCOLAR
	26		proyectos de aula de cada
	27		docente; siguiendo además
	28		los lineamientos del Ministerio del Poder Popular para la Educación.
	29	I	Considera usted que los
	30		padres y representantes se
	31		sienten satisfechos por el servicio prestado por esta institución:
	32	E	Si , ya que la mística,
	33		vocación y abnegación que
	34		demuestran los docentes al
	35		impartir su enseñanza y aprendizaje al grupo de estudiantes a su cargo está acorde con lo pautado en el Diseño Curricular vigente.
	36	I	Considera usted que un
	37		mayor tiempo en la institución fortalece la acción social de la

		educación. Explique:	
Si, ya que se incorporarían nuevas áreas educativas (danza, costura, contabilidad, agricultura)	38 39 40 41	E	Si, ya que se incorporarían nuevas áreas educativas (danza, costura, contabilidad, agricultura), lo que facilitaría a los estudiantes una mayor integración como individuo.
	42 43	I	Cuál es el impacto que han tenido los proyectos comunitarios de esta escuela en su comunidad:
resolver cada una de las debilidades presentes en dicha comunidad	44 45	E	Permite conocer, fortalecer y resolver cada una de las debilidades presentes en dicha comunidad.
	46 47 48	I	Cuáles son los programas de apoyo académico para mejorar el desempeño estudiantil que esta escuela promueve:
Orientación, Defensoría Escolar, Productividad, PAE	49	E	Orientación, Defensoría Escolar, Productividad, PAE.
	50	I	Cumple esta institución con los objetivos y metas

CATEGORÍAS	COD	S	TEXTO O MATERIAL PROTOCOLAR
	51		propuestos en los diversos
	52		proyectos establecidos. Explique:
Si	53	E	Si, ya que todos los
	54		proyectos y metas propuestos han sido ejecutados y evaluados por la comunidad.

Cuadro 35. Categorización. Escuela: E.B.N. Antonio Guzmán

Blanco

CATEGORÍAS	COD	S	TEXTO O MATERIAL PROTOCOLAR
	01	I	Se le permite participación
	02		al docente en la toma de decisiones. Explique:
Algunas veces.	03	E	Algunas veces,
	04		generalmente la dirección
	05		del plantel manda lineamientos que deberían ser consultados previamente pero esto no ocurre.
	06	I	Considera que estimula la
	07		planificación por proyecto para la construcción de saberes:
No, cuesta para que la dirección del plantel otorgue el tiempo para la planificación.	08	I	No, cuesta para que la
	09		dirección del plantel
	10		otorgue el tiempo para la
	11		planificación, aunque últimamente los docentes hemos acordado solicitar el tiempo necesario para la planificación
	12	I	Es adecuada y funcional a
	13		los fines de la Educación
	14		Bolivariana la infraestructura y dotación de equipos. Explique:
No sobre población estudiantil carecemos de canchas y espacios para atender adecuadamente a todos los alumnos.	15	E	No, en nuestra escuela hay
	16		una sobre población
	17		estudiantil, ya que cada aula
	18		tiene más de 34 alumnos, además carecemos de canchas y espacios para atender adecuadamente a todos los alumnos.
	19	I	Cómo son las acciones,
	20		condiciones y
	21		oportunidades que esta

			escuela ofrece para mejorar los procesos de aprendizaje:
Las acciones están	22	E	Las acciones están cargadas de tradición y costumbres, no observamos diferencias entre las nuestra como Bolivariana y la Básica; en cuanto a las condiciones no son tan idóneas sobre todo para cumplir con el propósito que en los documentos se expresa del deber ser en las instituciones con estas características.
cargadas de tradición	23		
no observamos diferencias	24		
entre las nuestra como	25		
Bolivariana y la Básica	26		
condiciones no son tan idóneas	27		
CATEGORÍAS	COD	S	TEXTO O MATERIAL PROTOCOLAR
disponibilidad es muy poca	28		En realidad todo queda en la disposición del docente porque de disponibilidad es muy poca..
	22	I	Considera usted que los padres y representantes se sienten satisfechos por el servicio prestado por esta institución:
	23		
la participación del representante es muy baja en varias oportunidades han manifestado del descontento por las condiciones de la institución.	24	E	Bueno, en realidad la participación del representante es muy baja en general, sin embargo, en varias oportunidades han manifestado del descontento por las condiciones de la institución, no obstante, la labor del docente de acuerdo a la opinión de algunos de ellos, están muy cerca de cubrir sus expectativas
	25		
	26		
	27		

	29	I	Considera usted que un mayor tiempo en la institución fortalece la acción social de la educación. Explique:
	30		
No necesariamente, el mayor tiempo en la institución genera fatiga	31	E	No necesariamente, el mayor tiempo en la institución genera fatiga, sobre todo si no hay actividades para el aprovechamiento del tiempo libre por parte del alumno.
	32		
	33		
	34	I	Cuál es el impacto que han tenido los proyectos comunitarios de esta escuela en su comunidad:
	35		
poco impacto hay poca participación de la comunidad no responden a los intereses comunitarios	36	E	Los realizados en la institución han tenido poco impacto, ya que por una parte, hay poca participación de la comunidad, y por la otra no responden a los intereses comunitarios, ello debido a que son gestionados por la institución sin la involucración de la colectividad.
	37		
	38		
	39		
	40	I	Cuáles son los programas de apoyo académico para mejorar el desempeño estudiantil que esta escuela promueve:
	41		
Los círculos de acción docente, y el PAE	42	E	Los círculos de acción docente, y el PAE
	43	I	Cumple esta institución con los objetivos y metas propuestos en los diversos proyectos establecidos.
	44		

		Explique:	
Medianamente son muy	45	E	Medianamente, aunque en realidad son muy pocos los proyectos que establece la institución.
pocos los proyectos	46		

Cuadro 36. Categorización. Escuela: E.B.N. Gregoria Díaz

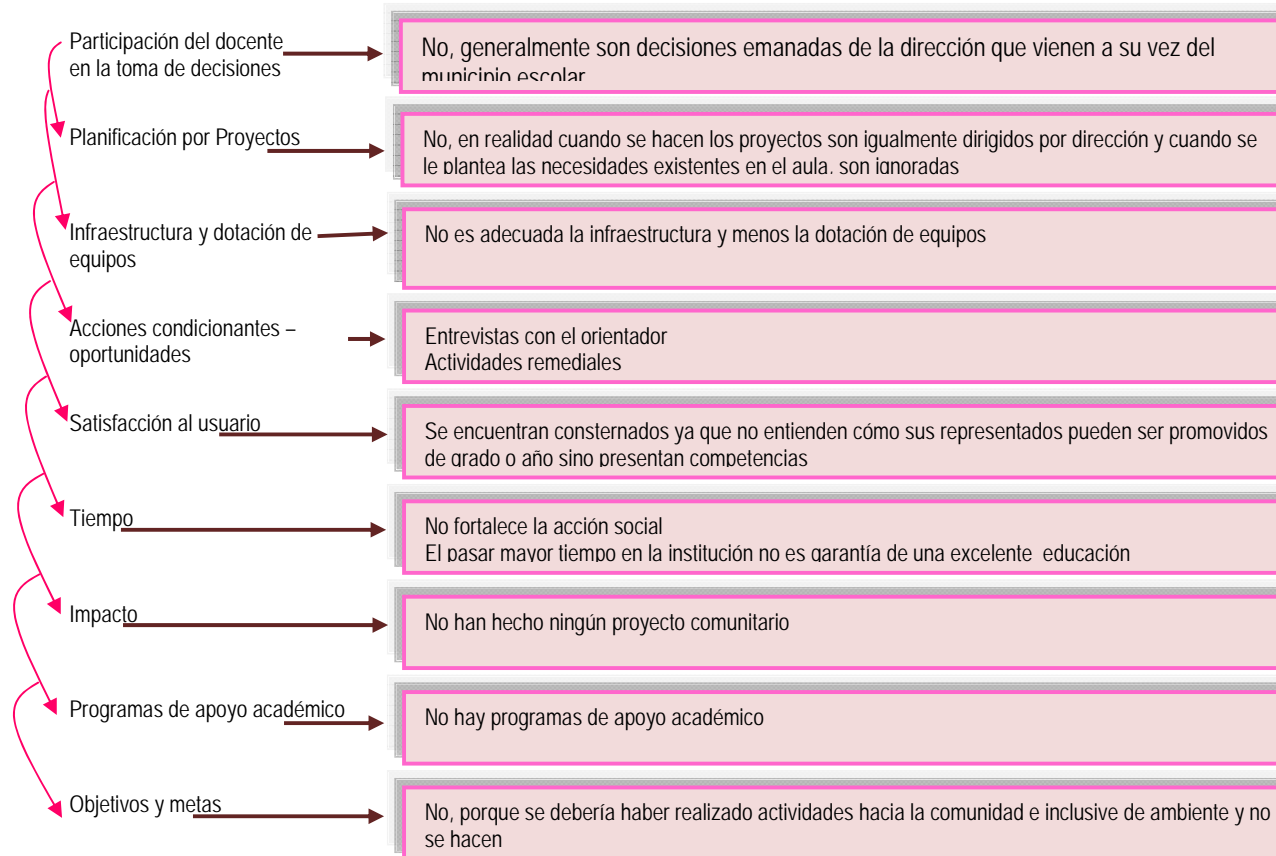


Gráfico n° 21. Estructura Particular. Escuela: E.B.N. Atanasio Girardot

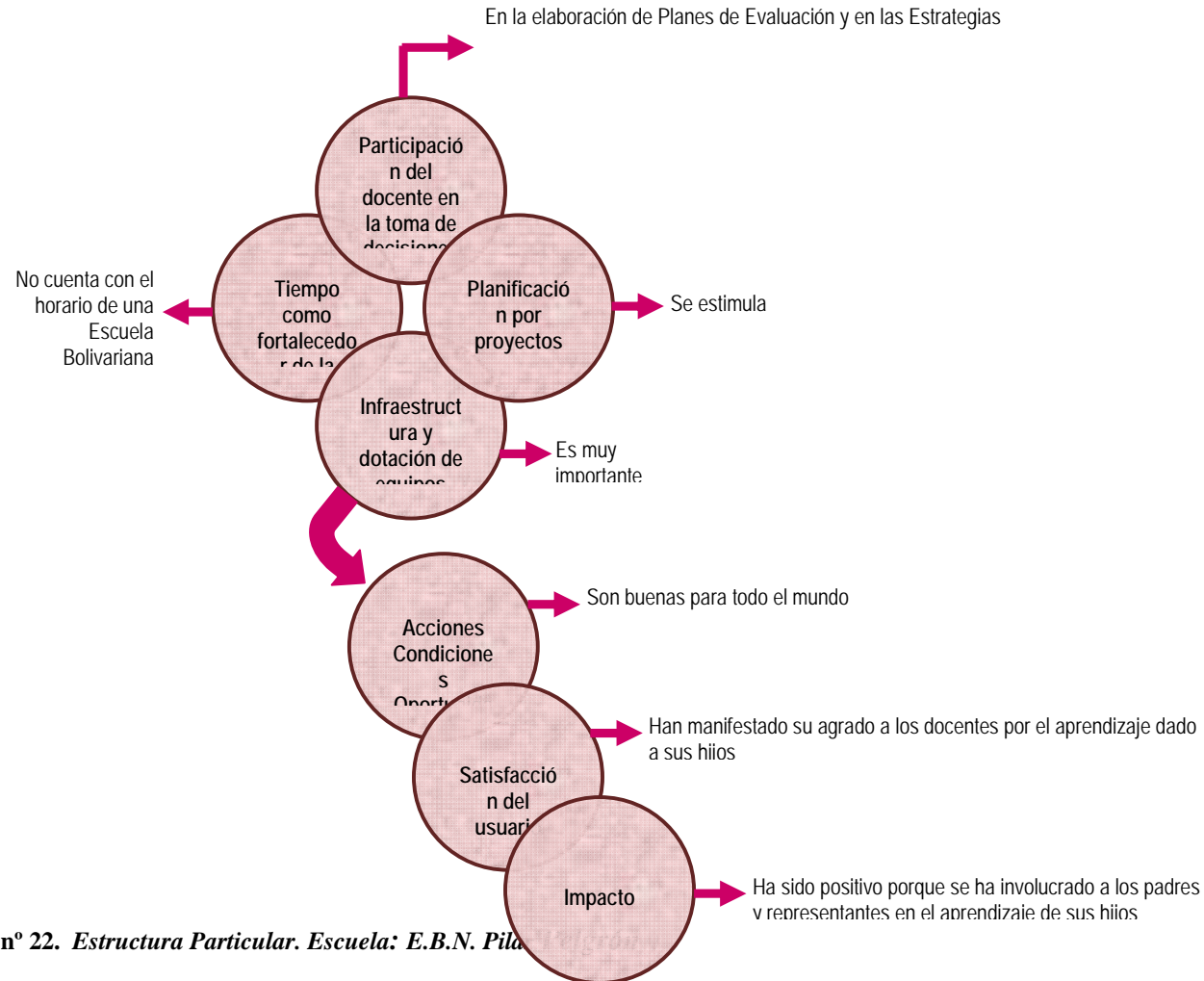


Gráfico n° 22. Estructura Particular. Escuela: E.B.N. Pila

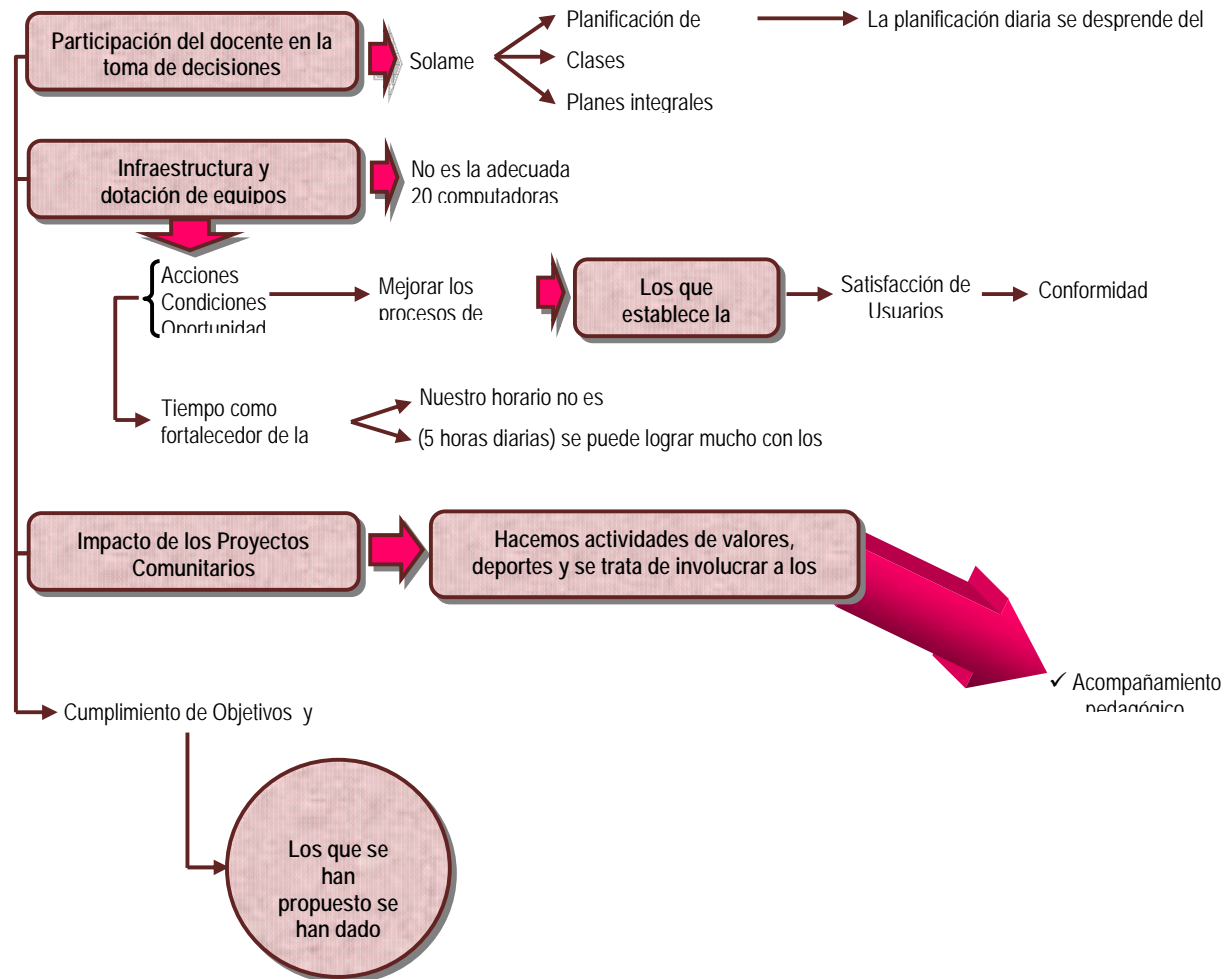


Gráfico n° 23. Estructura Particular. Escuela: E.B.N. Antonia Esteller

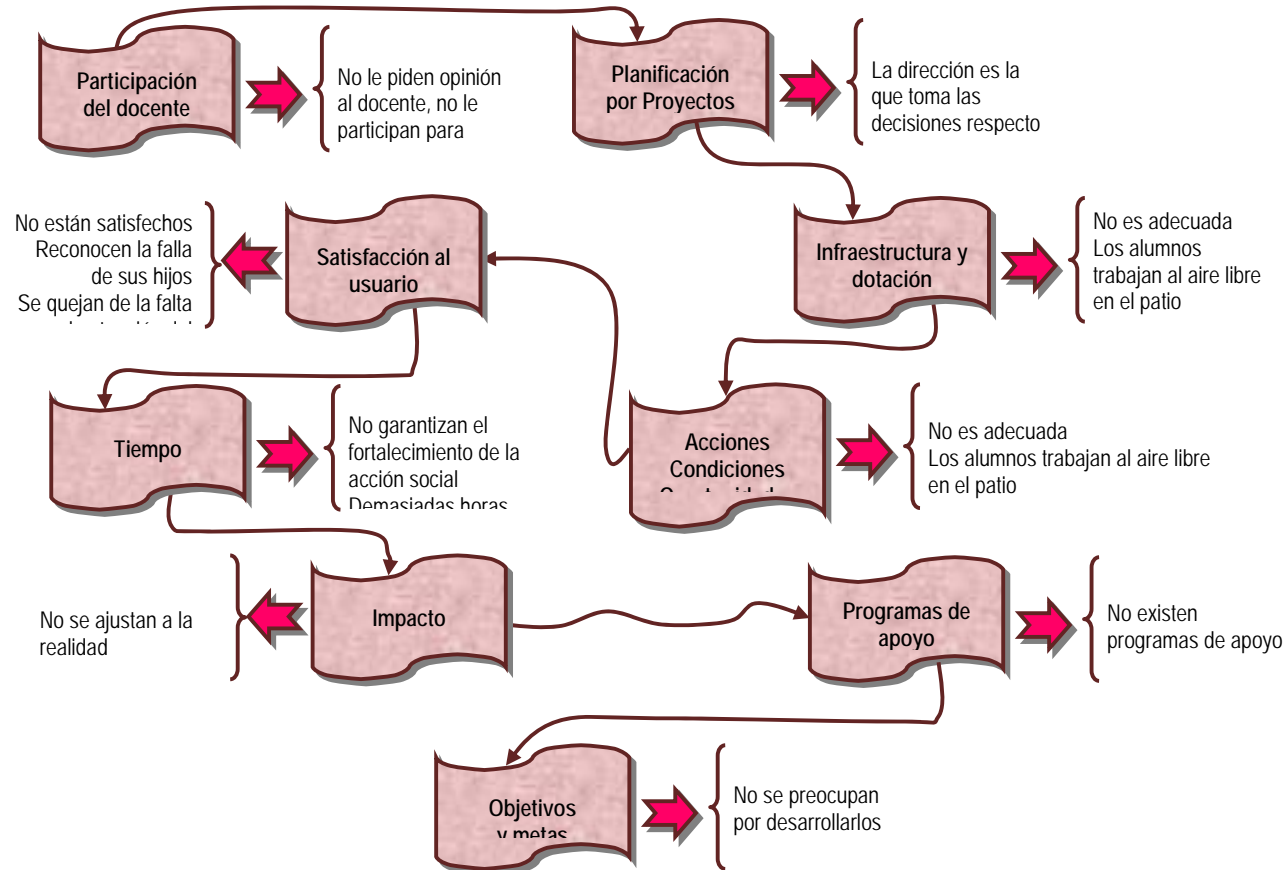


Gráfico 24. Estructura Particular. Escuela: E.B.N. Aragua

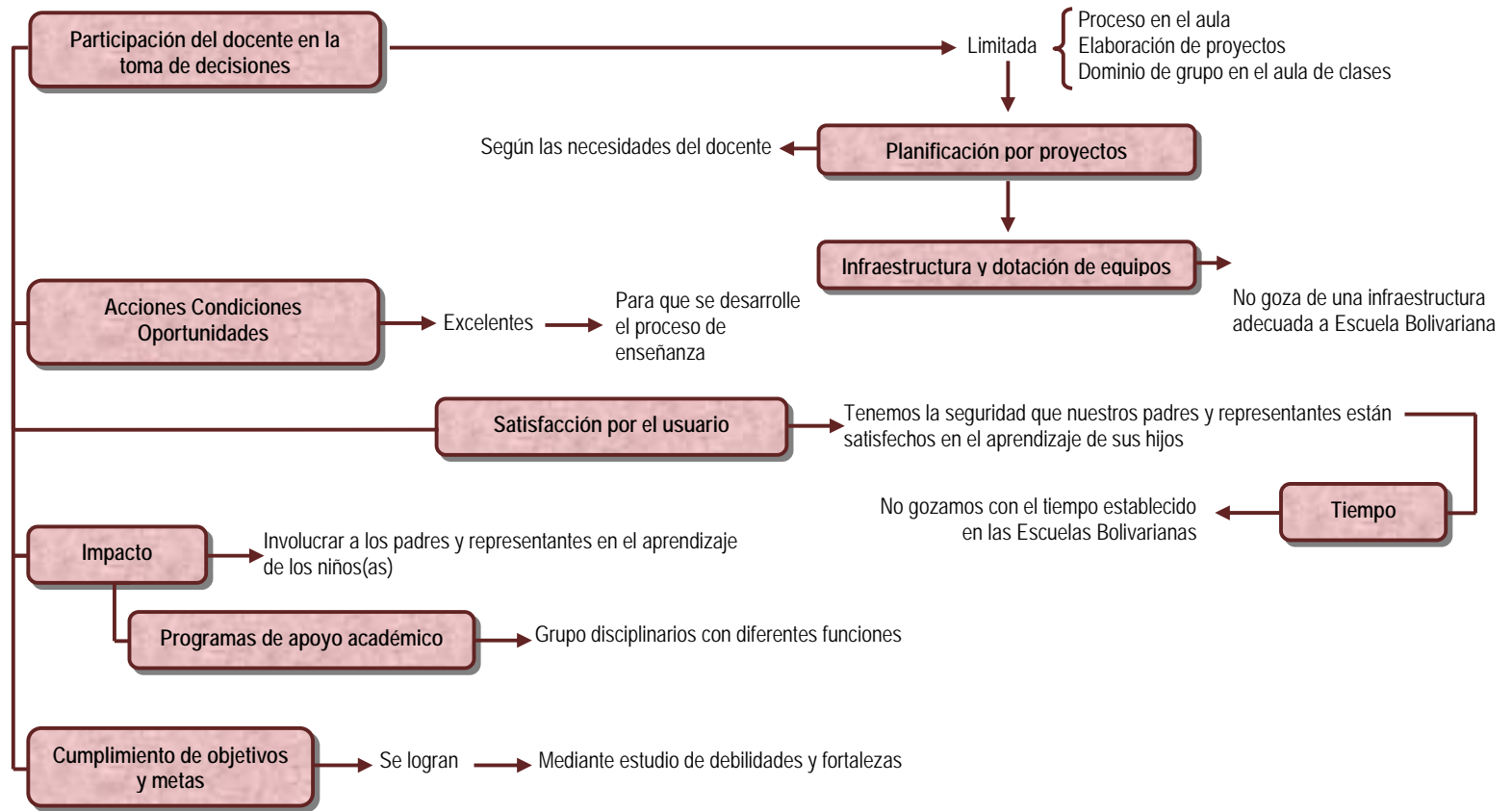


Gráfico n° 25. Estructura Particular. Escuela: E.B.N. Maracay

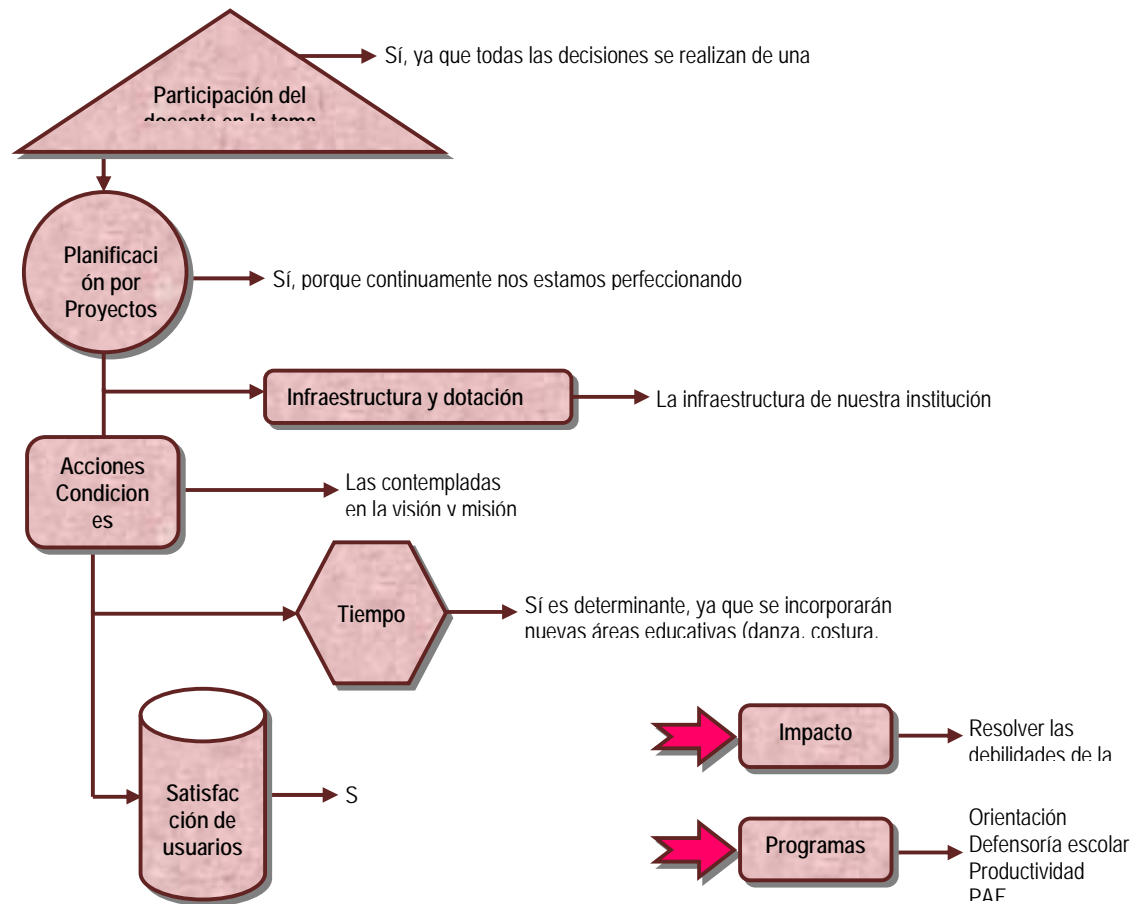


Gráfico nº 26. Estructura Particular. Escuela: E.B.N. Antonio Guzmán Blanco

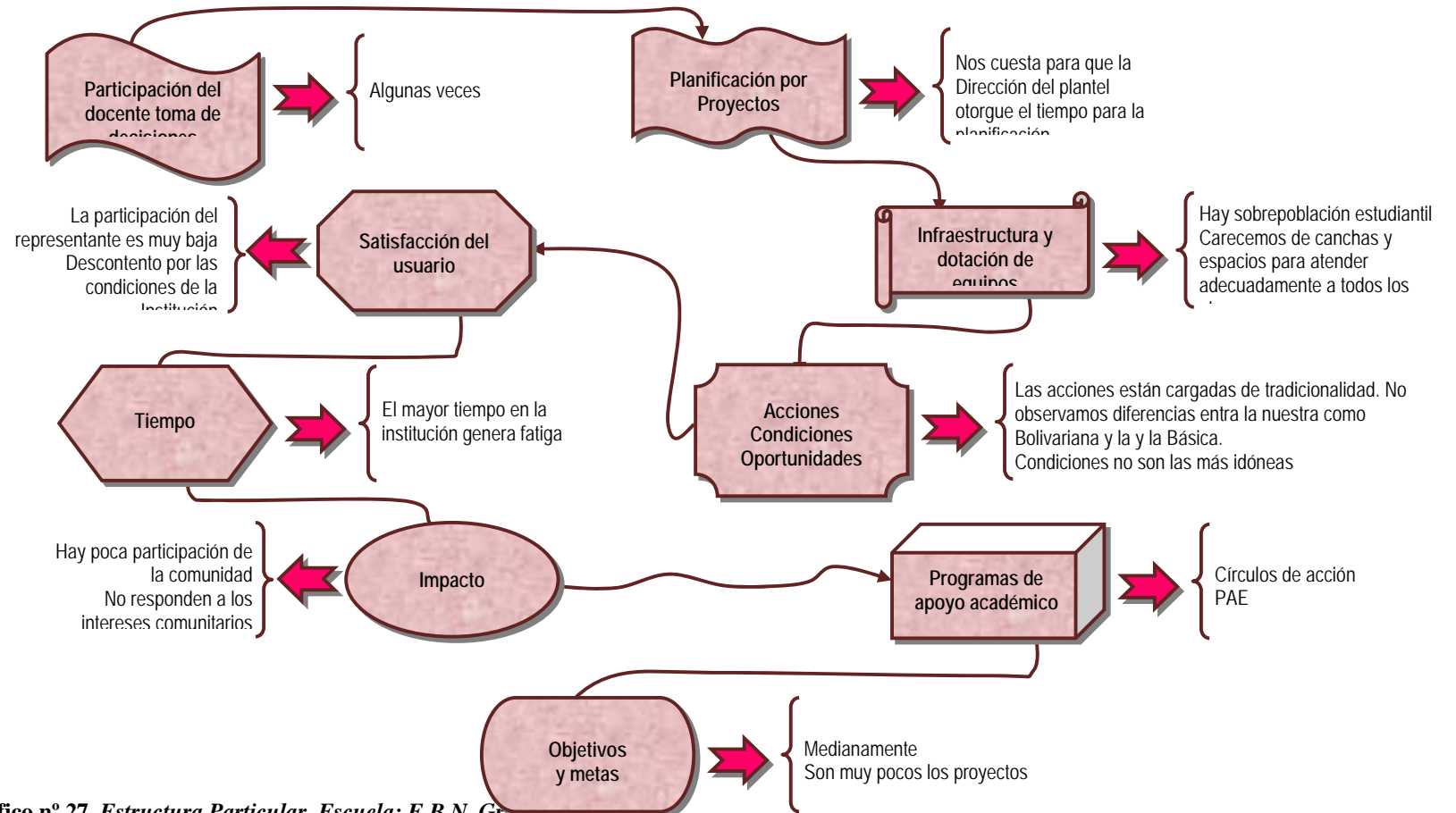


Gráfico n° 27. Estructura Particular. Escuela: E.B.N. Gregorio...

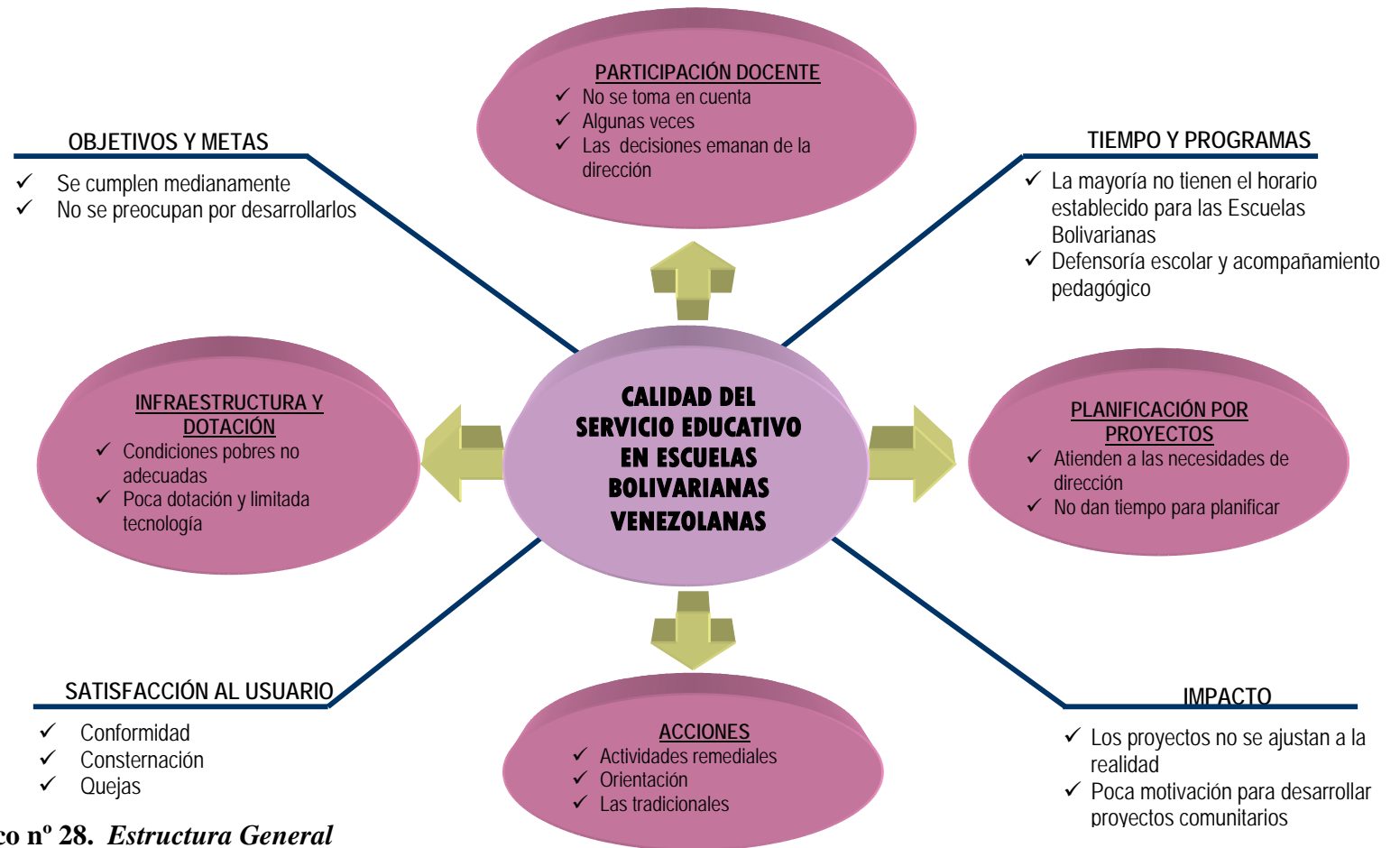


Gráfico n° 28. Estructura General

3. Síntesis Conceptual

La educación es un hecho social. Se realiza en el ambiente de toda la sociedad y con la participación de todos. El derecho a la educación pertenece a las nuevas generaciones y la obligación de educar la tiene toda la sociedad. Esta obligación la cumple el ser social con cierta sistematización científica por medio del sistema escolar. Por lo tanto es imperativo que la escuela y la sociedad a través de la cual está ejerciendo su función busquen la manera de unir sus esfuerzos para beneficio de sus actores principales: los estudiantes.

En el caso particular de la calidad del servicio educativo, específicamente, el que se evidencia en las Escuelas Bolivarianas en Venezuela, la situación encontrada, muestra signos de no correspondencia ni con la fundamentación teórico-filosóficos con las cuales se concibieron estas instituciones ni con las expectativas de la sociedad venezolana. En esta perspectiva, el nivel de calidad que ostenta las llamadas Escuelas Bolivarianas no es el deseable en función de la inversión y empeño del estado en sacar adelante este proyecto. Es paradójico que estas escuelas, creadas para mejorar la calidad, sean las que tengan peores niveles. En esta investigación en otros aspectos que corroboran el deterioro de la calidad educativa, se pudieron identificar:

1. Los resultados en el proceso de aprendizaje no son óptimos puestos que el bajo rendimiento estudiantil es alarmante:

Una educación de calidad será aquella capaz de capacitar a los estudiantes con los conocimientos que les permitan desarrollar sus propias posibilidades para enfrentar los retos de su vida diaria, no es posible hablar de una educación de calidad si no proporcionamos a los estudiantes los conocimientos relevantes y significativos de tal manera que estén en condiciones de lograr los fines que se propongan ellos mismos, esto es que logren un desempeño efectivo.

Una causa importante en cuanto a los resultados que se pueden obtener para mejorar la calidad educativa estriba en la posibilidad de contar con los recursos necesarios y suficientes para estar en condiciones de proporcionar a los jóvenes las herramientas mínimas necesarias para que estos se apropien de los conocimientos impartidos en el aula. A partir de la expansión de la matrícula en todos los niveles educativos, se puede ver que los recursos son insuficientes para proporcionar los instrumentos mínimos que se requieren para desarrollar un proceso educativo de calidad, en la mayoría de las escuelas tanto públicas como privadas se sufre de una falta de materiales que se verá reflejado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y por ende en los resultados que encontramos en las evaluaciones de nuestros alumnos, o lo que es peor se verá reflejado en su desempeño en la vida diaria, debido a que su desconocimiento en temas fundamentales le dificultará mucho la posibilidad de conseguir un buen puesto en el mercado laboral al cual se deberá integrar en su momento.

En muchas ocasiones los recursos asignados por el Estado a las Escuelas Bolivarianas estarán en relación a los resultados obtenidos en forma general por tal o cual institución educativa, sin

pensar que cada una de las instituciones independiente y tiene su propia problemática por lo cual no se puede evaluar en forma general a todo el proceso educativo de una manera completamente imparcial. Si cada uno de los jóvenes es un ser independiente, de la misma manera deberíamos evaluar a cada una de las instituciones educativas en su labor y en sus resultados ante la sociedad.

2. Los niveles de satisfacción en el usuario son relativamente bajos: La escuela tiene la obligación de proporcionar una educación de calidad para que los jóvenes. Y sus familias tengan la aspiración de buscar su propia superación de acuerdo a los conocimientos adquiridos en la propia institución educativa que les van a permitir ejercer una movilidad de categoría de acuerdo a su nivel cultural. El movimiento que una institución educativa realice hacia una mejor calidad educativa debe partir del propósito de satisfacer al beneficiario principal de la labor educativa, algo que desgraciadamente en muchas escuelas se ha olvidado por comodidad de parte de los directamente involucrados llámense maestros o directivos de las propias escuelas. Para lograr la satisfacción de los beneficiarios de la educación se deben de conocer sus necesidades, expectativas, preocupaciones e insatisfacciones con respecto al servicio que se les está proporcionando. Asimismo el beneficiario debe conocer y participar de lo que se esté realizando para mejorar la calidad del servicio al cual tienen derecho.

3. La falta de apoyo al docente, por parte del directivo: Existe una problemática muy bien marcada en relación al apoyo que la dirección proporciona a los docentes para que realicen su trabajo,

son muchos los directores que en su momento no dan el apoyo que los docentes necesitan para realizar una labor de calidad en el aula, se conforman con formar alianzas con empleados del plantel que basan su trabajo en dádivas a sus superiores sin importarles la labor que deben de realizar frente a los grupos escolares, provocando con ello que baje la calidad educativa en la institución, mas sin embargo la directiva escolar apoya a estas personas en un afán de sentirse importantes en la institución. En algunas ocasiones nos encontramos con personas que se creen indispensables en una institución educativa, y tratan de inmiscuirse en todos los eventos a realizar aunque no cuenten con los conocimientos ni con la experiencia necesarios para hacer un buen papel en una actividad determinada, y lo que es peor, tratan de influir sobre sus compañeros con sus opiniones (que ellos consideran inapelables en cualquier discusión laboral), sin pensar que con una mala participación, lo único que provocan es agrandar los problemas en lugar de solucionarlos en beneficio de la misma institución.

4. Poco compromiso y participación comunitaria: Una problemática determinante que atañe al aprovechamiento escolar en la participación de la misma comunidad en el desempeño de una institución educativa, si bien es cierto que hay una cierta autonomía en cuanto al desempeño de los docentes, es indispensable que la sociedad misma se involucre de manera total en el buen funcionamiento de la educación en la comunidad. Todos y cada uno de los docentes tiene una responsabilidad directa con el producto que entrega a la sociedad, y debe permitir la evaluación de la sociedad que va a recibir el producto de su trabajo, de esta manera,

la sociedad será quien ponga los parámetros por los que se deberá regular el ejercicio profesional del docente pero también será un apoyo importante para que el docente consiga lo mínimo indispensable para realizar su labor en el salón de clases.

5. Problemas en infraestructura, equipamiento y tecnología:

En la mayor parte de los establecimientos educativos se encuentran problemas en cuanto a este tipo de conceptos, por una parte encontramos escuelas que por su antigüedad poseen instalaciones obsoletas, no cuentan con los parámetros mínimos que se necesitarían para que los alumnos se encuentren en las mejores circunstancias para recibir los conocimientos, problemas de iluminación, aireación y sanidad son comunes a muchos edificios educativos. En muchas escuelas no se cuenta con material pedagógico que les permita a los jóvenes estar al día con sus deberes escolares, no por falta de interés sino por falta de los materiales necesarios, ya que no se cuenta con una biblioteca para que los jóvenes puedan continuar con su preparación extractase.

Estos factores y otros no menos relevantes son los más frecuentes en las Escuelas Bolivarianas venezolanas, y que son indicadores de que estas instituciones no son lo que el Estado ha proyectado. Por otra parte, es importante no perder de vista que una escuela de calidad es aquella en donde la teoría sea guía de la práctica y que en la práctica se compruebe la validez de la teoría, aunque en la mayoría de las escuelas se está olvidando de practicar lo anterior y los maestros se conforman con la enseñanza de la teoría solamente en el aula de clases.

Los maestros deben trabajar en equipo en la escuela, desarrollar la crítica y auto crítica con un sentido propositivo y compartir y difundir los logros y las experiencias para estar en condiciones de alcanzados. La calidad depende de todos, pero bajo un liderazgo representado por la directiva escolar. Es indispensable que los maestros se acostumbren a laborar en equipo olvidando sinsabores y malas experiencias con sus compañeros de trabajo, buscando con ello mejorar el ambiente laboral y por ende el aprovechamiento escolar de los jóvenes.

Para lograr elevar la calidad educativa se requiere básicamente de la capacidad, el empeño, la preparación y la acción decidida de los maestros en el aula escolar. Esto se podrá conseguir con la preparación continua de los maestros, con su capacitación directa, actualización y superación, aunado a estola elevación de los salarios profesionales, la promoción mediante los justos reconocimientos a su labor. El maestro es el agente central en el proceso escolar de transmisión cultural de la sociedad.

Para finalizar, es clave considerar que la calidad educativa se podrá conseguir cuando todos los involucrados participen de manera total en el cambio que se requiere llevar a cabo en el ejercicio de nuestra propia responsabilidad, aportando el 100% de nuestro esfuerzo para la consecución de los resultados que esperamos obtener con los alumnos en el salón de clase. Esto se puede lograr en el momento que los docentes se sientan apoyados de manera irrestricta por parte del área administrativa de cada uno de los planteles educativos.

Una educación de calidad se podrá lograr cuando todos y cada uno de los involucrados realicen la función que les corresponda en el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje de los jóvenes escolares.

4. Conclusiones y reflexiones derivadas del estudio

Se considera que la calidad no es un concepto aislado, sino que como juicio de valor debe comprender la pertinencia, la relevancia, la equidad, así como también el análisis de los recursos empleados tanto en el cumplimiento de las metas y objetivos (eficacia) como el uso racional y efectivo de los mismos (eficiencia).

Al respecto, Cantón (2004: 57) afirma que: "...una escuela eficaz es aquella que promueve de forma duradera, el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos, más allá de lo que será predecible, teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica".

No obstante, la calidad de la educación cuyo reconocido impacto en el desarrollo socioeconómico nacional es aceptado por todos, no siempre se encuentra entre las primeras prioridades reales en las experiencias regionales, aunque formalmente siempre se declara, tanto a nivel de las políticas nacionales como las institucionales.

Una educación que no tenga la calidad necesaria es una violación del derecho humano y más aún sus efectos negativos

trascienden del plano individual y están presentes en la familia, comunidad, el territorio y el país.

Las políticas educativas emprendidas por el actual gobierno están orientadas hacia dos grandes polos, a saber, hacia la masificación de la educación y hacia la reorientación del sistema educativo bolivariano. Si viene es cierto y válido que la política masificadora ha generado un gran impacto en Venezuela por un incremento sin paralelos en los niveles históricos de escolaridad en el país, también es válido preguntarse si ello redundará en la tan anhelada, añorada y supuestamente perseguida calidad educativa y se dice supuestamente porque se pone en duda que las políticas educativas asumidas lleguen a lograr tal propósito, no porque sean malas sino porque son tímidas, y la timidez política no es un signo de las revoluciones y mucho menos en el plano educativo.

Para algunos, calidad educativa se reduce simplemente a una cuestión de “buenas” estructuras físicas en las instituciones educativas, para otros se reduce al logro de las competencias plasmadas en el currículo, para otros más se reduce al hecho económico y a la profesionalización del docente y para algunos otros se reduce a una llamada operatividad del “Estado Docente”.

En todo caso, una educación de calidad para todos es una oda o una consigna retórica cargada de demagogia si en el aula existen alumnos con hambre y desnutrición. La inclusión no significa estar dentro por fuerza de la matrícula escolar que es de obligatorio ofrecimiento y cumplimiento institucional. La educación tiene sentido, trascendencia y propósito, si recibe el sello

simultáneo de “valor real”, por ejemplo, de la seguridad social de la familia, el beneficio del empleo seguro, el disfrute de una vivienda propia y digna, la certeza de la seguridad pública, el orgullo de mostrar una ciudadanía venezolana que exhiba soberanía, independencia plena y autodeterminación como país respetable y respetado.

Una buena escuela por sí sola, a pesar de su actividades bien encaminadas y expresiones de buena voluntad, no será capaz de mover el enorme piso de la exclusión escolar y la injusticia social si no se corrigen paralelamente los desequilibrios sociales, políticos, económicos, territoriales e internacionales. La educación es una síntesis de equilibrios, ella no posee autonomía en la soledad de sus acciones si no está articulada a los efectos complementarios de los aportes provenientes de la sociedad, la familia y el Estado.

Las llamadas Escuelas Bolivarianas distan mucho de ser escuelas de calidad, por cuanto es un modelo pensado e ideado desde una instancia, piramidal, verticalista y autoritaria, sin tomar en cuenta el pensar y sentir de docentes, padres y representantes y mucho menos la realidad económica y sociocultural de Venezuela. Constituye un modelo compulsivo con el cual la gestión gubernamental del Presidente Chávez pretende imponer preceptos filosóficos del nuevo paradigma societal bolivariano: “A un Gobierno Bolivariano, una Escuela Bolivariana”.

Las Escuelas Bolivarianas tienen un claro y nítido origen militarista y uniformizante. Su naturaleza es profundamente clasista pero al mismo tiempo homogeneizadora.

En otras palabras, el modelo de Escuelas Bolivarianas aspira inducir en el niño, niña y adolescente una identidad gregaria sacralizadora de valores absolutamente anacrónicos y reñidos con el continente latinoamericano. Un falso republicanismo, un falso patriotismo es el que motiva la implantación de esta modalidad que mutila la verdadera Historia Nacional.

Objetivos	Evidencias teóricas y/o empíricas	Conclusiones a las que se llegó
Analizar los fundamentos teóricos del constructo Calidad Educativa	La calidad es sinónimo de complejidad de relaciones e interrelaciones, de compromisos pedagógicos, éticos, organizativos y de gestión de recursos (Gairín y Martín, 2002: 3). La calidad es un nuevo valor por el que se aprecia socialmente. Se justifica en la era del conocimiento, donde el bien máspreciado es la materia gris, la creatividad y la adaptación a nuevas y continuas necesidades (Cantón, 2004: 2). En educación no es un concepto neutro, más bien es un concepto ideológico que nos ubica en una	Calidad es un constructo multidimensional, contextual y multireferencial. En el campo educativo involucra un compromiso con la cualificación del individuo, centrado en la construcción del conocimiento y en la participación social. Por ello, la calidad en educación ha de ser integral, interna, externa, diacrónica y sincrónica, abarcando todas las funciones y actividades principales: calidad de la enseñanza, calidad de los aprendizajes, de la investigación, del personal, del directivo, de los programas, de la planificación y evaluación, de los

	<p>perspectiva específica donde mirar la realidad (Torango, 2001: 85). Es un concepto contextual de un sistema determinado, de la misión institucional o de las condiciones o no dentro de una disciplina (UNESCO, 1998).</p>	<p>recursos y de la proyección de la Institución Educativa en el contexto social.</p>
<p>Delimitar el perfil socioeconómico de los docentes que laboran en el municipio Girardot del Estado Aragua</p>	<p>Se encontró que un 79% de los docentes que formaron parte de la muestra es del sexo femenino. La muestra del estudio en su mayoría (61%) se ubica entre 20 y 40 años de edad, es decir, constituyen una población joven. El 55% de los encuestados señalan tener entre 0 y 5 años de servicio. Un 42% se desempeña como maestros integradores de aula.</p>	<p>Los docentes las Escuelas Bolivarianas que formaron parte de la muestra de este estudio, en su mayoría son del sexo femenino, situación ésta característica en el Magisterio venezolano, provienen de clase social media-baja, en la generalidad de los casos son personas jóvenes, con pocos años de servicio. De igual forma, se encontró que la mayoría tienen título de profesor en Educación Integral,</p>

Objetivos	Evidencias teóricas y/o empíricas	Conclusiones a las que se llegó
	<p>El 55% de los docentes integrantes de la muestra poseen un título de profesor en Educación Integral.</p>	<p>egresados de Universidades públicas del país.</p>

<p>Establecer la validación de constructo de los cuestionarios “Modelo Europeo” y “EVACA-EBV” para medir los niveles de calidad del Servicio Educativo.</p>	<p>El Modelo Europeo y su versión venezolana “EVACA-EBV” fueron concebidos como instrumentos multidimensionales formulados con base a nueve (9) factores orientados a medir un total de cincuenta y siete (57) ítems cada uno. Mediante Análisis Factorial, la estructura de nueve (9) factores fue corroborada para la versión venezolana, no así para el Modelo Europeo, ya que sólo fueron claramente identificados siete (7) factores.</p>	<p>La estructura EVACA-EBV fue corroborada por el Análisis Factorial, aún cuando se dieron algunas variaciones en algunos ítems. Por consiguiente, el EVACA-EBV es un instrumento razonable, seguro y estable en la medición del constructo Calidad del Servicio Educativo. El análisis factorial hizo posible la identificación de los factores que miden la variable calidad educativa, lo que permite confirmar la hipótesis multifactorial implícita en el diseño de la escala, con lo cual se establece que la calidad educativa no es un constructo homogéneo, sino que implica una variable latente de naturaleza compleja</p>
<p>Diagnosticar el nivel de calidad del servicio educativo que tiene las Escuelas Bolivarianas en</p>	<p>Las Escuelas Bolivarianas en estudio presentaron un nivel medio de Calidad en el Servicio Educativo. Se aprecian dificultades en las dimensiones:</p>	<p>La situación encontrada muestra signos de no correspondencia con la fundamentación teórico-filosófica con las cuales se</p>

<p>el municipio Girardot del estado Aragua, Venezuela.</p>	<p>Procesos (2,82); Colaboradores y Recursos (2,47); Impacto Contextual (2,90); Proyectos e Innovación (2,92); y Resultados en Usuarios (2,95). Esto se traduce en la existencia.</p>	<p>concibieron estas instituciones.</p>
<p>Objetivos</p>	<p>Evidencias teóricas y/o empíricas</p>	<p>Conclusiones a las que se llegó</p>
	<p>de factores y circunstancias que obstaculizan un servicio educativo con altos niveles de calidad. Entre estos factores se identificaron:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alarmante bajo Rendimiento Estudiantil. • Bajos niveles de satisfacción del usuario. • Falta de apoyo al docente por parte del directivo. • Poco compromiso y participación comunitaria. <p>Problemas de infraestructura, equipamiento y tecnología</p>	

Cuadro 37. Resumen de resultados en función de los objetivos propuestos

El cuadro anterior manifiesta claramente que el constructo calidad educativa es polisémico y complejo y requiere de tomar en consideración múltiples factores para su evaluación. En el caso de las escuelas bolivarianas que formaron parte de la muestra para este estudio, se pudo constatar que los niveles de calidad en estas instituciones venezolanas, no son óptimos y ello se evidencia a través de los altos índices de bajo rendimiento, deserción, poco compromiso comunitario, los problemas de infraestructura y equipamiento, pero fundamentalmente por la poca motivación y satisfacción de los estudiantes. De esta manera se demuestra que la calidad es un concepto integral y que si falla algunas de las dimensiones que comprende, falla todo el proceso y se ven comprometidas las metas y objetivos institucionales. Estos resultados coinciden con los hallazgos de Malpica (2002) y López (2003) quienes establecen, entre otros aspectos, que se evidencia en la implementación del programa Escuela Bolivariana un grave problema de calidad y pertinencia, lo cual se debe a la intervención arbitraria e improvisada de las escuelas, obviándose en el proceso una parte fundamental como lo es el diagnóstico de las necesidades.

5. Propuesta de nuevas investigaciones sugeridas por los hallazgos

Aún cuando la calidad educativa, como concepto complejo, está vinculada a múltiples y variados factores, la reflexión que conlleva esta postura doctoral es que se puede admitir dos órdenes distintos para el desarrollo de un servicio educativo de

calidad. Por un lado, a nivel de las instituciones: la preparación y capacidad de los docentes e investigadores, adecuados incentivos para sostener e incrementar su productividad, reglas claras para la carrera docente, evaluación permanente de resultados del trabajo de los profesores y liderazgo en dichas instituciones en condiciones de conducirlos en función de objetivos de bienestar social.

Por otro lado, a nivel del sistema, adecuado financiamiento de las instituciones vinculado a su desempeño y resultados, respecto a su autonomía académica, un sólido régimen de información pública (sobre desempeño y resultados) y de aseguramiento de la calidad de las instituciones y sus programas, un grado de competencia entre las instituciones y sus programas, un grado de competencia entre las instituciones y políticas nacionales coherentes que estimulen el alineamiento de las instituciones con los intereses del país. No obstante, la investigación en esta área o línea de trabajo debe continuar para agregar nuevas variables y con otros indicadores de calidad educativa. Desde esta perspectiva, los hallazgos de esta tesis doctoral posibilitan la aparición de preguntas sin resolver, campos para investigar y desarrollos conceptuales pendientes, abriendo de esta manera la puerta para emprender otras investigaciones relacionadas con las siguientes temáticas:

- a. Relación entre convivencia y calidad de la educación.
- b. Rol docente y calidad educativa.
- c. Gestión del directivo y calidad del servicio educativo.
- d. Participación comunitaria como vía para optimizar la calidad educativa.
- e. Escuelas inteligentes: una visión para el desarrollo de

procesos de alta calidad.

- f. Impacto contextual de las escuelas como centro del quehacer comunitario.
- g. El Proyecto Institucional y la calidad de las Escuelas Bolivarianas.
- h. Cultura organizacional en las Escuelas Bolivarianas y calidad educativa.
- i. Percepción y nivel de satisfacción del usuario del servicio educativo de las Escuelas Bolivarianas.
- j. La Escuela Bolivariana frente a los retos de la sociedad del conocimiento: una respuesta en el ámbito de la calidad educativa.

Ahora bien, profundizando aún más en los resultados se presenta a continuación los hallazgos obtenidos a través de la aplicación de la técnica cualitativa denominada Grupos de Discusión. Es importante acotar que la intención en la utilización de este recurso no fue otra cosa que lograr un acercamiento más directo al sentir y quehacer de los docentes en el contexto de las Escuelas Bolivarianas en estudio, para de esta manera cumplir y profundizar en el objeto de investigación desde la perspectiva de sus principales actores: los docentes.

Capítulo 4. Aproximación a un plan de mejora dirigido a las escuelas bolivarianas venezolanas

1. Presentación

Se dice que la educación es de calidad cuando persigue fines sociales que estimamos valiosos y los logra de manera creativa, eficiente y efectiva. La calidad de la educación es relativa a los valores y fines sociales a los que sirve. Existe en nuestra América una larga tradición que configura los elementos principales de lo que podríamos llamar una pedagogía latinoamericana. En esta pedagogía reconocemos tres fines que la definen. Primero la educación como instrumento de liberación política y social. Segundo, la formación integral del ser humano como meta y contribución de la escuela que busca promover el desarrollo humano y la liberación. La estrategia principal para el logro de estas finalidades es la creación de un plan de estudios o currículo, que fomente el desarrollo humano integral del educando.

Desde la perspectiva de esta pedagogía latinoamericana, una educación de calidad es aquella que crea los medios, el sistema, los procesos, las estrategias educativas para fomentar de modo reflexivo, creativo, crítico, eficiente y efectivo la liberación humana, tanto en el sentido ético como político, es decir, el desarrollo humano integral. Esta concepción es congruente con lo planteado por Cantón y otros (2001: 66), "...cuando expresa que la calidad es la capacidad de dar satisfacción a un cliente de un servicio y el grado de cumplimiento con las especificaciones previas de un servicio o producto".

En este sentido, es importante puntualizar que los planes de mejora como una aceptación específica de la calidad no se construyen arbitrariamente, responden a grandes necesidades institucionales y sociales. Pero las actuales reformas educativas, sobre todo las dirigidas desde el Estado atienden selectivamente ciertas necesidades que benefician a los sectores dominantes pero que hacen pasar como necesidades del pueblo o de los tiempos e ignoran las de los amplios sectores de la sociedad. Cualquier intento de reforma educativa alternativa tiene que comenzar identificando las necesidades de educación del conjunto social.

El eje vertebral en el que se sustenta la experiencia educativa plasmada en este Plan de Mejora, parte de un diagnóstico de la calidad del servicio educativo que ofrecen las Escuelas Bolivarianas del estado Aragua en Venezuela, llevado a cabo durante los meses de enero y febrero del año escolar 2008-2009. El objetivo esencial del mismo, radica en ofrecer una serie de actuaciones encaminadas a mejorar la Calidad Educativa en las Escuelas Bolivarianas en cuestión, entendida ésta como un compromiso con la formación integral del educando, la construcción del conocimiento, la participación social y en la satisfacción de las expectativas de una colectivo en un contexto determinado. Ante la convicción de que el logro de este compromiso no puede ser en absoluto tarea o responsabilidad exclusiva del profesor o docente, se perfilan los agentes implicados en los diferentes ejes estrategias en los que se estructura este plan:

a) Un eje epistemológico, que da cuenta de la visión y/o la racionalidad que adopta el plan para gestionar un servicio

educativo de calidad;

b) Un eje pedagógico, que expone las acciones didácticas y vinculadas al desempeño docente. También incorpora las necesidades e intereses e intereses del estudiantado como epicentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje;

c) Un eje organizativo-administrativo que proyecta las principales actuaciones en materia vinculada a los procesos técnicos, de administración del tiempo, proyectos y recursos.

2. Líneas Maestras

Para hacer realidad la educación de calidad en las escuelas bolivarianas venezolanas, además de promover la equidad con políticas inclusivas como las enunciadas en la sección precedente, se propone generar un conjunto de acciones inherentes a las diferentes dimensiones que definen la calidad en el instrumento EVACA-EBV y que se han distribuido en tres ejes de atención: a) Epistemológico; b) Pedagógico; y c) Organizativo-administrativo.

2.1. En lo epistemológico:

2.1.1. Dimensión: Planificación y Estrategias

Crear espacios de reflexión y toma de decisiones consensuadas sobre los conocimientos (competencias cognitivas necesarias, habilidades, valores y actitudes a desarrollar en los educandos) que deben ser abordados por los sistemas educativos, en cada uno de sus niveles y etapas.

2.1.2. Dimensión: Impacto Contextual

Promover la flexibilización de los contenidos curriculares,

para adaptarlos a las necesidades y contextos de los educandos, rescatando los saberes de las culturas propias y generando impacto contextual.

2.2 En lo pedagógico:

2.2.1. Dimensión: Resultados en los usuarios

Propiciar una educación integral e intercultural que desarrolle todas las dimensiones de la persona (psico-afectiva, espiritual, corporal, intelectual, sociopolítica y comunitaria, productiva, estética, cultural, ética e histórica), con perspectiva de género, que valore las diferencias y compense las necesidades de los estudiantes con mayores dificultades.

2.2.2. Dimensión: Liderazgo participativo

Impulsar la formación de equipos directivos capaces de liderar procesos participativos de planificación, ejecución y evaluación de acciones para la mejora de la calidad.

Dotar al docente de la motivación y formación necesaria para liderar procesos de enseñanza aprendizaje pertinentes y relevantes, para trabajar en equipo con otros docentes en la articulación de las áreas curriculares y para sistematizar sus experiencias.

2.2.3. Dimensión: Colaboradores y recursos

Extender el uso de las tecnologías informáticas y de comunicación como recursos para la enseñanza, el aprendizaje y el compartir de experiencias.

2.2.4. Dimensión: Desempeño docente y estudiantil

Gestionar procesos de actualización permanente del docente y de mejoramiento estudiantil.

2.3. En lo organizativo-administrativo:

2.3.1. Dimensión: Tiempo

Exigir el cumplimiento del calendario escolar, en días y horarios completos, procurando soluciones de raíz a los factores que inciden en el desaprovechamiento del tiempo.

2.3.2. Dimensión: Procesos

Impulsar el desarrollo de objetivos y metas comunes a la comunidad en general y participación efectiva de padres y madres, docentes y otros actores sociales.

2.3.3 Dimensión: Proyectos e innovación

Desarrollar proyectos innovadores y procesos permanentes de investigación y evaluación para dar seguimiento a los procesos educativos, sus resultados e impacto.

Esta propuesta de mejora, en términos de Cantón (2004), constituye una vía para añadir valor al proceso educativo que se gesta en las Escuelas Bolivarianas y que aspira superar las expectativas esperadas.

3. Etapas que comprenderá el proceso de Mejora

A continuación se desarrolla el proceso de mejora, describiendo cada una de las tareas que involucra cada una de ellas:

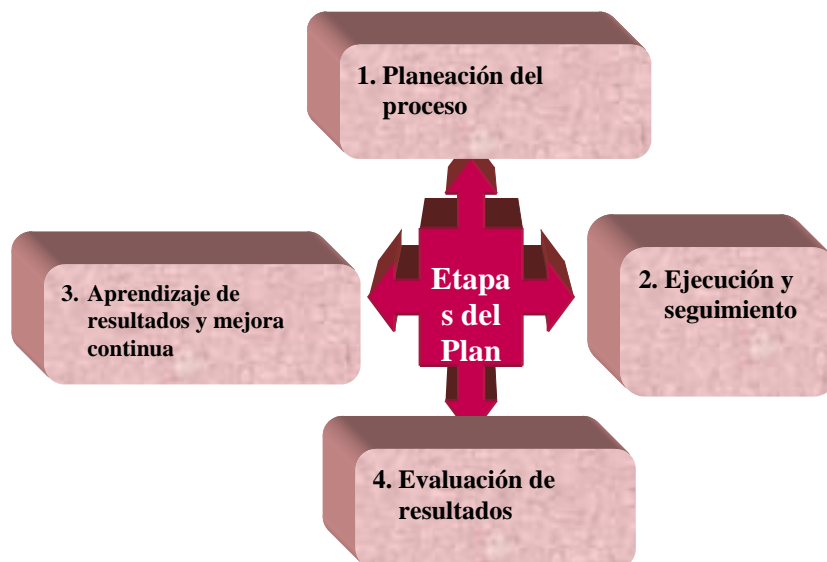


Gráfico 29. Etapas del proceso de mejora.

3.1. Primera etapa: Planeación del Proceso

Contiene las siguientes actividades:

1. Identificar los ejes y las dimensiones de mejora. Para este caso en particular los ejes son tres: a) epistemológico, b) pedagógico, c) organizativo-administrativo. Por su parte, las dimensiones son nueve: a) liderazgo participativo, b) impacto contextual o en el entorno, c) colaboradores y recursos, d) resultados en los usuarios, e) procesos, f) tiempo de atención, g) planificación y estrategia, h) desempeño docente y estudiantil, i) proyectos e innovación.
2. Seleccionar las dimensiones pertinentes al contexto.

3. Priorizar las acciones de mejora.
4. Elaboración del proyecto de mejora.
5. Planificar el desarrollo y seguimiento del proceso.

Basado en diagnóstico previo, las escuelas bolivarianas tienen el conocimiento de sus principales fortalezas y debilidades, las que se utilizan para identificar y delimitar aspectos que convengan mejorarse, valiéndose para ello de algunas estrategias como procesos de discusión grupal.

Una de las principales tareas a ejecutar en este primer objetivo de la etapa de planificación, es buscar el aseguramiento para que los miembros de la escuela conozcan las conclusiones y recomendaciones del informe de diagnóstico y que tengan a la oportunidad de dialogar y llegar acuerdos acerca de que aspectos de la institución se requiera mejorar.

3.1.1 Analizar las razones que explican la situación en la Escuela Bolivariana: Luego de identificar a las áreas de mejora, es importante llegar a la definición compartida acerca de las razones que explican la situación actual de la Escuela Bolivariana y los ámbitos de mejora identificados.

Este paso es muy importante pues, cualquier situación tiene un origen multicasual si se pasa directamente a la elaboración del plan sin profundizar en las causas se corre el riesgo de concluir un proceso sin evidenciar los avances, porque no se analizó a fondo el problema.

Este análisis puede ejecutarse no solo a través del proceso de discusión grupal, sino también a través de herramientas metodológicas para su identificación como: el diagrama de espina (causa y efecto), diagrama de Pareto, tormenta de ideas entre otros. Siendo estas herramientas de gran ayuda para el análisis en profundidad de un problema, así para preparar el camino para la definición de acciones de mejora.

3.1.2. *Buscar alternativas viables a la institución:* Llegando a este punto se debe identificar el tiempo propicio para la búsqueda de alternativas a fin de obtener una solución al problema.

La discusión grupal, el conocimiento de proyectos realizados en otras instituciones que contemplan la misma problemática o la participación en los procesos relacionados con las áreas de mejora seleccionadas, son medios adecuados para la búsqueda de alternativas viables a la situación concernientes a los aspectos a mejorar.

3.1.3. *Seleccionar acciones a mejorar:* Se trata de un listado de las principales acciones que deberán realizarse para cumplir con los objetivos fijados, escogiendo posibles alternativas de mejora, para posteriormente priorizar las más adecuadas. Se presenta de gran ayuda en esta tarea técnica del grupo nominal etc., que facilitaran la determinación de acciones de mejora a llevar a cabo.

3.1.4. *Priorizar las acciones de mejora:* Para el establecimiento del mejor orden de las prioridades, las acciones de mejora seleccionadas, se agrupan de acuerdo a las variables, clasificadoras “vialidad y el beneficio”.

La variable viabilidad, mide la posibilidad de llevar a cabo las acciones de mejora propuestas, esta posibilidad de medirse sobre un grado de dificultad y plazo de implementación.

Cuando la dificultad en la implementación de la acción, se determina por el grado de dificultad que esta presenta puede determinar la consecución o no de la misma.

Por otra parte, el plazo de implantación de la acción, es otro factor que se tiene en cuenta es el tiempo, cuyo alcance en algunos casos establece que la realización de la acción puede realizarse a corto, mediano, o largo plazo.

En la variable beneficio se mide el factor impacto, el cual se fijan los beneficios que proporcionaría la implantación de las acciones de mejora en la organización y los grupos de interés en la facultad.

3.1.5. Elaboración de proyectos de mejora: Identificadas las acciones de mejora, y una vez ordenadas las prioridades, se puede proceder a la dedición formal de los proyectos que forman parte del plan de mejora. Esto se formula, previendo sus mecanismos de seguimiento, evaluación, así como los recursos y formación necesaria para llevarlos a cabo.

Objetivos del proyecto: Se destaca la razón o razones principales por las cuales se realiza el proyecto. La definición de los objetivos requiere que el equipo de director de la escuela se reúna, discuta y analice el proyecto para entender claramente el problema y aprovechar mejor la oportunidad.

Producto: ¿Que se espera del proyecto? Se especifica que se quiere lograr con la consecución del proyecto. Los productos son una manera de operacionalizar los objetivos, por tanto deberán ser claros y medibles.

Actividades: ¿Cómo va a realizarse? Se detallan las actividades que se van a ejecutar para alcanzar los productos de acuerdo con las estrategias que sea viable en la institución. La ventaja de realizar una identificación completa de todos elementos necesarios para el proyecto es que se reduce la posibilidad de olvidar o pasar alto un paso esencial.

Insumos: ¿Qué se requiere para realizar el proyecto? Se deben especificar aquellos factores fundamentales para el éxito del proyecto, tales como recursos humanos, financieros tecnológicos y materiales para cada una de las actividades, de capacitación, apoyo administrativo entre otros. Estos factores deben clasificarse en los que pueden conseguirse a nivel interno de la escuela y aquellos que se pueden obtener de la Gobernación u otro organismo de la administración central. Es preciso señalar que los factores deben estar ligados a una estrategia viable de trabajo, de acuerdo con la realidad institucional.

Calendarización: Para cada una de las actividades se establece las fechas de inicio y finalización, de manera que se vayan logrando los productos de los productos del proyecto. El diagrama de Gantt es una herramienta útil para visualizar la distribución de las actividades temporales de las actividades del proyecto en tiempo mínimo requerido para contemplar el total de las actividades.

Responsables: Se determinan los encargados de coordinar y realizar cada una de las actividades, lo que permite una asignación de tareas más equitativas entre los miembros del equipo.

3.1.6. Planificar el desarrollo y seguimiento del proceso: Las actividades que se contemplan en esa fase de la planificación, abarca acciones relativas al estudio de la situación actual, recogida de datos la medición y análisis de resultados, diseño, mecanismo de control. Es decir aquello con que se elabora un programa de seguimiento, en la que se deberá prever las acciones siguientes:

1. Definir el órgano responsable de efectuar el seguimiento de ejecución de acciones contenidas en el plan, para que regeneren los grupos de mejora específicos.
2. Informar a todos el personal de la escuela las acciones proyectadas, sus plazos y medición de resultados. Pues el logro de mejoras efectivas requiere de una actitud hacia la mejora continua.
3. Definir el conjunto de indicadores respecto al cumplimiento de las acciones que se espera de ellos.
4. Este programa de seguimiento, debe permitir el análisis de los resultados aplicados al plan de mejora.

Por medio de una valoración las acciones realizadas se podrían analizar y medir su nivel de cumplimiento lo que a través de los indicadores cuantitativos y cualitativos se evidenciara el nivel el nivel de satisfacción de los diferentes agentes destinatarios de las mejoras.

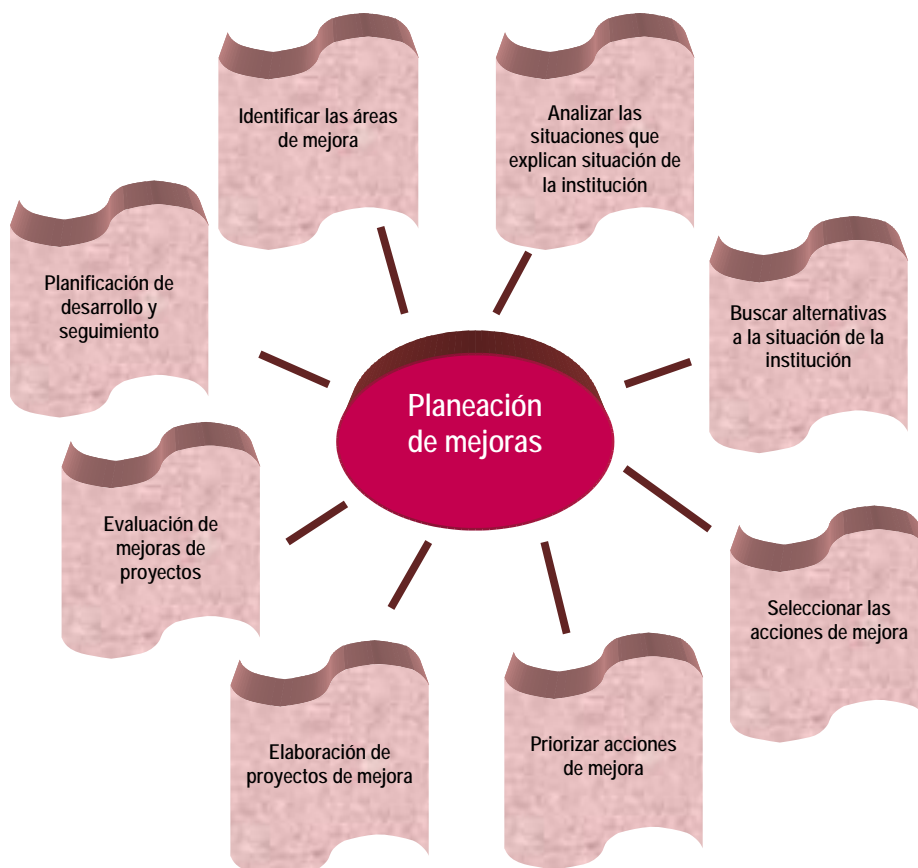


Gráfico 30. *Planeación del proceso de mejora*

3.1.7. Evaluar proyectos de mejora: Una vez definidos los proyectos se procederá a su evaluación, a fin de determinar si a han cumplido con todos los requisitos necesarios para comenzar su implantación.

Una evaluación negativa del proyecto exigirá la necesidad de definirlo, o bien de identificar uno nuevo. La evaluación del proyecto debe responder a las siguientes interrogantes:

- ¿Corregir algún problema real de la escuela?
- ¿Somos capaces de corregir el problema, establecer un punto de partida para fijar objetivos para mejorar?
- ¿Es alcanzable la meta realista y la fecha de finalización del proyecto?
- ¿Está relacionado con un objetivo clave de la escuela?
- ¿Tiene el proyecto una fecha de finalización y una programación adecuada?
- ¿Podríamos disponer de recursos necesarios para la ejecución de la programación?

3.2. Segunda etapa: Seguimiento y ejecución del Plan

Esta etapa predomina también la implantación y medición de procesos y se llevara a cabo las acciones definidas en la etapa de planeación. Se podrán en marcha las etapas de seguimiento previstas y se aplicaran los instrumentos que permitan medir el desarrollo de las acciones para la mejora de los procesos.

Deberá cuidar la comunicación entre los grupos responsables de trabajo y la comunidad académica, a fin que el proyecto sea compartido por todo y no sea exclusividad de un grupo.

Asimismo, en que se hayan planteado mejoras a corto plazo resultara conveniente informar con celeridad los resultados obtenidos, es decir, el grado de consecución de objetivos propuesto inicialmente y el desarrollo de las acciones previstas.

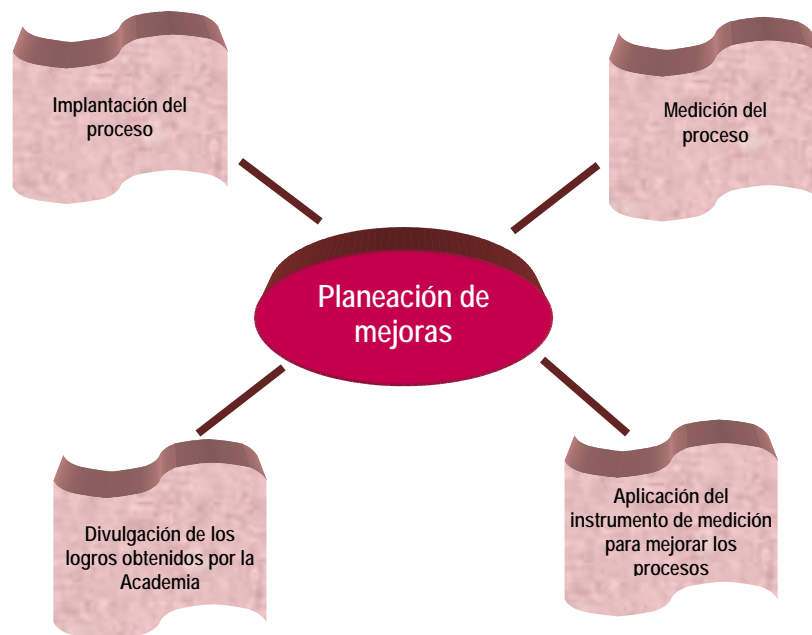


Gráfico 31. Seguimiento y ejecución

3.3...Tercera etapa: Evaluación de los procesos de mejora

El objetivo de la evaluación del plan de mejora, es rescatar la información valiosa sobre el logro de metas propuesta y los procesos llevados a cabo durante la ejecución del aprendizaje para los futuros planes.

En esta etapa de proceso de mejora, se acompañaran de los datos obtenidos de la medición de las acciones de implementación

con los diseñados en la etapa inicial, utilizando para ello las herramientas de calidad para efectuar el análisis de la situación.

Como consecuencia se describirá y se valorará la ejecución del plan de mejora desde el punto de vista de:

- Programación establecida
- Niveles de cumplimiento
- Razones que explican la discrepancia con lo programado e incluso las acciones de mejora emprendidas que no estaban incluidas en el plan
- Valoración de lo que se ha hecho por el proyecto
- Valoración de lo que no se ha hecho sin estar planificado
- Satisfacción de los destinatarios
- Que hace falta para lograr los objetivos de mejora propuestos
- Que dificultades se encontraron en la ejecución de las acciones



Gráfico 32. Evaluación de mejora

3.3.1 Aprender de los resultados y mejorar continuamente: Los resultados del proceso de evaluación de mejora y la experiencia adquirida por la Escuela en su elaboración, puesta en práctica y evaluación pueden servir de base para comenzar un nuevo ciclo que identificará procesos de mejora o profundizará en algunos de los ya trabajados.

En esta etapa se generarán las adecuaciones para la implementación de los procesos cuando ya se identifiquen un área de oportunidad o cuando se observe acciones que ya se están saliendo de control. En este ciclo se desarrollarán cuantas veces sea necesario hasta alcanzar el estándar planteado en el diseño.

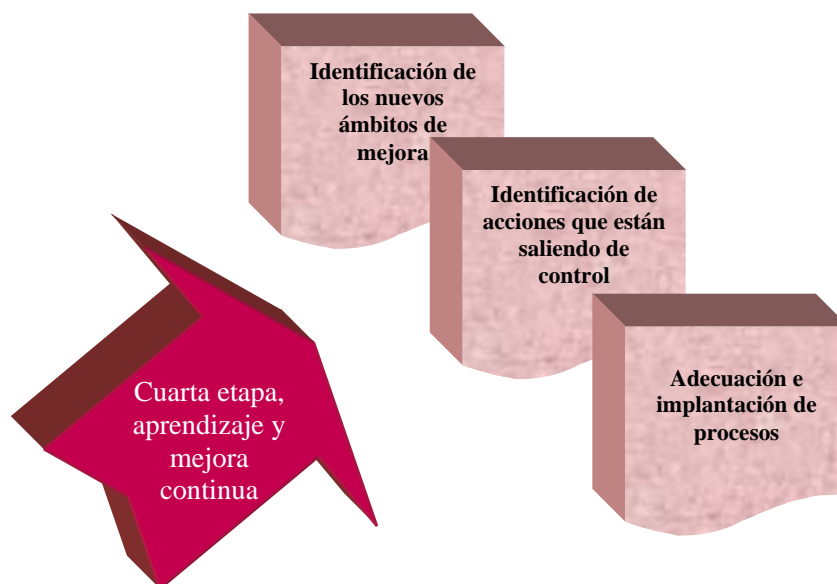


Gráfico 33. Aprender de los resultados y mejora continua

3.3.2 Beneficios que aportará la Escuela Bolivariana para la ejecución del Plan de Mejora: En definitiva con la implementación del plan de mejoras de la Escuela Bolivariana, se obtendrán los siguientes beneficios:

1. Aprendizaje de procedimientos para la mejora continua.
2. Apoyo y asesoramiento externo a la escuela.
3. Optimización de recursos humanos y materiales de la escuela.
4. Reconocimiento interno y externo por la voluntad de mejora por los resultados obtenidos.

5. Impulso de los procesos, sus resultados son importantes para la escuela.
6. Satisfacción colectiva de formar parte de un equipo humano prometido que convierte los desafíos en oportunidades.

3.3.3. Actores del proceso de mejora:

a) ¿Quiénes deberán intervenir en la ejecución del plan de mejora?

- ✓ El equipo directivo de la institución, que asume el liderazgo y se implica en la propuesta.
- ✓ El equipo de mejora de la institución, formado a los efectos que colaborará muy directamente en la concepción de desarrollo y la aplicación del plan.
- ✓ La comunidad educativa que otorgará a su criterio, su apoyo y aprobación.

¿Qué es esquivo de mejora?

Es un grupo de profesionales que trabaje en una misma situación mejorable y concreta, por un período limitado, con el objetivo general de analizar los procesos defectuosos y rediseñados y orientados hacia los usuarios.

Los equipos de mejora ofrecen el marco idóneo para que los miembros de la escuela puedan cambiar y mejorar los procesos, aprender y aplicar la metodología de calidad y desarrollar la gestión participativa.

b) ¿Quiénes lo representan?

Los representan todos los profesionales implicados en cada una de la áreas a evaluar y mejorar que son personas conocedoras de la problemática, interesadas y motivadas en la mejora e implicadas en los posibles cambios, con la capacidad de diálogo, tolerancia, comprometidas con la participación y dinámicas de las reuniones.

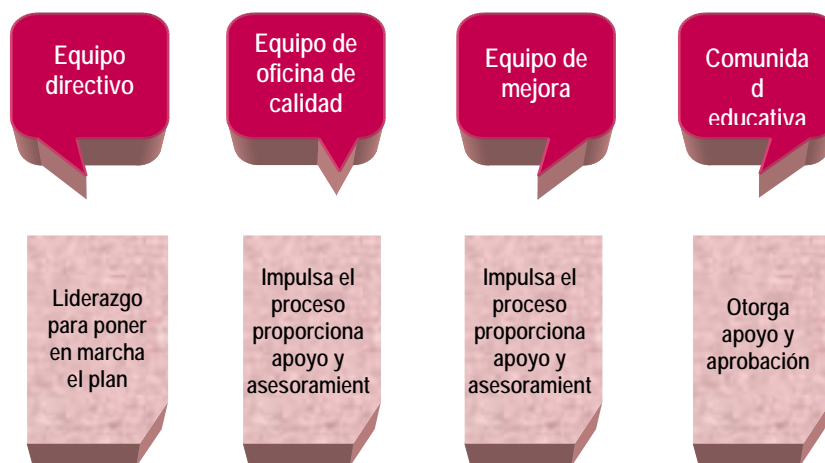


Gráfico 34. Proceso de Mejora

3.3.4 Inclusión de un Plan de Mejora en el Plan Estratégico de la Escuela Bolivariana: La elaboración de un plan estratégico de la Escuela ha puesto un reto por el hecho de encarar la planificación a corto, mediano y largo plazo por suponer su formalización ante sus miembros, la universidad y la propia sociedad.

Asimismo, este plan estratégico nos exige disponer, en un primer término de una metodológica claramente definidas que guie

estas tareas complejas pues demostrando en todos los ámbitos que conocer la realidad, detectar problemas, valorara futuras dificultades e intentar abordar los cambios necesarios mejorando y ofreciendo nuevas soluciones, es la única posibilidad para avanzar hacia la excelencia.

El plan de mejora como documento elaborado en base al diagnóstico resultante de esta investigación permitió definir áreas de acciones de mejora que permite a la Escuela Bolivariana en Venezuela, atender y superar los problemas que afectan su calidad.

Por ello, resulta muy pertinente y ventajoso que las decisiones para la mejora de gestión académica y administrativa se integren a la planificación global que la Institución Escolar debe afrontar a partir de sus recomendaciones.

Las acciones a mejorar permitirán al plan estratégico incorporar la calidad como elemento y modelo de gestión de la Escuela, favoreciendo su cambio cultural necesario (misión, valores) para convertir los derechos y necesidades de la comunidad académica en el núcleo de sus servicios y acciones, así como impulsar el comienzo de sus integrantes y asegurar, mejorar y evaluar la calidad como parte esencial de sus actividades.

En este sentido, todas las actividades y proyectos contemplados en el plan de mejora, debe integrarse en un plan estratégico de la escuela, de tal manera que su implementación no genere irregularidades en su funcionamiento habitual ni se constituya en un proceso paralelos para su normal funcionamiento.

Ejes estratégicos	Dimensiones (priorizadas)	Acciones a desarrollar	Responsables	Lapso de ejecución
Epistemológico	Planificación y estrategias	<p>1. Convocar a Jornadas de Reflexión para discutir y tomar decisiones consensuadas sobre los contenidos explícitos e implícitos del currículo, prestando especial interés a lo ideológico, axiológico y competencias.</p> <p>2. Efectuar una profunda revisión, mediante mesas de trabajo, de la interdisciplinario y transdisciplinario en la concepción de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; asumir el conocimiento en una forma holística, evitando la fragmentación.</p>	<p>Equipo directivo</p> <p>Equipo de mejora</p>	Durante todo el año escolar
	Impacto contextual	<p>3. Flexibilización de los contenidos curriculares para adaptarlos a las necesidades del contexto.</p> <p>4. Asumir y promover la escuela como espacio comunitario a fin de generar procesos de participación comunitaria, procurando un rol activo en la toma de decisiones a grupos de interés:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Padres y representantes • Juntas comunales • Asociaciones religiosas 	<p>Equipo directivo</p> <p>Equipo de mejora</p> <p>Comunidad educativa</p>	<p>Todo el año escolar</p> <p>Al iniciar el año escolar</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Clubes, radios locales • Grupos culturales 				
Ejes estratégicos	Dimensiones (priorizadas)	Acciones a desarrollar	Responsables	Lapso de ejecución
Pedagógico	Liderazgo participativo	5. Generar encuentros de actualización y motivación del personal directivo a fin de promover un liderazgo participativo en la planificación, ejecución y evaluación de acciones para la mejora de la calidad. 6. Motivar al docente, reconocible su labor, sus méritos y aportes a la institución.	Equipo directivo	Primer trimestre
Pedagógico	Liderazgo participativo	7. Instaurar una cultura de trabajo en equipo para liderar procesos de enseñanza y aprendizaje pertinentes y relevantes	Equipo directivo y comunidad.	Último trimestre del año escolar.
	Desempeño docentes y estudiantil	8. Propiciar Jornadas, Encuentros, Seminarios, Talleres u otras actividades de formación permanente para el docente en diferentes áreas de interés.	Equipo de mejora. Equipo directivo y de mejora	Todo el año escolar. Todo el año escolar.
		9. Racionalizar las programaciones de las áreas académicas haciéndolas realistas, claras, oportunas, estableciendo un	Equipo de mejora. Equipo directivo	Todo el año

	procedimiento de revisión y evaluación sistemática de las programaciones.	Equipo directivo	escolar.
	10. Implementar círculos de acción docente.	Equipo de mejora	Primer trimestre
	11. Potenciar la figura del animador pedagógico.	Equipo de mejora	Primer trimestre
	12. Centrar el proceso de enseñanza en las necesidades e intereses reales del educando.		Todo el año escolar.
	13. Impulsar desde las aulas la construcción de saberes.		Todo el año escolar.
Resultados en los usuarios	14. Propiciar la formación en valores.	Equipo de mejora.	Todo el año
	15. Contextualizar los contenidos, priorizando aquellos de mayor interés para el alumno(a) – aprendizaje significativo.	Equipo de mejora. Equipo de mejora	Todo el año
	16. Partir de la cotidianidad como elemento didáctico.		Todo el año

Ejes estratégicos	Dimensiones (priorizadas)	Acciones a desarrollar	Responsables	Lapso de ejecución
Pedagógico	Resultados en los usuarios	17. Fomentar el hábito lector y la investigación.	Equipo de mejora.	Todo el año escolar.
		18. Generar espacios (Talleres, Encuentros) de nivelación académica del estudiante, a objeto de mejorar su rendimiento.	Equipo de mejora y comunidad. Equipo directivo.	Tercer trimestre. Todo el año escolar.
		19. Promover una educación intercultural, valorando las diferencias, respetando la alteridad, el género y compensando las necesidades de los estudiantes con mayores dificultades.	Comunidad educativa. Equipo directivo	Primer y segundo trimestre. Todo el año escolar.
		20. Implementar Jornadas Educativas o de Orientación para padres y educandos.	Equipo de mejora	Todo el año escolar.
		21. Apertura espacios (Talleres, Seminarios, Cursos) para promover y difundir el desarrollo cultural de la localidad (acervo cultural local y regional).		Todo el año escolar.
		22. Conformar agrupaciones de danza, teatro, música, a fin de incorporar a la comunidad al		

desarrollo cultural del estudiante.				
Ejes estratégicos	Dimensiones (priorizadas)	Acciones a desarrollar	Responsables	Lapso de ejecución
	Colaboradores y recursos	23. Definir el proceso de petición de materiales por grados afines. 24. Solicitar recursos a las instancias pertinentes de modo recurrente y dejando constancia por escrito. 25. Efectuar una Jornada de Reposición, mantenimiento y limpieza de la escuela.	Equipo de mejora. Equipo directivo. Comunidad educativa.	Al inicio del año escolar. Todo el año escolar. Segundo trimestre.
Pedagógico	Colaboradores y recursos	26. Definir los procesos de comunicación e información, con utilización de las TIC: <ul style="list-style-type: none"> Comunicación Interna: entre profesores, directivos, orientados, padres, alumnos, personal obrero. Comunicación externa: con supervisores, familiares, otras escuelas. 27. Diseñar un Sistema de Información para la escuela (rótulos, carteleras, buzones). 28. Sostener una rutina de vigilancia tecnológica y mantenimiento de	Equipo directivo. Equipo de mejora. Equipo de mejora.	Durante el transcurso del años escolar. Segunda trimestre. Todo el año escolar.

	equipos.		
Proceso	29. Elaborar un protocolo de actuación (guía de padres) para orientar el apoyo de los padres a los estudios de sus hijos. 30. Definir y ejecutar proyecto de mejoramiento de la disciplina escolar. 31. Abordar los problemas de inasistencia del docente.	Equipo de mejora. Equipo de mejora y Comunidad educativa. Equipo directivo.	Segundo trimestre. Todo el año escolar. Todo el año escolar.
Proyectos e innovación	32. Elaborar un proyecto de gestión medio ambiental. 33. Impulsar y ejecutar un proyecto para promover hábitos de salud.	Comunidad educativa. Comunidad educativa.	Segundo trimestre. Tercer trimestre.
Tiempo	34. Realizar seguimiento al cumplimiento del calendario escolar.	Equipo directivo.	Todo el año escolar.

Cuadro 38. Plan de Mejora para las Escuelas Bolivarianas Venezolanas

AGENTES IMPLICADOS	EJES ESTRATÉGICO		
	EPISTEMOLÓGICO	PEDAGÓGICO	ORGANIZATIVO- ADMINISTRATIVO
Equipo directivo			➔
Equipo de mejora			➔
Comunidad educativa			➔

Cuadro 39. Agentes implicados en la ejecución del Plan de Mejora según Eje Estratégico

Recursos y apoyo necesario	Recursos y apoyo solicitado
<ul style="list-style-type: none"> • Personal docente • Padres y representantes • Grupos culturales • Zona educativa • Papelería en general • Fondo monetario para logística. • Equipo directivo • Población estudiantil • Junta comunal • Medios de comunicación locales • Computadoras e impresoras • Recursos audiovisuales 	<ul style="list-style-type: none"> • Equipo directivo • Población estudiantil • Medios de comunicación • Computadoras e impresoras • Personal docente • Junta comunal • Zona educativa

Cuadro 40. Contraste de Recursos y Apoyo necesario y solicitado

4. Consideraciones Finales

La sociedad está actualmente reclamando una educación de calidad en todos los aspectos, aunque en la mayoría de los casos, la misma sociedad desconoce cuales son los aspectos prioritarios a evaluar para poder decir que se cuenta con una educación de calidad en las escuelas venezolanas, los que se encuentran inmersos en al labor educativa en muchas ocasiones desconocen también cuáles son los conceptos que deben vigilar para estar en condiciones de considerar como un trabajo de calidad a la labor que se realiza día a día en las aulas escolares en apoyo a los estudiantes que se lo solicitan.

El sistema educativo venezolano dentro de un proceso de cambio continuo tratando de superar su propio rezago dentro de la sociedad, sin embargo no es mediante Decretos Leyes y Reglamentos que se va a estar en condiciones de obtener los cambios que la sociedad está demandando en los resultados del sistema de educación a nivel nacional. Un cambio radical en el proceso de enseñanza para los alumnos en las aulas escolares se deberá generar a nivel precisamente de los salones de clase y con los educandos (Albornoz, 2001)

La sociedad venezolana se encuentra dentro de un proceso encaminado a obtener **calidad** como resultado de sus acciones, desde lo más insignificante hasta en los procesos más complejos, esta búsqueda de la calidad genera un sentimiento de responsabilidad que obliga a la sociedad a exigir un resultado de

calidad de manera continua.

La dificultad con que se encuentra la sociedad en forma inmediata con respecto a una educación de calidad se deberá referir a la definición que la sociedad tiene con respecto a una educación de calidad, para estar en condiciones de alcanzar los logros que se están requiriendo de los sistemas educativos, y en caso necesario hacer las correcciones pertinentes con la finalidad de lograr una elevación de la calidad educativa.

El proceso educativo requiere para su desarrollo de un gran número de condicionantes que le van a permitir la obtención de un resultado mediante el cual se estará en posibilidad de evaluar su propio desarrollo y su nivel de calidad con respecto a lo que la sociedad está exigiendo.

Es así como, los principales condicionantes para una buena educación son en general los siguientes: el alumno mismo, su familia, la sociedad en la que se encuentra, la institución educativa, el sistema político de la sociedad y en el último de los casos y no por ello menos importante la globalización que la vida actual está imponiendo al planeta en que se vive.

Ahora bien, una buena educación deberá reflejar sus logros en el seno de la sociedad donde se encuentra, ya que el principal beneficiario de su gestión es precisamente la sociedad que la sustenta y soporta. Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones se cierran los ojos a los condicionantes que la misma sociedad impone y que en cierta forma impiden un buen desarrollo de la gestión educativa (Casassu, 1999).

En la mayoría de las ocasiones, la sociedad exige a los docentes un buen desempeño en la labor de educar a los jóvenes de todos los niveles educativos sin tomar en consideración que este proceso no sólo se debe llevar a cabo en las aulas de clase sino también dentro del seno de su propio hogar además del ejemplo que la sociedad en general muestre a los jóvenes educandos.

Si bien es cierto que la sociedad en lo general es la principal beneficiaria de la labor educativa, también se debe reconocer que ella tiene ciertas obligaciones para lograr la obtención de un buen resultado de la gestión educativa.

Por lo antes expuesto, se afirma que el concepto de calidad no es un concepto estático, su definición varía de acuerdo al enfoque que cada uno de los involucrados le quiera dar en un momento determinado. En todo caso, cada institución educativa tendrá sus propias necesidades y aunque no se puede generalizar en este país, se considera que se deben tomar en cuenta los factores o dimensiones desarrollando en el Plan de Mejora antes expuesto, por cuanto el estudio efectuado permiten acusarlos como altamente significativos en la medición de los servicios de calidad de las Escuelas Bolivarianas en Venezuela. (Malpica, 2002).

No obstante, lo que no se puede soslayar es que toda institución educativa se debe a la comunidad, sin ella no existiría una escuela, sin embargo, este concepto en muchas ocasiones se pierde de vista creando un divorcio total de la escuela y su propia comunidad, aun consciente de que los padres de familia deben ser los principales aliados en la educación de sus propios hijos, los

directivos y maestros tratan en múltiples ocasiones de evitar que los padres se involucren en el desempeño de la escuela, pensando que desconocen la actividad que desarrollan los docentes, evitando con ello el apoyo directo de los padres de familia, ya que solamente se les busca cuando algún alumno en lo particular está creando problemas en el seno de las actividades escolares. De la misma manera, un aspecto importante en el desarrollo de las actividades educativas es el trabajo en equipo de los docentes, las labores de los maestros deben de desarrollarse en equipo actuando en forma compartida para apoyar los trabajos que la escuela necesite. En todas las escuelas donde los maestros actúan en forma conjunta los resultados son superiores en cuanto a la cantidad y calidad de sus actividades. (Malpica, op.cit)

Conviene crear buenas relaciones entre el personal de la escuela y la comunidad. Es necesario vincular la escuela con los intereses de la comunidad. Se tiene que entender que la escuela y la sociedad no son realidades distintas.

La calidad educativa significa estar atentos a los problemas de la demanda. Esto significa conocer y comprender las necesidades y exigencias de la sociedad en la cual la escuela se encuentra inmersa. Es indispensable para una escuela que busque elevar la calidad de los servicios que presta a una comunidad, el conocer plenamente lo que la sociedad está requiriendo, ya que es la única manera de que sus servicios sean completamente aceptadas en su propia comunidad.

Para finalizar, cabe destacar que el desarrollar un Plan de Mejora como éste en las instituciones educativas venezolanas, debe llevar en primer lugar a aceptar de manera total y definitiva a proponer soluciones cuyo seguimiento deberá ser labor de todos los involucrados en la institución educativa de que se trate, el buen desempeño de los programas a desarrollar para elevar la calidad son responsabilidad de todo el personal de una institución educativa, no se trata de llevar a cabo una labor personalizada, que a final de cuentas no dará ningún resultado, debe ser trabajo de equipo, desde la directiva escolar hasta el último empleado de la misma, ya que es la única manera de poder obtener resultados óptimos y satisfactorios a los propósitos trazados.

Bibliografía General

ADAM, E.; HERSHAUER, J.; Y RUCH, W. (2003). Productividad y Calidad. México: Trillas.

AGUERRONDO, I (1993). La Calidad de la Educación: Ejes para su Definición y Evaluación. *Revista Interamericana de Desarrollo*. (116, Volumen III). México.

ALBORNOZ, O. (2001). Éxitos y límites de la democratización y educación en América Latina. Guadalajara: Congreso de Educación.

ÁLVAREZ, G. (2008). La gestión de la calidad. En: Primer congreso virtual iberoamericano de calidad en educación a distancia. Ecuador.

ANGULO, R. (1995). La evaluación del sistema educativo: Algunas respuestas críticas al porqué y al cómo en AAVV, Volver a pensar la educación. Volumen II de Prácticas y discursos educativos. Madrid: Paidea/Morata.

APONTE, M. (2006). Influencia de la acción gerencial del director de Educación Básica de Nueva Esparta. Trabajo de grado, no publicado. Universidad de Oriente: Anzoátegui, Venezuela.

ARIAS, F. (1999). El proyecto de investigación. Segunda Edición. Caracas: Episteme.

ARRIEN, J. (1995). Reflexiones sobre la educación. Instituto Nicaragüense de Investigación y Educación Popular. Managua.

ARY, D.; LICY, CH.; Y ASGHAR, R. (1989). Introducción a la investigación pedagógica. Mc Graw Hill. México.

ASCANIO, E. (2007). El liderazgo del supervisor y la motivación hacia el mejoramiento profesional de los docentes en la Tercera Etapa de Educación Básica. Trabajo de grado, no

publicado. Caracas: Universidad Rafael Urdaneta.

AUSTIN, A. (1999). Assessment as a tool for institution renewal and reform. En: AAHE Assessment Forum. Washington.

AZEVEDO, F. (1998). Sociología de la Educación. Fondo de Cultura Económica: México.

BANCO MUNDIAL (2003). Prioridades y estrategias para la educación.

BAUTISTA, M. (2004). Manual de Metodología de la Investigación. TALITIP: Caracas, Venezuela.

BAY, A (1997). Línea guida per l'applicazione della norma UNI. En ISO9001 Al settore della formazione, tessile di como e.a. Milani

BAZAM, E. (2008). Indicadores revelan la crítica situación del Sistema Escolar. (Mimeo). Colegio de Licenciados de Venezuela.

BEARE-CALDWELL-MILLIKAN (1992). Cómo conseguir centros de calidad. Nuevas técnicas de dirección. Madrid: La Muralla.

BERRY, T. (2002). Cómo gerenciar la transformación hacia la Calidad Total. Bogotá: McGraw-Hill.

BERTONI, A. (2000). Evaluación. Nuevos significados para una paráctica compleja. Kapelusz. Buenos Aires.

BISQUERRA, R. (1997). Métodos de investigación educativa: Guía Práctica. Grupo Editorial EAC: Barcelona, España.

BROW, F. (1980). Principios de la medición en psicología y educación. Manual moderno: México.

BRITO GARCÍA, L. (1986). El poder sin la máscara. Monte Ávila Editores. Caracas.

BRUNER, J. (1991). Actos de significados: más allá de la

revolución cognitiva. Madrid: alianza.

_____(1999). *Evaluación de la calidad en el nuevo contexto latinoamericano*. Seminario Internacional “Evaluando la Evaluación”. Chile.

_____. (2000). *Gestión escolar: un estado del arte en la literatura*. Revista Paidea.

BRUNNER, JJ (2009). Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia internacional. Revista virtual; La educación. Año XLVIII- XLIX, nº 139-140. Organización de Estados Americanos (OEA).

BRUNER, J. Y ELACQUA, G. (2003). Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia Internacional.

BUSOT, A. (1986). Investigación educacional. Ediciones de la Universidad del Zulia EDILUZ: Maracaibo, Venezuela.

CHAPPLE, M. Y MURPHY, R. (1996). The nominal group. *Assessment and evaluation higher education*, 21(4): 147.

CALIDAD. [Documento en Línea]. Disponible en: www.wikipedia.org/wiki/calidad Consultado (Agosto 15, 2007).

CALONGE, S. Y CASADO, E. (1999). “El enfoque psicosocial de la interacción social comunicativa”. *Pedagogía*, XX(57): 59-69.

_____ (2000). *Interacción social comunicativa. Un modelo psicosocial*. Caracas: CEP-FHE, Universidad Central de Venezuela.

CALVO, F. (1999). *Estadística Aplicada*. Madrid: Deusdos.

CAMINOS ABIERTOS POR SIMÓN RODRÍGUEZ (1981). Caracas: Círculo de Lectores.

CANO, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla.

CANTON MAYO, I. (2000). Evaluación, cambio y calidad en los centros educativos. Buenos Aires. FUNDEC.

_____, (2001). La implantación de la calidad en los centros educativos desde una perspectiva aplicada y reflexiva. CCS: Madrid.

_____, (2002). La nueva organización escolar en la sociedad del conocimiento. [Documento en Línea]. Disponible en: <http://www.gestiondelconocimiento.com/documento2/icanton/escolar.html> Consultado (Agosto 20, 2007).

_____, (2004). Planes de mejora en los centros educativos. Málaga: Aljibe, S.L.

_____, (2004). Escuelas diferentes y planes de calidad. Universidad de León – España: Autor.

CANTÚ DELGADO (2001). Desarrollo de una Cultura de Calidad. McGraw Hill.

CAÑEDO, R. (1999). Editorial. Educación y Calidad: Dos eslabones en la escalera del servicio de excelencia. ACIMED, 4(1).

CANO, E. (1998). Evaluación de la calidad educativa. Colección aula abierta . Editorial La Muralla.

CALONGHI, L. (1980). El problema de la evaluación. Madrid: ITER.

CALONGHI, L. Y HILLS (1978). Criterios de Evaluación. Madrid: ITER.

CASANOVA, M. A. (1992). La evaluación: Garantía de calidad del centro educativo. Edelvives: Zaragoza.

CASASSU, J. (1999). Poder, lenguaje y calidad de la educación. Boletín del Proyecto Principal, N° 50.

CASTAÑEDA, J. (1997). Métodos de Investigación. Mc Graw Hill: México.

CHIAVENATO, I. (2000). Introducción a la Teoría General de la Administración. (5ta. ed.). México: Oxford University Press.

_____ (2002). Administración de los Recursos Humanos. México: Mc. Graw Hill.

COMARE, M. (2003). Paradigma educativo actual. (Documento en línea) Disponible: http://www.monografias.com/transicion_venezuela2.shtml (Consultado: febrero 16, 2009).

COMISION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. (C.E.C. 2003). Education & Training 2010 the success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms. Com. 685 Final. Bruselas.

COMUNIDAD ECONÓMICA EUROPEA (1995). Libro Blanco sobre educación y formación en la Unión Europea. Luxemburgo: CEE.

CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 36.860, (Extraordinaria). Diciembre 30, 1999.

CROSBY, P. (1980). Quality is free. New York: Penguin Books.

CURRÍCULO BÁSICO NACIONAL (1997). Programa de Estudio de Educación Básica. Caracas: Ministerio de Educación.

_____ (1995). Evaluación de los Proyectos Pedagógicos Plantel. Caracas: Ministerio de Educación.

CURRÍCULO BÁSICO NACIONAL. Proyecto Escuela Participativa (2000). Nivel de Educación Básica. Caracas: Ministerio de Educación.

DAVIS, K.; NEWSTROM, J. (1990). Comportamiento Humano en el Trabajo. Octava Edición, Mc. Graw Hill: México.

DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SIGLO XXI: visión y acción (1998). En:

Conferencia mundial sobre la educación superior. Sede UNESCO:Paris.

DELGADO SANTA GADEA, K. (1998). Evaluación y Calidad de la Educación. Segunda Edición, Mesa Redonda – Magisterio: Bogotá.

DE LA ORDEN, A. (2003). La calidad de la educación. Bordon, Vol. 41, nº 2.

DE MIGUEL, M. (1995). La calidad de la educación y las variables de proceso y producto. Cuadernos de sección. Educación 8, 29-51.

DE MIGUEL, M. y otros (1991). La evaluación de las instituciones universitaria. Madrid: secretaría del consejo de universidades.

DEMING, W. (1986). Out of the Crisis. Cambridge, Mass: MTT Center for Advanced Engineering Study.

DEMING W. E. (1993). The new economics. Cambridge: MIT Press.

DEMO, P. (1994). Educa, CAOEQ Qualidade. Campinas: Papirus.

DÍAZ, L. (2006). Liderazgo situacional: una alternativa en gerencia educacional para mejorar las relaciones humanas en las instituciones educativas. Trabajo de grado, no publicado. Valencia: Universidad de Carabobo.

DUPLÁ, F. J. (1999). La Constituyente y la Educación. SIC Nº 10. Centro Gumilla: Caracas.

EL HERALDO. (2009). Sección País. Marzo 4, 2009, p.10. Honduras.

ESCUADERO, T. (2003). *“Desde los test hasta la investigación evaluativa actual: Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación”*. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 9(1).

ESQUEDA, G. (2006). Desempeño gerencial del director de Educación Básica en I y II Etapa y el cumplimiento administrativo. Trabajo de Grado, no publicado. Universidad Bicentennial de Aragua: Puerto Cabello, Venezuela.

ESTÉ, A. (1996). Migrantes y Excluidos. Caracas: Publicaciones Tebas-UCY

FARÍAS, F. (2008). Informe presidencial. Comisión de Educación de la Asamblea Nacional. Caracas: Asamblea Nacional.

FEREMA (2002). Informe de progreso educativo en Honduras. PREAL

FERNÁNDEZ, T. (2003). Las escuelas eficaces en Honduras. Tegucigalpa: PNUD.

FERREIRA, G. (1990). Perfil gerencial para el desarrollo del liderazgo del directivo de Educación Básica. Trabajo de Grado, no publicado. Universidad de Los Andes: Mérida, Venezuela.

FERRER, G. (2006). Sistemas de Evaluación de Aprendizajes en América Latina Balance y Desafíos. PREAL.

FREIRE, P. (1997). La educación como práctica de al libertad. Siglo XXI.

GAIRÍN, M. Y MARTÍN, B. (2002). Aportaciones al debate sobre calidad. Tema N° 6.

GARAY, F. (2007). La cultura como proceso medio de educación científica. Prensa

GARCÍA, G. (1997). Necesidades de capacitación para la función gerencial del personal directivo de Educación Básica. Trabajo de grado, no publicado. Maracay, Aragua: Universidad Bicentennial de Aragua.

GARCÍA HOZ, V. (2000). Calidad de la Educación, trabajo y libertad. Madrid: Editorial Dossat S.A.

GIL TOVER, F. (2004). Indicadores Internacionales de

Calidad en los procesos escolares. Huelva.

GIRALDO, U.; ABAD; D. DÍAZ, E. (2000). Bases para una política de calidad de la Educación Superior en Colombia. Comité Nacional de Acreditación.

GLOSARIO DE ADMINISTRATIVO Y DE MARKETING. [Documento en Línea]. Disponible en: www.business.com/productos/glosarios/administrativos/glosario_administrativoshtml Consultado (Agosto 15, 2007).

GLOSARIO DE COMUNICACIÓN. [Documento en Línea]. Disponible en: www.monografias.com/trabajos16/diccionario-comunicacion/diccionario-comunicacion-shtml Consultado (Agosto 15, 2007).

GLOSARIO INSTITUCIONAL. [Documento en Línea]. Disponible en: www.policia.gov.co/inicio/portal.nsf/paginas/GlosarioInstitucional Consultado (Agosto 15, 2007).

GOMEZ, M. (2006) No solo tiza y tablero. Santa Fe de Bogotá. Editorial Magisterio. Colombia.

GONZALEZ, A.; BURWOOD, S. (2003). Tacit Knowledge and Public Accounts. *Journal of Philosophy of education*. 37(3).

GONZÁLEZ, F. Y RODRÍGUEZ, M. (1991). Problemática epistemológica de la investigación cualitativa. *Revista FACES*, año 2 N° 6, Universidad de Carabobo: Venezuela.

GUBA, E. G. (1980) *Evaluation with validity*. California.

_____ (1996) *Fourth generation evaluation*. California

GUBA, E. Y LINCOLN, S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage Publications.

GUALDO, L. (2000). *Agenda Foro Nacional de la Calidad Educativa*. Colombia.

HABERMAS, J. (1997). La educación en Venezuela. [Documento en línea]. Disponible en: www.google.com.ve Consultado (Agosto 19, 2007).

HART, A.W. (1999). Reconceiving school leadership: emergent views. *The Elementary School Journal*, 96(1), 9-29.

HART W. (1997). "The Qualitymongers". *Journal of Philosophy of education*. 31(2).

HARVEY, L., Green, D. (1999). Defining quality. En: *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 18 (1). Pp. 9-34.

HARVEY, L. y Burrows, A. (2000). Empowering Students. En: *New Academic*, Vol. 1-3

HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C. Y BAPTISTA, P. (1997). *Metodología de la investigación*. Primera edición. México: Mc Graw Hill.

_____ (2001). *Metodología de la investigación*. Tercera edición. México: Mc Graw Hill.

_____ (2006). *Metodología de la investigación*. Cuarta edición. México: Mc Graw Hill.

HOROWITZ, J. (2000). *La calidad del servicio*. Madrid: McGraw-Hill.

HURTADO, I. Y TORO, J. (1997). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Episteme Consultores y asociados.

HURTADO, J. (1998). *Investigación holística. Más allá de los paradigmas*. Conferencias. Caracas: Fundación Sygal.

IDEAS EDUCATIVAS DE SIMÓN BOLÍVAR (s.f.). Caracas: Monte Ávila, Colección del Dorado.

INCE (2000). *Sistema Estatal de Indicadores de la*

Educación. Madrid: centro de publicaciones del ministerio de Educación y Cultura.

INCE (2002). Sistema Estatal de Indicadores de La Educación 2002. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

ISHIKAWA, K (1988): ¿Qué es el control total de calidad?. La modalidad japonesa. Grupo Editorial Norma. Colombia.

ISO 9000 (1997). Normas para la gestión de la calidad y aseguramiento de la calidad. Parte 3; Directrices para la aplicación de la norma ISO 9001

ISO 9001 (2000). Sistema de gestión de la calidad.

JAIMES, F. (2008). La Escuela Bolivariana no funciona. *Educere Trásvase*, 4(10).

JURAN, J. (1989). Juran on leadership for quality. New York: The Free Press.

_____ (1993). Quality planning and analysis. New York: Mc Graw Hill.

KELINGER, F. (1998). Investigación del Comportamiento. Mc Graw Hill. México.

LA ESCUELA NUEVA. CONSEJO DE EDUCACIÓN. Mayo 2003. En: Altablero N° 20.

LANZ RODRÍGUEZ, C. (2003). Proyecto Pedagógico Nacional PEN. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Caracas.

LEAL, I. (1981). Historia de la Universidad Central de Venezuela. Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela: Caracas.

LEJENDRE, T. (2000). El Docente Bolivariano. *Revista Candidus* N° 39. Caracas: Venezuela.

LLECE (2000). Primer Estudio Internacional comparativo. Santiago de Chile: UNESCO.

LEPELEY, T. (2001). Gestión y Calidad en Educación: Un Modelo de Evaluación, Mc Graw Hill: Santiago de Chile.

LEÓN, O. (1993). Análisis de decisiones. Técnicas y situaciones aplicables a directivos y profesionales. Madrid: Mc Graw Hill.

LESOURNE, J. (2003). Educación y Sociedad. Los desafíos del año 2000. España: GEDISA.

LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (1980). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, 2.635 (Extraordinaria). Julio 28, 1980.

LEY ORGÁNICA PARA LA PROTECCIÓN DEL NIÑO Y DEL ADOLESCENTE (1998). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, 5.266 (Extraordinaria). Octubre 11, 1998.

LINCOLN , Y. Y GUBBA, E. (2000). Competing paradigms en qualitative reseach en N.K. Segunda Edición. Handbook of qualitative research: California.

LOBO, L. (2003). Desempeño del director como supervisor en las Escuelas Bolivarianas en el Municipio Escolar Girardot del Estado Aragua. Universidad Pedagógica Experimental Libertador: Maracay, Venezuela.

LÓPEZ, F. (2000). La gestión de calidad en Educación. Madrid-España: La Muralla.

LÓPEZ, J. Y OTROS. (1996). Inspección y centros educativos. Madrid: Escuela Española.

LÓPEZ, L. (2003). La supervisión crítica y la práctica profesional el docente de las Escuelas Bolivarianas, Distrito Valencia, Estado Carabobo. Universidad de Carabobo: Venezuela.

LÓPEZ, R. (2000). Hacia unos centros educativos de calidad. Contexto, fundamentos y políticas en la gestión escolar.

Madrid. Secretaria General de Educación y Formación Profesional del Ministerio de Educación y Cultura.

LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2004). Calidad de la Educación. Por Dónde va el Mundo y Por Dónde va España. Ponencia del Curso de Verano de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo: Temas de la España Actual.

LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2004). Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España. Vol. 5.

LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2005). Los Problemas del Abandono del Sistema Reglado. Benchmarks Europeos y Políticas Nacionales. Comunidad Autónoma de Madrid.

LORIA, Eduardo (2001). La competitividad de las universidades públicas. Una propuesta de evaluación. México. P y V. Editores.

LUKE, G. (1997). *Quality Assurance and Women in Higher Education*. Higher Education 33: 433-451.

LLAMOSAS, A., VERA, S. y LLAMOSAS, R. (2000) Calidad y Modelado en Conocimiento Educativo en Colombia. Centro de Innovación y desarrollo para la Investigación. Bucaramanga, Colombia.

MAPA DE LOS CRITERIOS DE CALIDAD TOTAL. [Documento en Línea]. Disponible en: www.tqm.es/TQM/ModEur Consultado (Agosto 20, 2007).

MALPICA, I. (2002). Pertinencia de la Escuela Bolivariana en la transformación del hombre y la sociedad venezolana. Universidad de Carabobo: Venezuela.

MARTÍN, E. (2006). Calidad, pertinencia y relevancia: Relación con el resto del sistema y la sociedad; responsabilidad social de la universidad. (Documento en línea) Disponible en: http://www.cres2008.org/upload/documentospublicos/tendencia/tema_03/elvira%20Martin.doc (Consultado: Enero 15, 2009).

MARTÍNEZ, M. (1998). Investigación cualitativa. Consultores Caracas: Venezuela.

MEDELLIN, P. (1995). *El desafío de mejorar las políticas públicas*. Revista Estrategia.

MEDINA (1991). Didáctica e Interpretación en el aula. Cincel: Madrid.

MERRETT, S. (1966). *El concepto de inversión en la educación*. Revista Desarrollo Económico.

MERTENS, D. M. (2005). Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods. Segunda Edición. Thousand Oaks: Sage.

MIDEH (2008). Avances y logros en la educación básica. DIGECE

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1985). Normativo de Educación Básica. Caracas: Autor.

_____ (1999). Proyecto Educativo Nacional. Caracas: Autor.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. (1995-2005). Plan Decenal de Educación. Caracas: Autor.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES (2006). "Proyecto educativo integral comunitario: una gestión que se construye en conjunto". Educere 10(34) Sept. 2006.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1981). Medios Audiovisuales para la Educación. Ponencias y Conclusiones del I seminario Internacional de Medios Audiovisuales en el Sistema Educativo, Madrid: MEC.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989). Diseño Curricular base. Educación Primaria. Madrid: MEC.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989). Diseño Curricular base. Educación Secundaria Obligatoria I. Madrid: MEC.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2004). Una educación de calidad para todos y entre todos. Madrid: secretaría general de educación.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES (2006). “La educación bolivariana políticas, programas y acciones: cumpliendo las metas del milenio”. *Educere* 10(34): 538-547.

MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN (2007). Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano. Caracas: Autor.

_____ (2008). Informe de Memoria y Cuenta. Caracas: Autor.

MORGAN, D. (1998). Focus groups as qualitative research. (2° ed.). Thousand Oaks. California: Sage.

MORLEY, L. y RASSOOL, N. (2000). *School effectiveness: new Managerialism, Quality and the Japanization of Education*. *Journal Education Policy*. 15(2): 169 – 183.

MORTIMORE, P. (1998). The road to improvement. Reflections on school effectiveness. Lisset: Swets & Zeitlinger Publishers.

MUJICA, L. (2002). Escuelas Bolivarianas: Su Filosofía Educativa – el Gobierno Nacional. Universidad de Carabobo: Venezuela.

MUNICIO, P. (2000). Herramientas para la Evaluación de la Calidad. Mecanografías Escuela Española, CISS Praxis: Madrid.

MUÑOZ, C. (1998). Cómo elaborar y asesorar una investigación de Tesis. Prentice Hall: México.

NOGUERA, E. (2001). Participación de las comunidades educativas en las actividades programadas en las Escuelas

Bolivarianas. Universidad Pedagógica Experimental Libertador:
Maracay, Venezuela.

NORMAS ISO 90001. ISO 9002 e ISO 90003. Normas para
el asesoramiento externo de la calidad en condiciones contractuales.

OCDE (1991). Revisión de políticas en educación.
Organización para la cooperación y el desarrollo. París.

ODREMÁN, N. (1997). El currículo básico nacional.
Caracas: Ministerio de Educación.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL
DESARROLLO (OCDE, 2007). Indicadores sobre entorno y
procesos. Madrid, España.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL
DESARROLLO (OCDE, 2009). Revisión de políticas Nacionales
de Educación: Chile – París.

OROZCO, L. (2000). Calidad de la Universidad más allá de
toda ambigüedad. Comité Nacional de Acreditación.

OROZCO, L. E. (2000). Calidad académica y relevancia
social de la educación superior en América Latina. RIES. Vol. 1,
número 1.

ORTEGA, G. (2003). Calidad Total en educación. Material
mimeografiado. Universidad de Carabobo.

ORTUÑO, A. (2008). El rendimiento de la gerencia de los
administradores escolares. Caracas.

PALACIOS, G. (2009). Instituciones Educativas para la
calidad total. Madrid: La Muralla.

PALACIOS, L.E. 2009. La persona humana, En: García
Hoz, V. El concepto de persona.. Vol 2 del tratado de educación
personalizada. Madrid: Rialp, págs. 42-53.

PALOM, S. (1998). ISO 9000 y la Base Documental.
Barcelona, España: Granica, S.A.

PÉREZ, A. (1991). Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional docente. Sociedad, Cultura y Educación. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Madrid: Universidad Complutense.

PÉREZ, G. (1994). (Investigación Cualitativa I: Retos, Interrogantes y Métodos. La Muralla: Madrid.

PISA (2004). Aprender para el mundo de mañana. Resumen de resultados. Pisa 2003, Madrid: Ministerio de educación y Ciencias.

PISA (2006). Marco de la evaluación.

___ (2006). Rendimiento de los alumnos en España. Principales factores asociados.

PROGRAMA EDUCATIVO PISA (2004). Ministerio de Educación y ciencia.

PROYECTO COLEGIOS DE EXCELENCIA SED UNIDADES (2007)

PROYECTO DE INDICADORES INTERNACIONALES DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS (Proyecto INES). Centro para la investigación e innovación educativa (ERI-OCDE).

RAMÍREZ, T. (1998). Cómo hacer un proyecto de investigación. Guía práctica. Panapo: Caracas.

RAVELA, P. (2006). Fichas didácticas para comprender las evaluaciones educativas. PREAL.

REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2003). Documento en Línea. (22° ed.). Madrid: Autor. Disponible: <http://buscon.rae.es/diccionario/drae.html> (Consultado: febrero 26, 2008).

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. Ministerio de Educación y Deportes. Resolución 179, Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela 36.793, Septiembre 15, 1999.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA.
Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Resolución 9, 2004.

RIVAS, P. (2007). Educación Bolivariana: entre la utopía realizable y no hacer nada. *Revista Educere*, 11(36)

RUÍZ, C. (2000). Técnicas y elaboración de instrumentos de investigación. Paidós. México.

RUÍZ OLABUENA, J. C. (1989). La decodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.

SABINO, C. (1992). Planeamiento de la Investigación. Segunda Edición, UCV: Caracas, p. 28.

_____ (2000). Metodología de la Investigación. Caracas: Panapo.

SANDOVAL, A. (2006). Equidad y calidad educativa. Un análisis multinivel de los resultados educativos. Ponencia presentada del séptimo foro de evaluación y calidad educativa. México, 24 al 26 de octubre de 2006.

SANTOS, G. M. (1993). Sentido y finalidad de la evaluación. Centro de Estudios La Salle, A.C.

_____ (2003). La Evaluación: Un proceso de dialogo, coprensión y mejora. Centro de Estudios La Salle, A. C.

SANTOS, M. (2000). La escuela aprende. Madrid.

SAVATER, F. (1997). El valor de educar. Ediciones Ariel: Barcelona.

SEIBOLD, J. (2000). Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. En: *Revista Iberoamericana* n° 23.

SERVAT, A. (1995). Aplicación de normas ISO 9000 y cómo imprimirla. USA wesleg Iberoamericana.

SCHEERENS, J. (2002). School effectiveness in developed and developing countries; a review of the research evidence university of twenty/ the Word bank.

SCHMELKES, S. (2000). Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. México: Biblioteca para la actualización del Maestro.

SENGE, P. (1993). La nueva visión educativa en Venezuela. [Documento en línea]. Disponible en: www.google.com.ve Consultado (Agosto 19, 2007).

Sistema Nacional de Evaluación y Medición de los Aprendizajes (SINEA). (2003). Evaluación al programa de Esuelas Bolivarianas. Informe no publicado. Caracas.

SPSS (2002). Satatistical Package for the social sciences de computacion. Disponible: SPSS, Inc.

STAKE, R. (1975). Program evaluation particulary responsive evaluation. Center of instruccional research and curriculum evaluation. University of Illinois at Urbana - Champaign. Ocassional Paper Series. N° 5.

_____. (1999). Representing quality in evaluation.

_____. (2004). Standards based and responsive evaluation. Sage Publications.

STAKE, R. E. (1999). Case studies: en Denzin, N y Lincoln, Y. (Ediths). Handbook of qualitative research. SAGE.-London.

STEUDEL, H. (1996). How to implement a quality assurance system through documentation. USA: Madison.

STIMSON, J. (2005). Política y gobierno. Vol. XII, nº 2. México.

STIMSON, W. (1998). Beyond ISO 9000. New York: Amacon.

STIMSON, W. A. ISO 9001:2000, Una norma para la Gobernanza.

STENDEL, H. (2003). *Cómo Redactar Procedimientos de Calidad: Directrices y Planteamientos*. Chile: Intec.

STUFFLEBEAM, L. (1999). *Using professional standards to legally and ethically release evaluation findings*. *Studies in Educational Evaluation* 25(4).

_____. (s.f.). *Guidelines for developing evaluation checklists*. Disponible: www.wmich.edu/evalctr/checklists (Consultado: Diciembre 15, 2002)..

TAMAYO Y TAMAYO, M. (1997). *Investigación Científica*. Limusa/Noriega Editores: México.

TAYLOR, S. y Bodgan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós: España.

TIANA F. A. (2006). *La evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos*. En : *Ensaio. Avaliação e políticas públicas em educação*

TIGANI, DANIEL (2010). *En qué Liga Juega su Empresa. En Liderazgo y Excelencia*. Master_ Net.

TIMMS (1995-2000). *Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias Naturales*.

TORANZOS, L. (2001). *El Problema de la Calidad en el Primer Plano de la Agenda Educativa*. Programa de Evaluación de la Calidad de la Educación. Cumbre Iberoamericana.

TÜNNERMAN, C. (2000). *La Educación Superior en el Umbral del Siglo XXI*. CRESALC/UNESCO. Caracas - Venezuela

TYLER, W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

_____. (1967). Changing concepts of educational evaluation. Perspectives of curriculum evaluation. AERA Monograph Series Curriculum Evaluation, 1. Chicago: Rand McNally.

_____. (1969). Educational evaluation: New roles, new means. Chicago: University of Chicago Press.

UMCE (2002-2004). Informe comparativo del rendimiento académico.

UNESCO (1998). La declaración mundial sobre educación superior, en el siglo XXI. UNESCO. París. Francia.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR (2006). Manual de Trabajos de Grado de Especialización, Maestría y Tesis Doctoral. Caracas: FEDEUPEL.

USLAR PIETRI, A. (1989). De una a otra Venezuela. Monte Ávila Editores: Caracas.

VALERO, A. (2000). Hacia un modelo de aseguramiento de la calidad en la educación superior en Colombia: estándares básicos y acreditación de excelencia. Comité Nacional de Acreditación.

VALERO, Ch. (2000). Perspectivas educativas en el Caribe. República Bolivariana. UNESCO.

VALERO, L. (2005). Calidad, Liderazgo y Educación. En: Educación y Pedagogía para el siglo XXI

VILLARROEL, C. (1997). Material de evaluación y acreditación de la E. S. venezolana.

VII Jornadas Institucionales de Evaluación y Planeación Académica, La Evaluación de las estrategias de aprendizaje en los alumnos (2001). 9ª Edición. Graó: Barcelona.

WALTON, M. (1988). Cómo administrar con el Método Deming. Bogotá: Norm

WHITE, E. (1999). Consejos para los maestros.

Publicaciones Interamericanas.

YANUZZI, E. (2004). Impacto social del programa Escuela Bolivariana en la comunidad escolar del Municipio Autónomo Valencia del Estado Carabobo. Universidad de Carabobo: Venezuela.

Anexo 1

PREGUNTAS GENERADORA PARA LOS GRUPOS DE DECISIÓN Y SUS RESPUESTAS

E.B.N. ATANASIO GIRARDOT

- **¿Se le permite participación al docente en la toma de decisiones?**

Explique:

No, generalmente son decisiones emanadas de la dirección que vienen a su vez del municipio escolar. Y cuando se hace un consejo docente las decisiones son dirigidas a las propuestas que previamente el consejo técnico ya tenía previstas.

- **¿Considera que estimula la planificación por proyecto para la construcción de saberes?:**

No, en realidad cuando se hacen los proyectos son igualmente dirigidos por dirección y cuando se le plantea las necesidades existentes en el aula son ignoradas; así como al dictar la asignatura el docente plantea conceptos necesarios y básicos para el nivel educativo, se ve al docente como un agente que no se adapta al cambio.

- **¿Es adecuada y funcional a los fines de la Educación Bolivariana la infraestructura y dotación de equipos? Explique:**

No, no es adecuada la infraestructura y menos en la dotación de equipos, por lo menos en la institución donde laboro, son unas estructuras “provisionales” que no poseen las mínimas condiciones. En mi caso (docente de educación para el trabajo) no tenemos laboratorios de informática y menos las herramientas para la materia de carpintería, entonces ¿Cómo formar los nuevos republicanos?

- **¿Cómo son las acciones, condiciones y oportunidades que esta escuela ofrece para mejorar los procesos de aprendizaje?:**

En cuanto a las acciones, condiciones y oportunidades que se ofrecen para el mejoramiento del aprendizaje: se tienen previstas entrevistas con el orientador(a) así como con los padres y/o representantes. De igual modo, se le realizan actividades remediales (previa justificación) de la inasistencia a la actividad de evaluación. También se refieren de acuerdo al caso, a instituciones especializadas (aunque son casos muy aislados).

- **¿Considera usted que los padres y representantes se sienten satisfechos por el servicio prestado por esta institución?:**

Los pocos padres que se apersonan a la institución se encuentran consternados ya que no entienden como sus representados puedan ser promovidos de grado o año sino presentan competencias (algunos que están en tercer año) no saben leer y ni siquiera manejar las operaciones básicas matemáticas. Aunque algunos piensan que es una “maravilla” ya que están un buen tiempo y les dan comida.

- **¿Considera usted que un mayor tiempo en la institución fortalece la acción social de la educación? Explique:**

Considero que no, la educación siempre ha sido socialista, pero el enfoque que se le da ahora en pasar mayor tiempo es más distracción que de aprendizaje. El pasar mayor tiempo en la institución no es garantía de una excelente educación, en mi caso particular los estudiantes de la institución fomentan desordenes con la única intención de retirarse del colegio.

- **¿Cuál es el impacto que han tenido los proyectos comunitarios de esta escuela en su comunidad?:**

En la escuela no han hecho ningún proyecto comunitario, por lo tanto no hay reflejo en la comunidad.

- **¿Cuáles son los programas de apoyo académico para mejorar el desempeño estudiantil que esta escuela promueve?:**

En la escuela no hay proyectos de apoyo académico en pro de mejorar el desempeño estudiantil.

- **¿Cumple esta institución con los objetivos y metas propuestos en los diversos proyectos establecidos? Explique:**

No, porque supuestamente se deberían haber realizado actividades hacia la comunidad e inclusive de ambiente y no se hacen ya que la dirección del plantel lo deja siempre para después.

E.B.N. PILAR PELGRÓN

- **¿Se le permite participación al docente en la toma de decisiones? Explique:**

Si en la elaboración de planes de evaluación, en las estrategias y en todos los aportes que vayan en beneficio del estudiante y que vaya en pro del niño o niña.

- **¿Considera que estimula la planificación por proyecto para la construcción de saberes?:**

Se estimula, ya que en nuestra institución existe un acompañamiento pedagógico de la planificación de los proyectos de aula y son muy cuidadosos para que se dé el cumplimiento de estos proyectos.

- **¿Es adecuada y funcional a los fines de la Educación Bolivariana la infraestructura y dotación de equipos? Explique:**

Es muy importante una adecuada infraestructura, dotación de equipos, para alcanzar estos lineamientos de la educación bolivariana.

- **¿Cómo son las acciones, condiciones y oportunidades que esta escuela ofrece para mejorar los procesos de aprendizaje?:**

En línea general, son buenas para todo el personal de la institución, para que se dé un buen desarrollo en el proceso enseñanza-aprendizaje.

- **¿Considera usted que los padres y representantes se sienten**

satisfechos por el servicio prestado por esta institución?:

Muchos de ellos han manifestado su agrado a los docentes por el aprendizaje dado a sus hijos en esta institución.

- **¿Considera usted que un mayor tiempo en la institución fortalece la acción social de la educación? Explique:**

Esto se logra con una buena planificación, y si contáramos con el horario de una escuela bolivariana.

- **¿Cuál es el impacto que han tenido los proyectos comunitarios de esta escuela en su comunidad?:**

El impacto ha sido positivo, porque se ha involucrado a los padres y representantes en el aprendizaje de sus hijos y ellos han sido muy receptivos.

- **¿Cuáles son los programas de apoyo académico para mejorar el desempeño estudiantil que esta escuela promueve?:**

La institución cuenta con un personal que desempeña diferentes funciones que le van a facilitar a los niños y niñas la ayuda que ellos necesiten.

- **¿Cumple esta institución con los objetivos y metas propuestos en los diversos proyectos establecidos?**

- **Explique:**

Se cumplen, ya que la institución cuenta con un control riguroso para que se haga cumplir los objetivos y metas planificadas para cada período escolar.

E.B.N. ANTONIA ESTELLER

- **¿Se le permite participación al docente en la toma de decisiones? Explique:**

Sí, solamente en la planificación de proyectos, clases, planes integrales,

etc., siempre y cuando se tome en cuenta al ciudadano (niño – niña – adolescente).

- **¿Considera que estimula la planificación por proyecto para la construcción de saberes?:**

Sí, semanalmente el equipo de acompañamiento pedagógico revisa la planificación diaria y a su vez orienta al docente en cualquier estrategia o metodología que pueda emplear en el aula. Eso sí que la planificación diaria se desprende del proyecto del lapso que debe estar basado según a las necesidades del grupo.

- **¿Es adecuada y funcional a los fines de la Educación Bolivariana la infraestructura y dotación de equipos? Explique:**

La escuela en cuanto a la infraestructura no es adecuada, y en la dotación de equipos recientemente (diciembre – enero) la escuela tiene sala de computación cuenta con 20 máquinas.

- **¿Cómo son las acciones, condiciones y oportunidades que esta escuela ofrece para mejorar los procesos de aprendizaje?:**

Son las mismas que deben tener una escuela y las que establecen la carta magna de Venezuela, todas listas para educar a los miembros de la comunidad.

- **¿Considera usted que los padres y representantes se sienten satisfechos por el servicio prestado por esta institución?:**

Sí, por lo menos en el turno de la mañana la mayoría somos jóvenes y esto hace que las estrategias y modo de dar las clases son más prácticas y es evidente que los padres expresan conformidad con nuestro trabajo con la mayoría de los docentes de aula y también porque la asistencia es total.

- **¿Considera usted que un mayor tiempo en la institución fortalece la acción social de la educación? Explique:**

Nuestro horario no es bolivariano como tal, pero si se planifica bien en las 5 horas diarias se puede lograr mucho con los niños(as).

- **¿Cuál es el impacto que han tenido los proyectos comunitarios de esta**

escuela en su comunidad?:

Excelente, hacemos actividades de valores, deportes, entre otras y se trata de involucrar a los padres y representantes tomando en cuenta sus opiniones para así mejorar y lograr una buena relación entre los miembros del sistema educativo (padres, docentes, niños, directivos, obreros).

- **¿Cuáles son los programas de apoyo académico para mejorar el desempeño estudiantil que esta escuela promueve?:**

En nuestra escuela existen especialidades las cuales son de manera principal acompañamiento pedagógico de allí este se desprende: valores, lengua (lectura diaria), música, cultura, productividad, y por otro lado a parte del desempeño estudiantil, se cuenta con la defensoría escolar, la cual es vigilante de que el niño cumpla con sus deberes y se le brinde sus derechos en la institución y fuera de ella, gracias a dios hay un buen equipo de trabajo, situación que puedo evidenciar en mi turno de trabajo (mañana)

- **¿Cumple esta institución con los objetivos y metas propuestos en los diversos proyectos establecidos? Explique:**

Sí, gracias a dios hasta el momento casi todos los que se han propuesto se han dado y en caso que se pierda uno siempre hay alternativa, lo importante es no perder el horizonte al cual se quiere llegar: lograr un ciudadano integral.

E.B.N. ARAGUA

- **¿Se le permite participación al docente en la toma de decisiones?
Explique:**

No, porque no piden opinión al docente, no le participan las novedades primero antes de tomar decisiones. Ejemplo: si un alumno deja de ir a clase, se desaparece por un tiempo por x o por y, luego se incorpora sin justificar su ausencia, aparece la jefe de evaluación que se le debe hacer todas las evaluaciones, porque el estudiante de alguna manera debe aprobar la materia en el caso de los remediales, se ve mucho esos casos. Siempre dan órdenes emanadas por el Distrito Escolar, el docente es tomado en cuenta de último, a veces nos sentimos desplazados. No es como dicen que el pueblo manda, eso es totalmente una falacia.

- **¿Considera que estimula la planificación por proyecto para la construcción de saberes?:**

No, la dirección toma decisiones con respecto a los proyectos, a veces no se incorporan en las necesidades a priori de los estudiantes, sin tomar en cuenta sus recursos económicos. Se elaboran proyectos y siempre fracasan porque las condiciones críticas o graves de las escuelas no se prestan o no se ajustan a sus proyectos todo suena bonito pero cuando se lleva a la realidad es otra cosa.

- **¿Es adecuada y funcional a los fines de la Educación Bolivariana la infraestructura y dotación de equipos?**

Explique:

No es adecuada, por ejemplo en mi institución dan carpintería una materia de Educación para el Trabajo, el docente pasa trabajo para la construcción, en donde los alumnos trabajan al aire libre en el patio, con las tablas en la cabeza para arriba y para abajo, el docente siempre en los Consejos se queja por esta situación que ni siquiera la dirección le dota serrucho; la respuesta de la dirección es la siguiente: bueno usted lo arregla como pueda; busque las formas, usted lo que no quiere es trabajar.

Asimismo, en mi institución las condiciones de infraestructura son infra-humanas, el orientador tiene poco espacio, es un huequito dentro de la misma

dirección, si el orientador está conversando con el estudiante ayudándolo en mejorar su conducta o resolver x problema, todo el mundo se entera de lo que está conversando el orientador y el estudiante, no hay un cubículo aparte como es el deber ser.

- **¿Cómo son las acciones, condiciones y oportunidades que esta escuela ofrece para mejorar los procesos de aprendizaje?:**

Si tiene acciones buenas, condiciones y oportunidades ya que el orientador se entrevista con los representantes, le hacen encuestas, llaman al representante cuando el alumno se fuga, o se ha ausentado por un largo tiempo sin justificación alguna. El orientador anota en una agenda todos los teléfonos y direcciones de los estudiantes y cuando hay una situación o falta grave del estudiante el orientador se llega hasta su casa para conocer más de la problemática de la familia (representante – estudiante).

- **¿Considera usted que los padres y representantes se sienten satisfechos por el servicio prestado por esta institución?:**

No están satisfechos porque ellos reconocen las fallas de sus hijos. Empleo, el 2° grado hay un alumno que lo que hace es copiar pero no sabe leer, las docentes no se explican cómo llego allí, pero el representante reconoce que es verdad la falta que él tiene, ya que se le hizo un llamado y ella respondió que igualito lo tienen que pasar porque esa es la nueva Ley, pero ella le tira la responsabilidad a los docentes que le dieron clase; otros representantes se quejan de la falta de atención del personal directivo cuando ellos van de visita a saber de su hijo o cuando necesitan algunas notas o rendimiento de sus alumnos.

- **¿Considera usted que un mayor tiempo en la institución fortalece la acción social de la educación? Explique:**

Pasar mayor tiempo en la institución no garantiza la fortaleza, la acción social de la educación ya que las condiciones de infraestructura no son adecuadas eso incomoda a todos, ejemplo, no hay aire acondicionado en los salones hay demasiado calor, porque el techo es de zinc, no hay agua, en la cantina lo que venden es sólo chucherías y tequeños; entonces los alumnos se desesperan por

irse a sus casas y el docente también, cuando uno no los deja ir, brincan la cerca, se fugan, se fastidian cuando hay demasiadas horas libres.

- **¿Cuál es el impacto que han tenido los proyectos comunitarios de esta escuela en su comunidad?:**

Que no se ajustan a la realidad o a las necesidades del plantel

- **¿Cuáles son los programas de apoyo académico para mejorar el desempeño estudiantil que esta escuela promueve?:**

En mi escuela no hay programas de apoyo hasta ahora, para mejorar nuestra institución

- **¿Cumple esta institución con los objetivos y metas propuestos en los diversos proyectos establecidos? Explique:**

No, porque no se preocupan al desarrollarlo como una de primera necesidad de un plantel, siempre lo toman en cuenta de último, no lo cumplen como debe ser.

E.B.N. MARACAY

- **¿Se le permite participación al docente en la toma de decisiones?**

Explique:

Si, en lo que se refiere al proceso en el aula y elaboración de proyectos, estrategias y dominio de grupo en el aula de clases y estando en concordancia con los lineamientos establecidos en el Ministerio del Poder Popular para la Educación y así mismo ellos aportan sus ideas y puntos de vista en el momento de la construcción del bienestar del niño, niña y el adolescente que pertenecen a la institución.

- **¿Considera que estimula la planificación por proyecto para la construcción de saberes?:**

En nuestra institución tiene un sistema de trabajo donde cada docente elabora su proyecto adecuado con sus necesidades después pasa por un departamento en donde un acompañamiento pedagógico revisa conjuntamente con el docente estrategias y metodologías de todo el proyecto donde se discuten, se afinan detalles para este grupo de niños y niñas gocen a plenitud de un aprendizaje efectivo y se logre todo los objetivos planificados para ese lapso.

- **¿Es adecuada y funcional a los fines de la Educación Bolivariana la infraestructura y dotación de equipos? Explique:**

Todo maestro tiene que estar preparado para cualquier cambio y transformación que pueda existir en nuestro país, es decir, nuestra institución no goza de una infraestructura bolivariana, pero, gozamos de los beneficios y estructura que establece una escuela bolivariana, por lo tanto los lineamientos son de escuela bolivariana.

- **¿Cómo son las acciones, condiciones y oportunidades que esta escuela ofrece para mejorar los procesos de aprendizaje?:**

Las condiciones están dadas, las acciones y oportunidades son por igual para todo el personal que labora en la misma excelentes para que se desarrolle el proceso de enseñanza como lo establece la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, siempre pensando en la integridad de todo el colectivo que labora en la misma.

- **¿Considera usted que los padres y representantes se sienten**

satisfechos por el servicio prestado por esta institución?:

Tenemos la plena seguridad que nuestros padres y representantes están satisfechos en el aprendizaje de sus hijos y que en diferentes oportunidades lo expresan voluntariamente esto lo corroboramos con nuestra estadística diaria con un porcentaje de 95% de asistencia.

- **¿Considera usted que un mayor tiempo en la institución fortalece la acción social de la educación?**

Explique:

Si hay una buena planificación del tiempo se fortalecerá la acción social con diferentes estrategias, pero en nuestra institución no gozamos con el tiempo establecido de una escuela bolivariana pero esto no es un obstáculo para tener una estrategia que sea orientada hacia la labor social.

- **¿Cuál es el impacto que han tenido los proyectos comunitarios de esta escuela en su comunidad?:**

El impacto es muy interesante porque podemos involucrar a los padres y representantes en el aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes de nuestra institución de hecho lo hacemos con las normas, valores religiones, etc. para mayor provecho del colectivo escolar.

- **¿Cuáles son los programas de apoyo académico para mejorar el desempeño estudiantil que esta escuela promueve?:**

Nuestra escuela cuenta con grupo disciplinario con diferentes funciones donde se puedan resolver de inmediato y eficaz alguna debilidad y se convierta en fortaleza inmediatamente y nuestros niños se sientan asistidos y atendidos para respuestas y solución rápida y eficaz.

- **¿Cumple esta institución con los objetivos y metas propuestos en los diversos proyectos establecidos?**

Explique:

Todos los objetivos tienen que tener un diagnóstico previo antes de formularlos, por ello en nuestra institución se estudia las debilidades y fortalezas para que los objetivos que se plantean se logren y proyectando una segunda estrategia por si falla una estar preparados y así pensando la integridad del alumno de allí nuestro prestigio por tantos años que tiene nuestra institución.

E.B.N. ANTONIO GUZMÁN BLANCO

- **¿Se le permite participación al docente en la toma de decisiones?.**

Explique:

Sí, ya que todas las decisiones se realizan de una forma consensuada, es decir, todos hacemos aportes y a partir de allí se elaboran proyectos.

- **¿Considera que estimula la planificación por proyecto para la construcción de saberes?:**

Sí, porque continuamente nos estamos perfeccionando académicamente y a través de talleres, referidos a los tópicos del área a desarrollar – ejecutar.

- **¿Es adecuada y funcional a los fines de la Educación Bolivariana la infraestructura y dotación de equipos? Explique:**

Considero que si, aun cuando la infraestructura de nuestra institución es pequeña; resulta confortable, acogedora y brinda a los(as) estudiantes una excelente enseñanza y aprendizaje a través de sus docentes, quienes preparan técnicas y estrategias didácticas acordes con el contenido programático a ejecutar.

- **¿Cómo son las acciones, condiciones y oportunidades que esta escuela ofrece para mejorar los procesos de aprendizaje?:**

Las acciones, condiciones y oportunidades son las contempladas en la visión y misión del proyecto de la institución e incluidas también en cada uno de los proyectos de aula de cada docente; siguiendo además los lineamientos del

Ministerio del Poder Popular para la Educación.

- **¿Considera usted que los padres y representantes se sienten satisfechos por el servicio prestado por esta institución?:**

Si, ya que la mística, vocación y abnegación que demuestran los docentes al impartir su enseñanza y aprendizaje al grupo de estudiantes a su cargo está acorde con lo pautado en el Diseño Curricular vigente.

- **¿Considera usted que un mayor tiempo en la institución fortalece la acción social de la educación? Explique:**

Si, ya que se incorporarían nuevas áreas educativas (danza, costura, contabilidad, agricultura), lo que facilitaría a los estudiantes una mayor integración como individuo.

- **¿Cuál es el impacto que han tenido los proyectos comunitarios de esta escuela en su comunidad?:**

Permite conocer, fortalecer y resolver cada una de las debilidades presentes en dicha comunidad.

- **¿Cuáles son los programas de apoyo académico para mejorar el desempeño estudiantil que esta escuela promueve?:**

Orientación, Defensoría Escolar, Productividad, PAE.

- **¿Cumple esta institución con los objetivos y metas propuestos en los diversos proyectos establecidos? Explique:**

Si, ya que todos los proyectos y metas propuestos han sido ejecutados y evaluados por la comunidad.

E.B.N. GREGORIA DÍAZ

- **¿Se le permite participación al docente en la toma de decisiones?**

Explique:

Algunas veces, generalmente la dirección del plantel manda lineamientos que deberían ser consultados previamente pero esto no ocurre.

- **¿Considera que estimula la planificación por proyecto para la construcción de saberes?**

No, cuesta para que la dirección del plantel otorgue el tiempo para la planificación, aunque últimamente los docentes hemos acordado solicitar el tiempo necesario para la planificación.

- **¿Es adecuada y funcional a los fines de la Educación Bolivariana la infraestructura y dotación de equipos? Explique:**

No, en nuestra escuela hay una sobre población estudiantil, ya que cada aula tiene más de 34 alumnos, además carecemos de canchas y espacios para atender adecuadamente a todos los alumnos.

- **¿Cómo son las acciones, condiciones y oportunidades que esta escuela ofrece para mejorar los procesos de aprendizaje?:**

Las acciones están cargadas de tradicionalidad y costumbres, no observamos diferencias entre las nuestra como Bolivariana y la Básica; en cuanto a las condiciones no son tan idóneas sobre todo para cumplir con el propósito que en los documentos se expresa del deber ser en las instituciones con estas características. En realidad todo queda en la disposición del docente porque de disponibilidad es muy poca.

- **¿Considera usted que los padres y representantes se sienten satisfechos por el servicio prestado por esta institución?:**

Bueno, en realidad la participación del representante es muy baja en general, sin embargo, en varias oportunidades han manifestado del descontento por las condiciones de la institución, no obstante, la labor del docente de acuerdo a la opinión de algunos de ellos, están muy cerca de cubrir sus expectativas.

- **¿Considera usted que un mayor tiempo en la institución fortalece la**

acción social de la educación? Explique:

No necesariamente, el mayor tiempo en la institución genera fatiga, sobre todo si no hay actividades para el aprovechamiento del tiempo libre por parte del alumno.

- **¿Cuál es el impacto que han tenido los proyectos comunitarios de esta escuela en su comunidad?:**

Los realizados en la institución han tenido poco impacto, ya que por una parte, hay poca participación de la comunidad, y por la otra no responden a los intereses comunitarios, ello debido a que son gestionados por la institución sin la involucración de la colectividad.

- **¿Cuáles son los programas de apoyo académico para mejorar el desempeño estudiantil que esta escuela promueve?:**

Los círculos de acción docente, y el PAE

- **¿Cumple esta institución con los objetivos y metas propuestos en los diversos proyectos establecidos? Explique:**

Medianamente, aunque en realidad son muy pocos los proyectos que establece la institución.

Anexo 2.

INSTRUMENTO EVACA – EBV

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL
LIBERTADOR
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN
CONVENIO UPEL – ULE**



CUESTIONARIO (EVACA – EBV)

Este cuestionario tiene la finalidad de recoger información acerca de la Escuela donde usted labora, la cual forma parte del requisito para realizar mi investigación referida a Desarrollo de Estudios Avanzados (DEA) perteneciente al programa doctoral que estoy realizando. La información suministrada tendrá carácter estrictamente confidencial y los datos serán utilizados exclusivamente para este estudio. En tal sentido, agradezco su colaboración al responder la totalidad del mismo.

El instrumento consta de dos partes, la Primera Parte está referida a Datos Personales o Profesionales.

La Segunda Parte, son preguntas cerradas para contestar con una equis (x), según su opinión en cada caso, considerando sus propias prácticas y acciones.

Muchas gracias por su colaboración

Autora: Prof. Nanci Barrios

Directora: Dra. Isabel Cantón

I PARTE. Marque con una equis (x), según sea su caso:

1. Sexo	
<input type="checkbox"/> F	<input type="checkbox"/> M
2. Edad	
<input type="checkbox"/> 20 – 30 años	<input type="checkbox"/> 41 – 50 años
<input type="checkbox"/> 31 – 40 años	<input type="checkbox"/> más de 50 años

3. Su título de pregrado es:

<input type="checkbox"/> Profesor Especialista	<input type="checkbox"/> Licenciado en Educación
<input type="checkbox"/> Profesor Educación Integral	<input type="checkbox"/> Otro. Especifique:

4. Procedencia del título:

<input type="checkbox"/> UPEL	<input type="checkbox"/> UNERS	<input type="checkbox"/> UC
<input type="checkbox"/> UCV	<input type="checkbox"/> UNERG	<input type="checkbox"/> Otro. Especifique:

5. Experiencia Profesional (Años de Servicio):

<input type="checkbox"/> 0 a 5 años	<input type="checkbox"/> 11 a 15 años	<input type="checkbox"/> 21 a 25 años
<input type="checkbox"/> 6 a 10 años	<input type="checkbox"/> 16 a 20 años	<input type="checkbox"/> Más de 25 años

6. Número de horas que imparte en la semana:

- | | |
|-----------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> 10 horas | <input type="checkbox"/> 33 horas |
| <input type="checkbox"/> 16 horas | <input type="checkbox"/> Más de 33 horas |
| <input type="checkbox"/> 24 horas | |

7. Su cargo es:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Docente de Aula | <input type="checkbox"/> Coordinador(a) |
| <input type="checkbox"/> Docente de Biblioteca | <input type="checkbox"/> Subdirector(a) |
| <input type="checkbox"/> Orientador(a) | <input type="checkbox"/> Director(a) |
| <input type="checkbox"/> Otro. Especifique: _____ | |

8. Su asistencia al trabajo es:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Constante, sin inasistencia | <input type="checkbox"/> Con frecuentes inasistencias |
| <input type="checkbox"/> Con pocas inasistencias | <input type="checkbox"/> Otra. Especifique: |
- _____

9. La evaluación literal predominante de las clases que impartió el año escolar 2006-2007 fue:

- | | |
|----------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> D |
| <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> E |
| <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> Otra. Especifique: |
- _____

10. La deserción del año escolar 2006-2007 fue:

- | | |
|--------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Alta | <input type="checkbox"/> Baja |
| <input type="checkbox"/> Media | <input type="checkbox"/> Otra. Especifique: |
- _____

11. La matricula de alumnos en relación al año escolar 2006-2007 con el 2007-2008:

Se mantiene igual Disminuyó
 Se incrementó Otro. Especifique:

12. Su condición laboral en esta institución es:

Suplente Ordinario
 Interino

II PARTE. Marque con una equis (x) en el lugar correspondiente según su opinión con las siguientes afirmaciones: (4) Casi Siempre; (3) Con Frecuencia; (2) Casi Nunca; (1) Nunca.

Categoría	Ítem	Usted como docente de esta institución considera que:	4	3	2	1
Liderazgo	13	Las autoridades reconocen el trabajo de los docentes				
	14	Existen canales comunicacionales abiertos y horizontal entre los integrantes de la comunidad educativa				
	15	Al personal docente se le permite participación en la toma de decisiones en la escuela				
	16	Los alumnos reciben apoyo institucional para cumplir con las actividades escolares				
	17	Se caracteriza por una				

		gestión novedosa y participativa				
Planificación y Estrategias	18	Planifican procesos de relación con las comunidades mediante proyectos comunitarios				
	19	Se orienta el protagonismo y la cooperación de los sujetos en la solución de problemas				
	20	Se propicia la participación de los docentes en la toma de decisiones				
	21	Se estimula la planificación por proyectos para la construcción de saberes				
	22	Se realiza diagnóstico situacional para elaborar proyectos comunitarios				
Personal del Centro Educativo	23	Se siente satisfecho con el trabajo en equipo				
	24	Se propicia e incentiva el trabajo en equipo				
	25	El docente tiene la atención y trato excelente por parte del personal directivo				
	26	Se promueve y destaca a la persona como sujeto individual y colectivo				
	27	Se implementan estrategias orientadas al desarrollo y formación permanente del personal docente				
Colaboradores y Recursos	28	Se generan espacios de colaboración con las comunidades bajo el principio de corresponsabilidad				

Categoría	Ítem	Usted como docente de esta institución considera que:	4	3	2	1
Colaboradores y Recursos	29	Tiene las condiciones para que docentes, estudiantes y comunidad tengan contacto directo con la tecnología de la información y comunicación				
	30	Produce software educativo que de respuesta a problemas de aprendizaje				
	31	Se cuenta con el material bibliográfico actualizado para el desarrollo de las áreas curriculares				
	32	La planta física e infraestructura es adecuada y funcional a los fines de la educación bolivariana				
Procesos	33	Los objetivos y metas propuestos son comunes a la comunidad educativa en general				
	34	Se generan espacios para la recreación y creatividad de niños y niñas como componentes esenciales del ser humano				
	35	Se actualiza constantemente al docente antes de introducir cambios curriculares				
	36	Se propician acciones e igualdad de condiciones y oportunidades en el				

		desarrollo de una mejor calidad posible en el proceso de aprendizaje de los alumnos				
	37	Se desarrollan actividades orientadas a la prevención, protección y defensa de la salud como derecho humano				
Resultados en los usuarios del servicio educativo	38	El promedio de calificaciones de los alumnos responde satisfactoriamente a las expectativas de los docentes				
	39	El personal docente se siente satisfecho con las actividades realizadas				
	40	Los padres y representantes se sienten satisfechos con el servicio prestado				
	41	Los padres y representantes participan activamente en las diferentes actividades programadas				
	42	La asistencia de los alumnos y alumnas al plantel son satisfactorias				

Categoría	Ítem	Usted como docente de esta institución considera que:	4	3	2	1
Resultados en los usuarios del servicio educativo	43	Un mayor tiempo en la institución de los alumnos significa amplitud en las perspectivas				

		nutricionales				
	44	Un mayor tiempo de los alumnos en la institución fortalece la acción social de la educación (socialización, cultura regional)				
	45	El tiempo de los alumnos en la institución favorece la calidad de vida de los padres y representantes				
Resultados en el personal	46	El personal docente toma decisiones en el momento de solucionar problemas dentro y fuera del aula				
	47	El personal directivo está preparado para una gestión autónoma autogestionante				
	48	Está actualizado en los contenidos de los diversos programas que se implementan				
	49	Considera que los cambios curriculares actuales son pertinentes y necesarios				
	50	Se caracteriza por una constante renovación pedagógica que le permite orientar su práctica y se constituye en un canal para realimentarse				
Resultados en el entorno del Centro Educativo	51	Los proyectos comunitarios elaborados han transformado la escuela y la comunidad				
	52	Se circunscriben estrategias y prácticas asociadas con el ejercicio de la democracia participativa				

	53	Se enriquece la capacidad creativa del individuo por medio del conocimiento y comprensión de su patrimonio cultural				
	54	Se fomenta la interdisciplinariedad para dar respuesta a la formación integral del individuo y a la problemática social				
	55	Un mayor tiempo en la institución significa mayor atención en los estudiantes en aspectos pedagógicos				

Categoría	Ítem		4	3	2	1
Resultados Claves	56	Se promueven programas de apoyo académico orientados a mejorar el desempeño estudiantil traducido en logros educativos				
	57	Se cumple con los objetivos y metas propuestos en los diversos proyectos establecidos				

Anexo 3.

INSTRUMENTO MODELO EUROPEO

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL
LIBERTADOR**



**DOCTORADO EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN
CONVENIO UPEL – ULE**

CUESTIONARIO

Este cuestionario tiene la finalidad de recoger información acerca de la Escuela donde usted labora, la cual forma parte del requisito para realizar mi investigación referida a Desarrollo de Estudios Avanzados (DEA) perteneciente al programa doctoral que estoy realizando. La información suministrada tendrá carácter estrictamente confidencial y los datos serán utilizados exclusivamente para este estudio. En tal sentido, agradezco su colaboración al responder la totalidad del mismo.

El instrumento consta de dos partes, la Primera Parte está referida a Datos Personales o Profesionales.

La Segunda Parte, son preguntas cerradas para contestar con una equis (x), según su opinión en cada caso, considerando sus propias prácticas y acciones.

Muchas gracias por su colaboración

Autora: Prof. Nanci Barrios

Directora: Dra. Isabel Cantón

I PARTE. Marque con una equis (x), según sea su caso:

1. Sexo <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> M
2. Edad <input type="checkbox"/> 20 – 30 años <input type="checkbox"/> 41 – 50 años <input type="checkbox"/> 31 – 40 años <input type="checkbox"/> más de 50 años

3. Su título de pregrado es: <input type="checkbox"/> Profesor Especialista <input type="checkbox"/> Licenciado en Educación <input type="checkbox"/> Profesor Educación Integral <input type="checkbox"/> Otro. Especifique: _____
--

4. Procedencia del título: <input type="checkbox"/> UPEL <input type="checkbox"/> UNERS <input type="checkbox"/> UC <input type="checkbox"/> UCV <input type="checkbox"/> UNERG <input type="checkbox"/> Otro. Especifique: _____
--

5. Experiencia Profesional (Años de Servicio): <input type="checkbox"/> 0 a 5 años <input type="checkbox"/> 11 a 15 años <input type="checkbox"/> 21 a 25 años <input type="checkbox"/> 6 a 10 años <input type="checkbox"/> 16 a 20 años <input type="checkbox"/> Más de 25 años

6. Número de horas que imparte en la semana: <input type="checkbox"/> 10 horas <input type="checkbox"/> 33 horas <input type="checkbox"/> 16 horas <input type="checkbox"/> Más de 33 horas

24 horas

7. Su cargo es:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Docente de Aula | <input type="checkbox"/> Coordinador(a) |
| <input type="checkbox"/> Docente de Biblioteca | <input type="checkbox"/> Subdirector(a) |
| <input type="checkbox"/> Orientador(a) | <input type="checkbox"/> Director(a) |
| <input type="checkbox"/> Otro. Especifique: _____ | |

8. Su asistencia al trabajo es:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Constante, sin inasistencia | <input type="checkbox"/> Con frecuentes inasistencias |
| <input type="checkbox"/> Con pocas inasistencias | <input type="checkbox"/> Otra. Especifique: |
- _____

9. La evaluación literal predominante de las clases que impartió el año escolar 2006-2007 fue:

- | | |
|----------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> D |
| <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> E |
| <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> Otra. Especifique: |
- _____

10. La deserción del año escolar 2006-2007 fue:

- | | |
|--------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Alta | <input type="checkbox"/> Baja |
| <input type="checkbox"/> Media | <input type="checkbox"/> Otra. Especifique: |
- _____

11. La matrícula de alumnos en relación al año escolar 2006-2007 con el 2007-2008:

<input type="checkbox"/> Se mantiene igual <input type="checkbox"/> Disminuyó <input type="checkbox"/> Se incrementó <input type="checkbox"/> Otro. Especifique: _____
--

12. Su condición laboral en esta institución es: <input type="checkbox"/> Suplente <input type="checkbox"/> Ordinario <input type="checkbox"/> Interino

II PARTE. Marque con una equis (x) en el lugar correspondiente según su opinión con las siguientes afirmaciones: (4) Casi Siempre; (3) Con Frecuencia; (2) Casi Nunca; (1) Nunca.

Categoría	Ítem	Considera que el personal directivo de la Institución donde labora:	4	3	2	1
Liderazgo	13	Se implica activamente en actividades de mejoras de la institución				
	14	Establece prioridades para responder a las expectativas de la comunidad en general				
	15	Reconoce el trabajo realizado por docentes y comunidad en general				
	16	Comunica los fines, objetivos, planificación y estrategias al personal de la institución y la comunidad en general				
	17	Permite la participación del personal en actividades de mejoras personales y profesionales				
Planificación y Estrategias	18	Se planifica el diagnóstico de necesidades y expectativas de la comunidad				
	19	Se ejecutan estrategias a manera de respuestas a las expectativas de la comunidad				
	20	Los proyectos son elaborados considerando las necesidades del entorno				

	21	Se hace uso de los avances tecnológicos				
	22	Se hace uso de las normativas y legislación sobre educación				
	23	Se generan procesos de relación con las comunidades a través de los proyectos de acción				
Personal del Centro Educativo	24	Se organiza atendiendo la oferta educativa y la planificación institucional				
	25	Se estimula el desempeño óptimo de las funciones y el compromiso de todo el personal				
	26	Se diagnostica la satisfacción del personal como información para las mejoras del centro				
	27	Se implementan estrategias orientadas al desarrollo y perfeccionamiento del personal que labora en la institución				
Categoría	Ítem	Considera que el personal directivo de la Institución donde labora:	4	3	2	1
Personal del Centro Educativo	28	Se hacen compatibles los objetivos individuales y de equipo con los objetivos de la institución				
	29	Se delega toma de decisión en el personal docente				
	30	Existe comunicación entre los diferentes departamentos de la institución				
	31	Se fomenta un ambiente de confianza y de solidaridad mutua				
	32	Se reconoce y valora al personal por su actividad profesional				
Colaboradores y Recursos	33	Se generan y apoyan planteamientos y proyectos innovadores y creativos mediante los colaboradores				
	34	Se seleccionan los recursos, medios y técnicas adecuadas a la planificación de la				

		institución				
	35	Las instalaciones son idóneas para la seguridad e higiene de los alumnos y el personal				
	36	Se utilizan los medios tecnológicos existentes				
	37	Se aprovecha la tecnología para la solución de problemas y mejoras de la institución				
Procesos	38	Se fomenta la creatividad y el trabajo en equipo para lograr cambios en la institución				
	39	Se comunican los cambios introducidos en los procesos a todos los interesados				
	40	Se capacita y actualiza al personal antes de introducir los cambios				
	41	Se ponen a la disposición de toda la comunidad educativa los servicios de la institución				
	42	Se determinan y satisfacen necesidades de los usuarios producto de la comunicación diaria				
Resultados en los usuarios del servicio educativo	43	Tienen conocimiento de los proyectos educativos de la institución				
	44	Se identifican con todas las actividades y estrategias de la institución				
	45	Se encuentran satisfechos con los servicios prestados por la institución				

Categoría	Ítem	Considera que el personal directivo de la Institución donde labora:	4	3	2	1
	46	Se encuentran satisfechos con las instalaciones y el acceso a la institución				
	47	Están satisfechos con los resultados				

		académicos obtenidos				
Resultados en el Personal	48	Existe incentivo de participar en los proyectos de innovación didáctica				
	49	Existe satisfacción por el tipo de liderazgo que se ejerce en el centro				
	50	Existe satisfacción por los reconocimientos recibidos				
	51	Existe satisfacción por las condiciones de seguridad e higiene que existen en la institución				
	52	Existe satisfacción por el entorno y condiciones de trabajo				
Resultados en el entorno del Centro Educativo	53	Los alumnos mantienen un comportamiento ecuánime dentro y fuera de la institución				
	54	Se permite el uso de las instalaciones para fines sociales y culturales de la comunidad				
Resultados claves del Centro Educativo	55	Se desarrollan y cumplen los fines y objetivos establecidos por la institución				
	56	Se reconoce y valora el esfuerzo y logros de las personas y de la propia institución				
	57	Se revisa y actualiza				

		constantemente la planificación realizada				
--	--	---	--	--	--	--

ANEXO IV

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL
LIBERTADOR
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN
CONVENIO UPEL – ULE**



Doctor(a): _____

Tengo el agrado de dirigirme a usted, con la finalidad de solicitar su valiosa colaboración como profesional experto, a fin de que opine sobre el fondo, la forma y la construcción de los ítems del cuestionario que se presenta a continuación, el cual tiene como propósito evaluar la calidad de las Escuelas Bolivarianas.

En tal sentido, se le hace entrega de una guía de validación en la que usted marcará con una equis (x) su opinión de acuerdo a los criterios, relevancia, pertinencia y univocidad de cada ítem, donde además podrá anotar sus observaciones.

Agradeciéndole de antemano su valiosa colaboración a la presente solicitud, se despide de usted,

Atentamente,

Prof. Nanci Barrios

GUÍA DE VALIDACIÓN

Objetivo: Evaluar la calidad de las Escuelas Bolivarianas de Venezuela.

Instrucciones: Marque con una equis (x) de acuerdo a la opinión en los criterios según la categoría que se especifica a continuación:

- **Relevancia:** Referido a si los ítems son importantes o no para medir las categorías y sus respectivos indicadores.
- **Pertinencia:** Grado de relación de los ítems con los indicadores.
- **Univocidad:** Relacionado con el hecho de que todos los expertos entiendan lo mismo que los enunciados.

(3) Excelente; (2) Bueno; (1) Deficiente

Categoría	Ítem	Indicador	Relevancia			Pertinencia			Univocidad					
			3	2	1	3	2	1	3	2	1			
Liderazgo	13	Reconocimiento al trabajo de los docentes												
	14	Canales de comunicación hacia los docentes												
	15	Participación de los docentes												
	16	Ayuda al alumnado al trabajo escolar												
	17	Nuevas formas de gestión escolar												
Planificación y Estrategias	18	Participación comunitaria												
	19	Cooperación en la solución de problemas												
	20	Participación de los docentes												
	21	Planificación por proyectos												
	22	Diagnóstico situacional												

Personal del Centro Educativo	23	Satisfacción del personal																		
	24	Trabajo en equipo																		
	25	Atención y trato al docente																		
	26	Desarrollo de la persona																		
	27	Formación permanente del personal																		
Colaboradores y Recursos	28	Medios y recursos																		
	29	Innovación tecnológica																		
	30																			
	31	Actualización de material bibliográfico																		
	32	Planta física																		

Categoría	Ítem	Indicador	Relevancia			Pertinencia			Univocidad											
			3	2	1	3	2	1	3	2	1									
Procesos	33	Objetivos y metas comunes																		
	34	Espacio de recreación y creatividad																		
	35	Actualización del personal docente																		
	36	Atención de alumnos en su aprendizaje																		
	37	Acciones preventivas de salud escolar																		
Resultados en los usuarios del servicio	38	Promedio de calificaciones de los alumnos																		
	39	Satisfacción del docente en las actividades																		

	40	Satisfacción del servicio por parte de los padres																
	41	Participación de los padres en las actividades de la institución																
	42	Asistencia del alumno																
	43																	
Resultados en el personal	44																	
	45																	
	46	Toma decisiones																
	47	Autogestión																
	48	Actualización de los contenidos																
	49	Actitud frente a los cambios curriculares																
	50	Renovación pedagógica																
Resultados en el entorno del Centro Educativo	51	Transformación de la sociedad																
	52	Participación y democracia																
	53																	
	54	Interdisciplinariedad																
Resultados Claves del Centro Educativo	55																	
	56	Apoyo académico																
	57	Cumplimiento de metas y objetivos																

Observaciones:

Firma