



## Acreditación y calidad educativa

Nelson Chuquihuanca Yacsahuanca  
Krúpskaia Aguirre Coello.  
Iris Liliana Vásquez Alburquerque  
Wilson Hugo Chunga Amaya  
Martha Gisella Rodríguez Farías  
Katty Lorena Utreras Morán  
Mario Fernando Minga Redrován  
Exilda Elena Peña Alvarado



Acreditación y calidad educativa

## Acreditación y calidad educativa

Nelson Chuquihuanca Yacsahuanca  
Krúpskaia Aguirre Coello.  
Iris Liliana Vásquez Alburquerque  
Wilson Hugo Chunga Amaya  
Martha Gisella Rodríguez Farías  
Katty Lorena Utreras Morán  
Mario Fernando Minga Redrován  
Exilda Elena Peña Alvarado



Nelson Chuquihuanca Yacsahuanca  
Krúpskaia Aguirre Coello.  
Iris Liliana Vásquez Alburquerque  
Wilson Hugo Chunga Amaya  
Martha Gisella Rodríguez Farías  
Katty Lorena Utreras Morán  
Mario Fernando Minga Redrován  
Exilda Elena Peña Alvarado

Acreditación y calidad educativa

ISBN: 978-9942-603-13-5

Savez editorial

**Título:**

Acreditación y calidad educativa

Primera Edición: Noviembre 2021

**ISBN: 978-9942-603-13-5**

Obra revisada previamente por la modalidad doble par ciego, en caso de requerir información sobre el proceso comunicarse al correo electrónico  
[editor@savezeditorial.com](mailto:editor@savezeditorial.com)

Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio (electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros), sin la previa autorización por escrito del titular de los derechos de autor, bajo las sanciones establecidas por la ley. El contenido de esta publicación puede ser reproducido citando la fuente.

El trabajo publicado expresa exclusivamente la opinión de los autores, de manera que no compromete el pensamiento ni la responsabilidad del Savez editorial

## INDICE

INDICE .....	2
PRÓLOGO .....	4
INTRODUCCIÓN .....	6
La equidad en los compromisos del Estado peruano ....	11
Estándares, acreditación y equidad: experiencia internacional .....	14
El movimiento por los estándares en Estados Unidos....	20
Estándares, calidad y segregación .....	24
Equidad en el sistema educativo y en la escuela .....	27
Concepto de equidad en la educación .....	27
Equidad en Educación: ¿igualdad en qué resultados?... 33	
Educación en América Latina: un sistema educativo desigual y segregado .....	38
Pensamiento en el cambio social .....	41
La brecha social .....	44
Acreditación para la equidad .....	49
Proceso de Evaluación y la acreditación.....	49
Calidad Educativa .....	50
Modelos de gestión de la calidad educativa superior....	52
Modelo de calidad del Premio Malcolm Baldrige .....	56
El modelo Malcolm Baldrige. ....	57
Valores y conceptos fundamentales del modelo.....	58
Modelo de la organización internacional para la estandarización (ISO). ....	59

Las ISO 9000 en la Educación y formación.....	61
Modelo europeo de gestión de la calidad. ....	61
Evaluación de las instituciones educativas .....	64
Finalidad y concepto de evaluación institucional .....	65
Características de la evaluación institucional.....	69
Etapas del proceso de evaluación de instituciones educativas.....	71
Referencias .....	73

## PRÓLOGO

La Educación que queremos para el Perú es la que ofrezca formación para lograr una sociedad integrada y reconciliada, en la que se superen brechas de inequidad y en la que todos tengan oportunidades de acceso a los beneficios derivados del crecimiento. “La única razón del crecimiento (...) debe ser el logro de un bienestar general y creciente, donde las personas y las familias experimenten un paulatino mejoramiento de sus condiciones de vida, mientras que la sociedad en su conjunto ve incrementar y expandir sus posibilidades, oportunidades y capacidades. Pero existen elementos en contra que impiden mejorar esta calidad de vida. Por un lado, la rígida y asimétrica realidad económica mundial y la manera como el Perú se inserta en ella, y por otro lado, determinados rasgos históricos de nuestra sociedad como la marginación, la discriminación cultural y racial, además de la pobreza. Estas últimas son permanentes generadoras de inequidad y a la vez deficiencias que se reproducen sin tregua. Construir una sociedad equitativa es ciertamente una meta ambiciosa, pero también es ineludible” (Proyecto Educativo Nacional al 2021).

La presente publicación Equidad, Acreditación y Calidad Educativa aporta evidencia respecto a que el proceso de evaluación debe conducir a tomar decisiones orientadas a superar las deficiencias y a generar las condiciones para que las

escuelas cumplan con su rol de salvaguardar equidad, inclusión, integración, cohesión social y educar en y para la convivencia. A tener una mirada distinta de la diversidad, que pone en valor la riqueza de las diferencias, en lugar de obviarlas o tildarlas de obstáculos en la educación. Ofrece alertas respecto a un importante propósito del proceso de acreditación: retroalimentar al Estado para el diseño de políticas de focalización de recursos, programas y acciones que confluyan al logro de las metas de calidad de corto, mediano y largo plazo.



## INTRODUCCIÓN

Con esta publicación, se propone la reflexión en torno a procesos de mejoramiento de calidad educativa, que brinden igualdad de oportunidades para que todos los estudiantes del país logren una formación integral. Para ello, es importante la participación de especialistas que aporten a dilucidar sobre aspectos conceptuales de equidad, sus dimensiones, y también sobre la repercusión de los modelos de acreditación existentes en otros países que plantean desafíos al Perú. Esta publicación contiene dos partes. En la primera, se presenta el Estudio “La acreditación como herramienta que cierre brechas de inequidad”, encomendado a Manuel Bello. En él se revisan los compromisos nacionales e internacionales asumidos por el Estado peruano para asegurar equidad educativa. Se realiza el análisis de experiencias, de “modos de regulación” de los sistemas educativos y el movimiento por los estándares en diversos países. En esta sección se recogen los análisis y puntos de vista de varios autores acerca de los fundamentos teóricos y experiencias, ventajas, posibilidades, desventajas y riesgos de los estándares y de la acreditación. Hace referencia al Accountability educacional y a una acreditación que tenga como propósito llegar a plasmar la equidad dentro de un sistema educativo menos segregado. Plantea finalmente los aspectos a

considerar en el presente libro no contribuya a reforzar la segregación escolar y la inequidad en el sistema educativo.

En la segunda parte se presenta una mirada global sobre el tema, luego de la cual se dieron aportes de especialistas en pobreza, en interculturalidad, en habilidades diferentes y género. Se reflexiona sobre el enfoque de equidad e inclusión, intentando responder a preguntas, tales como: ¿De qué estamos hablando cuando decimos que hay que incorporar el enfoque de equidad en la evaluación de la calidad? ¿Qué significa equidad e inclusión educativa? ¿Qué relación hay entre desarrollo de capacidades y equidad? ¿Cómo se puede manejar la diversidad en la gestión escolar? ¿Qué condiciones deben tener las escuelas para ser acreditadas como instituciones educativas con equidad? Se señala que garantizar la calidad educativa para todos y cada uno de los estudiantes implica asumir una perspectiva de equidad y diversidad, así como emprender políticas acordes a la misma, que compensen las desigualdades y provean de recursos y oportunidades específicas para el aprendizaje a los grupos en mayor desventaja.

## LA ACREDITACIÓN COMO HERRAMIENTA HA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD

### 1. Acreditación de escuelas y la equidad en la normatividad peruana

La Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa, N° 28740, define la acreditación como “el reconocimiento público y temporal de la calidad de la institución educativa, área, programa o carrera profesional que voluntariamente ha participado en un proceso de evaluación de su gestión pedagógica, institucional y administrativa”

Dicha ley establece que tal reconocimiento está precedido de dos procesos:

- A. Autoevaluación de la gestión pedagógica, institucional y administrativa, a cargo de los propios actores de la institución educativa. Su realización es requisito fundamental e indispensable para mejorar la calidad del servicio educativo que se ofrece y dar inicio, si fuera el caso, al segundo proceso.
- B. Evaluación externa, la que es requerida voluntariamente por las instituciones educativas (I.EE.). Para tal efecto se designa a la entidad especializada que la llevará a cabo de acuerdo al

procedimiento señalado en el reglamento, la misma que, al finalizar la evaluación, emite un informe que será entregado, tanto a la institución como al órgano operador correspondiente.

La acreditación se fundamenta en dos principios: garantizar el ejercicio del derecho a una educación integral y de calidad para todos los estudiantes, previsto en la Ley General de Educación; y en asegurar una educación básica que brinde igualdad de oportunidades y resultados educativos de calidad para todos los peruanos y cierre de las brechas de inequidad educativa, señalado en el Proyecto Educativo Nacional.

En consecuencia, sus propósitos son:

- a. Fortalecer la capacidad de las IIEE para gestionar efectivamente los procesos y recursos, y tomar decisiones, en función a la mejora de la formación integral de todos los estudiantes que atienden.
- b. Proveer al Estado información para la toma de decisiones orientada a responder a las necesidades de las IIEE, priorizando a las que atienden a poblaciones más vulnerables, y fortaleciéndolas para que alcancen la calidad esperada.

Este modelo de acreditación define una institución educativa de calidad como “aquella que logra que todos sus estudiantes alcancen una formación integral”, para lo cual considera las características, los ritmos, los estilos y las necesidades educativas de cada estudiante, incluyendo a los que tienen discapacidades. Evalúa la manera en que las IIEE públicas y privadas dirigen sus acciones y utilizan sus recursos.

La matriz de evaluación de la acreditación considera cinco factores:

1. Dirección institucional.
2. Soporte al desempeño docente.
3. Trabajo conjunto con las familias y la comunidad.
4. Uso de la información.
5. Infraestructura y recursos para el aprendizaje.

Los documentos orientadores y de los procesos de acreditación de escuelas expresan el compromiso con el derecho a la educación de calidad para todos y con la equidad; un compromiso alineado con la opción asumida por el Estado peruano, a nivel nacional e internacional, como se verá a continuación.

Los documentos orientadores y de los procesos de acreditación de escuelas expresan el compromiso con el derecho a la

educación de calidad para todos y con la equidad; un compromiso alineado con la opción asumida por el Estado peruano, a nivel nacional e internacional, como se verá a continuación.

## **La equidad en los compromisos del Estado peruano**

Al comenzar el siglo XXI, junto con el retorno a la democracia, aparece en el país, y se consolida crecientemente, una opción explícita por acuerdos sociales y políticas de Estado orientadas hacia la equidad educativa y social. Tal opción se refleja en importantes acuerdos políticos y normas vigentes en el país. Es el caso del Acuerdo Nacional –suscrito en el año 2002 por el gobierno, todos los partidos políticos con

representación parlamentaria y organizaciones representativas de la sociedad civil- que desde sus primeros párrafos declara:

“Afirmamos que el desarrollo humano integral, la superación de la pobreza y la igualdad de acceso a las oportunidades para todos los peruanos y peruanas, sin ningún tipo de discriminación, constituyen el eje principal de la acción del Estado”.

En lo que respecta a la equidad educativa, la política 12 del Acuerdo Nacional establece como objetivo compartido por los

firmantes: "Acceso universal a una educación pública y gratuita de calidad...

" Por su parte, en el artículo 17 de la Ley General de Educación, aprobada por unanimidad en el Congreso de la República el año 2003, obliga al Estado a "compensar las desigualdades derivadas de factores económicos, geográficos, sociales o de cualquier otra índole que afectan la igualdad de oportunidades en el ejercicio del derecho a la educación". Con el fin de garantizar la equidad en la educación (Art. 18), la ley, en su artículo 18, establece que las autoridades educativas realicen las siguientes acciones:

- a. "Ejecutan políticas compensatorias de acción positiva para compensar las desigualdades de aquellos sectores de la población que lo necesiten.
- b. Elaboran y ejecutan proyectos educativos que incluyan objetivos, estrategias, acciones y recursos tendientes a revertir situaciones de desigualdad y/o inequidad por motivo de origen, etnias, género, idioma, religión, opinión, condición económica, edad o de cualquier otra índole.
- c. Priorizan la asignación de recursos por alumno, en las zonas de mayor exclusión, lo cual comprende la atención de infraestructura, equipamiento, material educativo y recursos tecnológicos" (Perú. MED 2005: 13).

La opción por la equidad educativa y social también se manifiesta de manera explícita y enfática en los siguientes documentos y leyes aprobados en los primeros años del siglo XXI:

La opción por la equidad educativa y social también se manifiesta de manera explícita y enfática en los siguientes documentos y leyes aprobados en los primeros años del siglo XXI:

- Informe Final de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación.
- Pacto Social de Compromisos Recíprocos por la Educación, del Foro del Acuerdo Nacional.
- Carta Social de la Mesa de Concertación para la Lucha Contra la Pobreza.
- Plan Nacional de Acción por la Infancia.
- Ley de Fomento de la Educación de las Niñas Rurales. • Ley de Integración de Personas con Discapacidad.
- Plan Nacional de Educación para Todos – Perú.
- Proyecto Educativo Nacional.

El Proyecto Educativo Nacional, oficializado como política de Estado en enero de 2007, resalta y otorga la mayor prioridad al propósito de lograr que todos los niños, niñas y adolescentes peruanos tengan oportunidades educativas iguales y alcancen



resultados de igual calidad al final de la Educación Básica (Educación Inicial, Primaria y Secundaria); este reto se resume en el objetivo del Proyecto Educativo Nacional: “Trece años de buena educación para todos, sin exclusiones”.

Además de las reiteradas declaraciones oficiales, normas y documentos nacionales mencionados, el Perú ha suscrito en los últimos años diversos compromisos internacionales que lo obligan a aplicar políticas y sistemas orientados al logro creciente de la equidad educativa y la cohesión social. El caso más reciente es el de las Metas Educativas 2021, promovidas por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura –OEI- cuyo “objetivo final es lograr a lo largo de la próxima década (...) que más alumnos estudien, durante más tiempo, con una oferta de calidad reconocida, equitativa e inclusiva y en la que participen la gran mayoría de las instituciones y sectores de la sociedad”.

### **Estándares, acreditación y equidad: experiencia internacional**

La experiencia internacional muestra que las políticas de aplicación de estándares y procesos de evaluación, incluyendo la evaluación y acreditación de escuelas, pueden tener resultados y consecuencias diversas que dependen de la finalidad de su implementación, de las dinámicas de regulación

del sistema educativo y otros factores del contexto socioeducativo.

En esta sección se recogen los análisis y puntos de vista diversos de varios autores acerca de los fundamentos teóricos y las experiencias, las ventajas, posibilidades, desventajas y riesgos de los estándares y de la acreditación.

La experiencia internacional muestra que las políticas de aplicación de estándares y procesos de evaluación, incluyendo la evaluación y acreditación de escuelas, pueden tener resultados y consecuencias diversas que dependen de la finalidad de su implementación, de las dinámicas de regulación del sistema educativo y otros factores del contexto socioeducativo. En esta sección se recogen los análisis y puntos de vista diversos de varios autores acerca de los fundamentos teóricos y las experiencias, las ventajas, posibilidades, desventajas y riesgos de los estándares y de la acreditación, coordinación y control de los sistemas educativos"; también citan a Maroy y Dupriez (2000), que lo definen como el "conjunto de acciones dispuestas por una instancia (gobierno, jerarquía de una organización) para orientar las acciones y las interacciones de los actores sobre los cuales tiene una cierta autoridad". Con esta categoría –dicen Corvalán y García-Huidobro- se busca mostrar que las instituciones y actores de un

sistema educativo poseen dinámicas distintas según sean los modos de regulación de ese sistema.

En el documento de Corvalán y García Huidobro se explica que: "Todo sistema educativo tiene una manera de regularse, es decir, de lograr que la conducta de las instituciones y actores sea acorde a las finalidades que la sociedad propone para la educación. Estos modos de regulación pueden situarse en dos tipos polares, la regulación de tipo burocrática -cuyos ejemplos más clásicos son los sistemas estatales y centralizados la regulación competitiva o de mercado. Un caso arquetípico de esta última es el chileno, sistema en el cual se impulsa el desarrollo de las escuelas y la regulación de la calidad del mismo a partir de la competencia por recursos entre instituciones y a la competencia entre las familias para ingresar a los establecimientos. Dicho de otra manera, la competencia es el principio rector de la dinámica de todo el sistema, y su consecuencia lógica y esperable es la marginación de los individuos con capitales culturales más débiles de las instituciones educativas de mejor desempeño. Esto se produce dado que las familias tienden a postular a las instituciones de más alto prestigio y que éstas en consecuencia son sobre demandadas, con lo que pueden seleccionar a los estudiantes de más alto rendimiento lo que, a su vez, tiende a

correlacionarse con el nivel socio-económico o capital cultural de las familias”.

La consecuencia sistémica de este fenómeno –según los autores citados- es la agudización de la segmentación del sistema educativo, creando al menos tres tipos de establecimientos: los altamente selectivos generalmente de buen rendimiento; una capa intermedia que mantiene un cierto equilibrio entre la oferta y demanda de vacantes y que sólo puede llevar a cabo un pequeño grado de selección y, finalmente, las que terminan relegadas al triste rol de “escuelas basurero”, es decir escuelas que reciben a los alumnos que no son admitidos en las dos primeras, o a aquellos alumnos que debido a su autopercepción deficitaria o su lugar de residencia no postulan a las dos primeras.

Los principales mecanismos de segregación en el modo de regulación descrito (en el sistema educativo chileno) son: la selección, el pago por el servicio educativo y la aplicación de cuotas de alumnos en situación de vulnerabilidad. Según los autores: “Cuando se acoplan dos procesos de selección, la elección de la escuela por parte de los padres y la selección de alumnos por parte de la escuela, se instala un potente dispositivo de segmentación escolar.” Además –señalan- una libertad limita a la otra, ya que la elección del padre está subordinada a la decisión final de la escuela, y a su vez ésta

selecciona únicamente entre aquellos que deciden elegirla. Si a estos dos mecanismos se suma el cobro a los alumnos, las consecuencias de segregación y segmentación escolar se amplifican.

Corvalán y García-Huidobro argumentan que el cobro por el servicio educativo transforma profundamente la función social y política de la educación al imponer un criterio mercantil de distribución, según el cual la mejor educación se logra en función de lo que la familia puede pagar; es decir, el bien educación se segmenta en calidades diferentes, las que se distribuyen según la capacidad de pago de las familias (segregación). De esta manera el sistema educativo, “en vez de establecer la igualdad democrática entre los diferentes, fomenta la distinción social y el clasismo, y lo extiende a los diversos grupos sociales”.

En Chile además se aplican políticas de “cuotas para alumnos vulnerables” en escuelas subvencionadas, que generan segregación porque las escuelas de mayor prestigio seleccionan los alumnos “vulnerables” de mayor rendimiento académico y debilitan a las escuelas que retienen a los más pobres. Pero además muchas veces los alumnos vulnerables incluidos gracias a dichas cuotas son segregados al interior de las escuelas que los reciben, ya que se crean secciones especiales para ellos y no son integrados con los demás.

En un modo de regulación mercantil, como se ha visto, el prestigio de cada escuela juega un papel crucial, ya que está asociado a la probabilidad de ser elegida por las familias y a la posibilidad de seleccionar a sus alumnos, así como a los precios que puede cobrar, en función de la amplitud de la demanda. El prestigio depende de diversos factores, entre los cuales suelen ser importantes los resultados que la escuela logra en las pruebas nacionales –que se traducen en rankings de escuelas- y la acreditación de la calidad a cargo de entidades especializadas públicas o privadas.

Como se ha dicho, existen diversos modos de regulación de los sistemas educativos con sus respectivos mecanismos, en cada uno de ellos la acreditación puede jugar un rol diferente. Lo que resulta más relevante es que el modo de regulación –y la acreditación– deberían servir a los fines del sistema educativo y a la construcción del proyecto de sociedad democrática elegido colectivamente y declarado en las políticas de Estado, no como un medio o un recurso puramente instrumental referido exclusivamente a los aspectos pedagógicos o de gestión de cada institución educativa.

## **El movimiento por los estándares en Estados**

### **Unidos**

Este movimiento es analizado por Diane Ravitch<sup>4</sup>. Si bien su atención se centra principalmente en los estándares de contenido y de desempeño, que aluden al currículo y a los aprendizajes de los estudiantes, también se refiere a los llamados “estándares de oportunidad para aprender o transferencia escolar”, que definen la disponibilidad de programas, el personal y otros recursos que las escuelas, los distritos y estados proporcionan para que la enseñanza y el aprendizaje puedan ocurrir. Ella dice que los tres tipos de estándares están interrelacionados y que no se debe esperar que los estudiantes logren resultados ajustados a estándares altos si sus colegios carecen de los recursos adecuados; pero a la vez señala que sin estándares de contenido y de desempeño no hay forma de determinar objetivamente si el despliegue de recursos ha sido efectivo.

Resulta interesante la convergencia entre el sentido –“la razón principal”- que Ravitch atribuye a los estándares y el concepto de equidad expuesto en el presente documento: “asegurar que todos los niños tengan acceso a escuelas que ofrecen una educación similar y de alta calidad.” Los estándares han evolucionado –dice la autora- en el sentido de fomentar algún grado de semejanza en la calidad de la enseñanza”.

El texto de Ravitch asume que el movimiento de los estándares representa un cambio de paradigma que corresponde al tránsito de la educación norteamericana de un sistema muy selectivo – en el que muchos niños sólo eran alfabetizados mientras que un pequeño grupo de élite recibía una educación de alta calidad– hacia un sistema que debía educar bien a todos. La autora cita a Lauren Resnick y sus colegas, quienes argumentaban que en el siglo XIX el país (EEUU) había “desarrollado dos sistemas educativos –uno diseñado para una elite y el otro para la masa de nuestra población”. Mientras que las elites aprendían destrezas de alto nivel tales como razonamiento y resolución de problemas, a la masa “se le enseñaba destrezas de rutina” tales como el cálculo básico o recitar códigos civiles o religiosos. Resnick proponía un “currículum reflexivo” para todos, desarrolló el Proyecto de Nuevos Estándares y promovió un sistema nacional de exámenes (1992).

En respuesta a los críticos que anuncian que los colegios de peor desempeño perderán alumnos y podrían ser tomados por entidades privadas, poniendo en riesgo la supervivencia del sistema de colegios públicos, con su promesa de educación universal gratuita, los partidarios de la necesidad de estándares responden –según Ravitch– que el público tiene derecho a ser informado sobre el desempeño de todos los colegios con financiamiento estatal, identificar colegios deficientes y conocer



si todos los estudiantes están recibiendo las mismas oportunidades educativas. También argumentan que los estudiantes y sus padres tienen derecho a saber si su escuela ofrece un currículum completo, una infraestructura adecuada (biblioteca, laboratorio de ciencias) y un personal bien entrenado; y poder comparar el rendimiento académico de su escuela con el de otras escuelas del distrito y del estado, constatando si el desempeño individual de los estudiantes es el adecuado.

Finalmente, Ravitch resume las siguientes conclusiones con respecto a los estándares y la evaluación:

- Un modelo que funciona bien comienza con una visión de lo que debiera ser la educación. Empieza con la creencia de que todos los niños pueden aprender a niveles altos.
- El sólo hecho de elevar las expectativas puede mejorar el desempeño escolar del estudiante. • Una vez que la idea de elevar el desempeño académico ha sido formulada, para tener éxito se requiere:
  - ✓ estándares de contenidos claros;
  - ✓ cambios en todo el sistema educativo, incluyendo pruebas, desarrollo profesional, textos de estudio, tecnología y un compromiso a largo plazo de los profesores con la agenda de reforma en cada colegio.

- Los estándares pueden ayudar a asegurar igualdad de oportunidades, siempre que sean percibidos como el primer paso de la reforma y no como el fin del proceso.

En un trabajo más reciente sobre la experiencia educativa en Estados Unidos, Valverde<sup>5</sup> destaca el valor de los estándares por focalizar la atención de los actores sobre los resultados de la escolarización, antes que los procesos o insumos, resaltando la importancia del aprendizaje y el rendimiento como objetivo de la educación. Al mismo tiempo, el autor reconoce el riesgo de reduccionismo curricular, por la dificultad para formular estándares y pruebas con respecto a principios morales, éticos, comportamientos ciudadanos, inteligencia social o emocional. “Hace falta –resolver cómo enviar señales claras de que estos ámbitos son tan importantes como los logros en materias ‘académicas’ tradicionales” (Valverde 2005).

En referencia a la cuestión de la equidad, Valverde argumenta que demasiada flexibilidad institucional y una ausencia de mensajes claros acerca de fines y metas nacionales “puede resultar en inequidades importantes en las oportunidades para aprender”; el deseo de adecuar las metas a contextos particulares suele tener como resultado que en escuelas para estudiantes de alto nivel socioeconómico se persigan fines de mucho mayor nivel que en escuelas para estudiantes pobres. Sin embargo, el autor también señala que los estándares –aunque

encierren la posibilidad de favorecer la equidad en la distribución de oportunidades educativas al proponer un solo criterio de excelencia para todos los estudiantes- no corrigen por sí mismos las inequidades preexistentes del sistema educativo y aún pueden aumentarlas cuando no vienen acompañados por esfuerzos reales de superación de las viejas desigualdades sociales y educacionales sistémicas, que ponen en desventaja a algunas poblaciones:

“Sin contar con este elemento de buscar los mecanismos de compensación y remediación de diferencias sistémicas, un sistema de responsabilización basado en estándares puede resultar en una simple maquinaria para estigmatizar escuelas, docentes y estudiantes que nunca tuvieron genuina oportunidad de aprender los estándares”

### **Estándares, calidad y segregación**

Desde un punto de vista distinto y a la luz de lo ocurrido con los estándares en varios países en las últimas décadas, Casassusó opina que la política de reforma basada en estándares (RBE) aplicada a Chile “es una mala idea” (2009). Señala que esta política enfatiza el sentido “de arriba hacia abajo” en la realización de cambios, mediante la fijación de metas, procesos, mediciones y rendiciones de cuentas; señala que en general se busca fortalecer la regulación desde el centro del sistema, con un sesgo tecno/ burocrático.

El autor considera que sí es posible tener estándares de contenido (referencias) sin “estandarizar”, siempre que no se vinculen a estándares de desempeño. Cuando se vinculan a éstos y a la medición, como ha ocurrido en EEUU y en Chile, y en otros países, tienen efectos negativos, conducen a la rigidez y a la estandarización. Al revés, en países como Finlandia –dice Casassus- los estándares son flexibles y están acompañados de marcos curriculares también flexibles.

La experiencia internacional demuestra, según Casassus, que las RBE no han servido para mejorar los puntajes de los estudiantes en las pruebas estandarizadas; tal es el caso de Argentina, Brasil, Chile, México en América Latina, o España, Francia y Noruega en Europa, o Japón en Asia, países en los que no sólo hay estancamientos, sino retrocesos. Peor aún, las RBE reducen la calidad de la educación al reducir el aprendizaje a lo que entra en la prueba: “lo que no entra en la prueba no se

La experiencia internacional demuestra, según Casassus, que las RBE no han servido para mejorar los puntajes de los estudiantes en las pruebas estandarizadas; tal es el caso de Argentina, Brasil, Chile, México en América Latina, o España, Francia y Noruega en Europa, o Japón en Asia, países en los que no sólo hay estancamientos, sino retrocesos. Peor aún, las RBE reducen la calidad de la educación al reducir el aprendizaje a lo que entra en la prueba: “lo que no entra en la prueba no se

En el Reino Unido –afirma Casassus-, el estudio conocido como “Primary Review” (Revisión de Primaria) realizado por la Universidad de Cambridge, de las políticas de RBE iniciadas en 1986, demostró que los resultados del modelo de medición acoplada a estándares no son positivos y que éste generó un estrechamiento del currículo; al mismo tiempo, se encontró que la calidad de las interacciones entre profesores y alumnos, de la cual dependen los aprendizajes, había empeorado y los profesores manejaban menos técnicas metodológicas que veinte años antes. También en Texas, cuna de las políticas de RBE y donde los puntajes en las pruebas sí aumentaron, se ha constatado en diversas investigaciones la tendencia de las escuelas a “enseñar para la prueba”. Los estudios también concluyen que la calidad global del sistema educativo de EEUU se está deteriorando y que el 40% de las escuelas del país están en condiciones de ser intervenidas debido a que están bajo los niveles esperados en el programa NCLB “No Child Left Behind” (Ningún niño se queda atrás).

Casassus también señala que la política de RBE está causando estragos al sistema educativo de EEUU por el aumento de la deserción, es decir la exclusión de cada vez más adolescentes; se estima que en 2008 más de un millón de adolescentes desertaron de la escuela en EEUU, en tanto que en Florida más de la mitad de los matriculados no se graduaron. El autor cita un

estudio<sup>7</sup> que muestra que los alumnos que necesitan más ayuda tienen dificultades con las pruebas y abandonan la escuela, en tanto que se quedan los que no tienen dificultades con este tipo de pruebas (Mc Neil y otros 2008). “Desde el punto de vista del impacto de la RBE en la equidad del sistema –dice Casassus– los que desertan, los expulsados del sistema, son principalmente los pobres, los inmigrantes, los negros y los latinos. Los sistemas de rendición de cuentas basados en la utilización de pruebas referidas a estándares elevados no llevan a mejorar la igualdad de oportunidades educativas. Por el contrario, crean nuevos problemas que podrían haber sido evitados.”

## **Equidad en el sistema educativo y en la escuela**

### **Concepto de equidad en la educación**

La importancia de la equidad como valor y como finalidad en las orientaciones principales de políticas públicas en Educación del Estado peruano, que el IPEBA enfatiza, conllevan la exigencia de analizar el concepto y estudiar su vigencia o ausencia en la realidad del contexto educativo peruano. ¿Qué entender por equidad educativa? ¿En qué se diferencia la equidad de la igualdad educativa?

La igualdad educativa ha sido identificada tradicionalmente con la homogeneidad de la oferta educativa escolar. La demanda de una escuela igual para todos está en el origen de la escuela

pública como institución de las sociedades democráticas, definidas como colectividades de ciudadanos con iguales derechos. Esta noción igualitarista comienza a ser cuestionada cuando se extiende la comprensión de que la sociedad está integrada por personas y grupos sociales muy desiguales y diversos, y se comprueba que en contextos de marcada y creciente heterogeneidad social o cultural –como es el caso del Perú-, la igualdad de la oferta educativa sería un factor de reproducción de la exclusión, la discriminación y la injusticia.

Como explica López: “Es precisamente la creciente desigualdad en el origen social de las personas, en sus condiciones de vida, en sus trayectorias o en sus pertenencias culturales lo que pone en cuestión la pertinencia de una oferta educativa igual para todos.” Y agrega: “En contextos de alta heterogeneidad, en que las situaciones individuales son cada vez más diversas, una oferta educativa homogénea se traduce necesariamente en trayectorias y logros sumamente dispares” (López 2005).

En la discusión sobre el concepto de igualdad, López recoge las tesis de Amartya Sen, quien señala que no se trata de abandonar la búsqueda de la igualdad –como valor de la sociedad- sino de seleccionar una igualdad deseable en un marco de múltiples desigualdades, ya que no es posible pretender la coexistencia de igualdades múltiples en diferentes dimensiones de la vida

por el hecho de que cada uno de nosotros somos, precisamente, desiguales a los otros.

En este marco conceptual, la equidad es presentada como una instancia que se ubica por encima del análisis de la igualdad en cada una de las dimensiones particulares, organizándolas y estructurándolas en torno a una igualdad fundamental. López (obra citada) concluye que “establecer un criterio de equidad significa identificar cuál es la dimensión fundamental respecto a la cual se estructuran todas las desigualdades restantes.”

En el caso de la educación escolar, la equidad puede ser y de hecho es definida de varias maneras. En el Perú se ha extendido la idea que identifica la equidad con igualdad en el acceso al sistema escolar; en este sentido, se mide la equidad por medio de los indicadores de cobertura y matrícula escolar.

Otra manera de entender la equidad es la de una igualdad en los factores del servicio educativo escolar, que supone asegurar el acceso a la escuela y proveer a todas las personas de los mismos recursos cuantitativos y cualitativos para aprender; se conoce como igualdad en los insumos, o en los recursos.

Una tercera posibilidad es entender la equidad como igualdad en las oportunidades educativas, lo que equivale a asegurar la permanencia en la escuela, pero además proveer más recursos a los que tienen menos, para compensar la desigualdad de las



circunstancias sociales y culturales y las desventajas existentes al inicio de la escolaridad.

La cuarta definición de equidad educativa es la que opta por la igualdad en la calidad de los resultados de la educación escolar; para lo cual se requiere que, además de lo señalado en la definición anterior, se haga lo necesario para garantizar que todos logren una base común de aprendizajes esenciales para ejercer sus derechos y deberes como ciudadanos. Se trata de lograr iguales resultados en la escuela para garantizar igualdad de oportunidades en la inserción a la vida adulta en la sociedad actual y futura. En este caso la igualdad en los resultados de la educación, es decir, el capital educativo logrado por cada egresado del sistema escolar- es asumida como la igualdad fundamental, en función de la cual se ordenan, justifican y toleran algunas desigualdades en la asignación de recursos y en los procesos para enseñar y aprender, en beneficio de quienes asisten a la escuela en condiciones de desventaja.

El sistema escolar peruano actual es profundamente inequitativo, no sólo porque sus resultados son marcadamente desiguales, sino porque –en un sentido inverso al de la equidad- ofrece más recursos y mayores y mejores oportunidades a quienes asisten a la escuela en condiciones de ventaja personal, social y cultural, en tanto que se ofrece una educación precaria e inútil a los más pobres y débiles de la sociedad. En estas

condiciones, el acceso universal y la permanencia en la escuela no contribuyen a evitar la reproducción de las desigualdades educativas y sociales que dividen a la sociedad peruana y frenan el desarrollo del país.

García Huidobro profundiza aún más la discusión del concepto de equidad, a partir de la siguiente pregunta: “¿cuáles son las dimensiones centrales de la equidad en un sistema escolar?”. En respuesta señala que se puede mirar desde dos grandes vertientes: una desde las teorías de la justicia, centrada en los temas de la distribución de la educación; otra desde las teorías de la democracia, que ven el sistema educativo como un gran instrumento de conformación de las sociedades democráticas. El autor expone lo que implica la opción ética y política por la equidad, no sólo desde el punto de vista de los resultados educativos sino también para la organización y regulación del sistema educativo, para la gestión institucional y pedagógica, y las características de las escuelas.

El enfoque de justicia distributiva establece que “las políticas educativas deben orientarse a conseguir que todos y todos los alumnos, independientemente de su condición social, deben acceder a la misma educación.” García Huidobro precisa que por una “misma educación” debe entenderse el logro de los mismos aprendizajes, o de aprendizajes de un nivel semejante. El autor considera que este enfoque se sustenta en el principio

de no discriminación –o de igualdad de oportunidades- para acceder a una posición social que permita llevar una vida buena: “Es necesario, entonces, cuidar para que todos los individuos, cualquiera sea su origen social, estén igualmente dotados en formación (y educación) para poder acceder a una posición social y lograr el bienestar al que aspiran”

Considerando que la escolaridad obligatoria debe asegurar igualdad en los resultados de la educación básica, y dadas las desigualdades sociales existentes en la sociedad, García Huidobro señala que la institución escolar “deberá dar más atención –esto es, discriminar positivamente- a quienes proceden de entornos familiares y sociales más alejados de la cultura escolar. La magnitud del apoyo a quienes poseen situaciones sociales desfavorecidas debe relacionarse con los resultados del proceso escolar, los que deben ser tales que aseguren una base de igualdad en el posterior acceso a la educación especializada o superior, y a las distintas posiciones sociales”

Debe quedar claro –dice el autor citado- que el principio de igualdad de oportunidades no se cumple con políticas orientadas a asegurar “mínimos comunes” para todos y que a la vez permiten que algunos privilegiados adquieran –con sus propios recursos económicos- una educación más rica, tal como ocurre en los sistemas educativos de Iberoamérica. En opinión

de García Huidobro, la desigualdad educativa existente “no puede ser enfrentada sólo tratando de aumentar y mejorar la educación de las mayorías, ya que –dado el carácter posicional de los beneficios educativos- la calidad de la educación de los privilegiados se acrecentará y mejorará cada vez que la educación masiva se le acerque y ponga en riesgo su valor de “distinción”. En tal sentido, el autor considera “éticamente necesario que existan políticas que nivelen, no sólo mejorando la educación de los más pobres sino también acordando la provisión de educación que se debe dar a todos”. Tal criterio debe aplicarse sólo a la educación obligatoria básica, que debe asegurar una base cultural común; no corresponde aplicarlo a la educación especializada o superior.

### **Equidad en Educación: ¿igualdad en qué resultados?**

El tema de los aprendizajes y los resultados educativos que todos y todas necesitan para entrar en la vida adulta en condiciones de equidad, es parte de un debate abierto y complejo. Se ha dicho que se requiere de un mínimo de doce años de buena escolaridad para superar las desventajas y acceder a la posibilidad de participar satisfactoriamente en la vida de la sociedad como productor y ciudadano, con capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Está pendiente la discusión acerca de si una educación secundaria completa y de

calidad será suficiente para responder a las crecientes complejidades de la vida adulta en la sociedad del siglo XXI. Sin embargo, en el Perú actual la Constitución y las leyes determinan que sea la educación básica –incluyendo el nivel de educación secundaria- la etapa en que el Estado garantiza la universalidad, al definirla como obligatoria y gratuita.

Hay una clara relación entre educación y pobreza. Los grupos sociales más pobres son los que menos educación han recibido y los que tienen más dificultades para acceder a ella y a sus beneficios. Pero no son los únicos, porque sucede lo mismo con cualquier otra diferencia que genera marginación, como la debida a la raza, el género, la cultura, la religión o las aptitudes físicas o intelectuales.

Por unos motivos o por otros, aunque el derecho a recibir educación es universal hay múltiples diferencias y desigualdades que lo dificultan o que impiden ejercerlo. Cuando se habla de igualdad de oportunidades educativas, se está hablando de disponer las cosas o tomar medidas para que esto no suceda.

Se puede considerar que hay igualdad de oportunidades cuando todas las personas tienen las mismas posibilidades educativas. En este sentido, se puede hablar de cuatro tipos de igualdades: de acceso, de supervivencia, de resultados y de consecuencias educativas. La primera mide la probabilidad de que una persona ingrese en el sistema educativo, por lo general

en una escuela. La segunda mide la probabilidad de encontrar a esa persona en un determinado nivel del sistema escolar, por ejemplo, en la educación secundaria o en la educación superior. La igualdad de resultados se refiere a la probabilidad que tienen los individuos de distintos grupos sociales o con distintas características de tener el mismo rendimiento, por ejemplo, de obtener los mismos resultados en el examen de acceso a la Universidad o en las pruebas PISA. Finalmente, la igualdad de consecuencias indica la probabilidad de que aquellos que obtienen resultados escolares similares accedan a trabajos de estatus parecidos y con salarios análogos.

Dicho de otra forma, hay igualdad de oportunidades cuando todos tienen las mismas probabilidades de ingresar en el sistema educativo, mantenerse en él, aprender lo mismo y obtener los mismos beneficios de lo aprendido. Por ejemplo, si los alumnos de los programas de formación profesional básica proceden mayoritariamente de las clases menos favorecidas o los resultados que se obtienen en las pruebas de evaluación externa son claramente diferentes en los colegios privados y en los públicos, parece claro que las oportunidades no han sido las mismas; o que, siéndolo, no se han podido aprovechar de la misma manera.

Paradójicamente, para aproximarse a la igualdad de oportunidades deben introducirse desigualdades en el sistema

educativo; esto es, hay personas y colectivos que deben recibir un trato distinto: recibir más atención, disponer de profesores especializados, tener acceso a ciertas tecnologías, desarrollar currículos adaptados, estar exentos de algunas exigencias horarias o de contenidos... Son lo que se conoce como medidas compensatorias, encaminadas a equilibrar la balanza o reducir las desventajas en la consecución de un objetivo común; por ejemplo, la obtención del título de secundaria. Se piensa que, así, los alumnos reciben un trato equitativo; pero no es cierto, porque muchas de estas medidas no son equitativas sino igualatorias.

Según los diccionarios, la equidad consiste en la aplicación del derecho natural por encima del derecho positivo, de la ley escrita. También se refiere al trato diferenciado que, para suprimir la injusticia, se aplica a los individuos, de acuerdo con sus circunstancias y características. En educación, según la UNESCO, la equidad implica educar de acuerdo a las diferencias y necesidades individuales, sin que las condiciones económicas, demográficas, geográficas, éticas o de género supongan un impedimento al aprendizaje.

Esto parece claro, pero la equidad, en la práctica, tiene muchas interpretaciones. Por ejemplo, se considera que un sistema educativo es equitativo cuando dedica más recursos y atención a los alumnos más necesitados, que son aquellos que tienen más

probabilidades de fracasar en la escuela; sin embargo, dentro de esta categoría de alumnos con riesgo de fracaso escolar, también podríamos incluir a los alumnos de altas capacidades, los llamados superdotados, porque tienen más dificultades para adaptarse que otros cuando se les somete a la enseñanza reglada. Sin embargo, no es habitual que estos alumnos reciban un trato diferente.

Se considera equitativo que los alumnos con más dificultades reciban más atención para no fracasar en la escuela, pero no suele plantearse que lo realmente equitativo para algunos alumnos sería educarse fuera de la escuela, en otro sistema, de otra manera. Si cambiase nuestro concepto de fracaso escolar también cambiaría nuestra percepción de lo que es o no es obrar con equidad.

Porque, en este momento, aunque las escuelas sean inclusivas, en todas ellas se imparten las mismas asignaturas y se desarrollan los mismos currículos oficiales, desatendiendo enseñanzas que podrían ser enormemente valiosas para muchos alumnos. Y esto de igualar las escuelas, para que en todas ellas se enseñe lo mismo y se puedan obtener los mismos resultados, puede que nos acerque a cierto tipo de igualdad de oportunidades, pero, desde luego, no educa de acuerdo a las diferencias y necesidades individuales.



Hay igualdad de oportunidades cuando se juega a la lotería y todos tienen un boleto, pero no la hay en una carrera de resistencia o de velocidad, por mucho que todos puedan participar en ella. Y el sistema educativo actual es claramente competitivo, aunque se disfrace de maratón popular o de carrera solidaria.

### **Educación en América Latina: un sistema educativo desigual y segregado**

El éxito o el fracaso en la trayectoria escolar de los niños y adolescentes depende de modo central del grado de articulación que se pueda establecer entre su trabajo y el de sus docentes. La relación de un alumno y su docente es una relación entre dos personas, que se desarrolla día a día, y en la cual se da el proceso de construcción de conocimiento del cual se nutren los alumnos. Pero es, además, la relación entre dos instituciones: la familia y la escuela. Ese alumno, al ingresar a la escuela, es portador de todos los atributos que le dio y le da su familia de origen: su pertenencia social, su modo de vestir, su lengua materna, sus inquietudes y su comportamiento son la expresión de la familia a la cual pertenece. Al mismo tiempo, su docente es parte de una compleja institucionalidad cuya expresión más visible es la escuela, pero que en realidad trasciende a ella. El docente, en el modo de ejercer su tarea diaria, es la puesta en práctica de normas y misiones definidas

por la escuela, pero especialmente por los sistemas educativos en que estas escuelas están insertas.

El horario de las clases, los contenidos de las mismas, las normas de disciplina o el modo de enseñar en cada una de las aulas es la expresión de políticas y normas institucionales que enmarcan la tarea de cada docente. La relación entre el docente y el alumno es, entonces, una relación entre dos instituciones centrales para la educación: la escuela y la familia. Pero más aún, esta relación es una de las múltiples formas en que se manifiesta esa compleja articulación entre “lo educativo” y “lo social”, entre los sistemas educativos y las sociedades en que ellos están inscriptos. Garantizar una educación de calidad para todos los niños y adolescentes de nuestras sociedades nos confronta con el desafío de lograr una fluida articulación entre estas dos grandes dimensiones, la educativa y la social. Significa, desde la sociedad, proveer a todas las familias de los recursos para que sus hijos puedan participar activamente de las prácticas educativas. Desde lo educativo, desarrollar las estrategias institucionales y pedagógicas adecuadas para que todos los niños y niñas, independientemente de su origen social, étnico o religioso, puedan aprender lo que tienen que aprender, y cuando lo tienen que aprender.

Nuevamente desde lo social, darle a la educación la prioridad que le corresponde. Hay una idea central en torno a la cual está

estructurado este texto: esta relación entre el docente y el alumno, entre la escuela y la familia, o entre lo educativo y lo social, es una relación que está en riesgo. Estamos presenciando un creciente distanciamiento, una verdadera brecha, entre ambas partes. Por un lado, sociedades que están atravesando profundos cambios en su estructura, en su dinámica, en su cultura o en su dimensión política. Familias que viven en un presente en el que en general se sienten perdedoras, más vulnerables, con mayores incertidumbres, más inseguras. Y niños o adolescentes que poco tienen que ver con aquellos para quienes fueron pensadas las escuelas, o formados sus docentes. Hoy a las aulas entran niños nuevos, diferentes. Por el otro, sistemas educativos en proceso de grandes reformas, escuelas cada vez más aisladas, docentes enfrentando el día a día con una creciente debilidad de recursos. Su formación, su experiencia, y su institución no les garantizan lo necesario para que, frente a esos nuevos alumnos, logren generar un proceso educativo exitoso. Ambas partes de esta relación están en proceso de mutación, moviéndose en trayectorias que no necesariamente convergen, y a velocidades diferentes. Este texto ofrece elementos que permiten entender este debilitamiento de la relación entre la escuela y su contexto social, y al mismo tiempo discute ciertas herramientas teóricas que aparecen como apropiadas para poder imaginar estrategias que permitan garantizar una educación de calidad para todos.

Por último, se desarrollan algunas conclusiones que plantean los nuevos desafíos de una política educativa, con especial énfasis en aquello que se puede hacer desde las escuelas.

Es necesario aquí dar cuenta de los antecedentes más directos de este texto. Concretamente, se trata de una nueva versión de un trabajo anterior, titulado “Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano”, que fue publicado por IIPE UNESCO Buenos Aires en el año 2005. Aquel trabajo reflejaba las conclusiones de una investigación llevada a cabo en Argentina, Chile, Colombia y Perú con financiamiento de la Fundación Ford, y se proponía, a partir de los hallazgos del estudio, desarrollar una reflexión para el análisis de la situación educativa en América Latina. En este nuevo texto, más breve, se centra la atención en los aspectos que son más pertinentes para el caso específico de los países del MERCOSUR, y a la hora de presentar alguna reflexión en términos de políticas o acciones posibles de ser desarrolladas para mejorar la educación en nuestros países, se amplían aquellas que pueden ser implementadas desde las propias escuelas.

### **Pensamiento en el cambio social**

Comencemos por pensar qué está pasando en nuestras sociedades. En los últimos veinte años hemos vivido grandes cambios en la vida política, social y económica de cada uno de

los países de América Latina. Es posible sostener que uno de los principales factores que desencadenó estos cambios estructurales es un creciente proceso de retirada de los Estados de su función reguladora de la dinámica social y económica. Si hacemos un poco de historia, podemos apreciar que en casi todos los países las acciones llevadas a cabo por los Estados a partir de la mitad del siglo XX implicaban, de modos muy diversos, una fuerte responsabilidad en promover marcos de contención y promoción de la solidaridad como formas de mantener la cohesión social y evitar las fracturas, sin que ello implique renunciar al compromiso de garantizar la libertad de mercado y las libertades individuales.

En términos específicos, el papel protagónico del viejo modelo de integración era del mercado de trabajo, en la medida en que el salario era el principal mecanismo de distribución de la riqueza, y al mismo tiempo que la condición de trabajador asalariado proveía a los sujetos de derechos sociales que apuntaban a garantizar su inserción social. Ante la decisión política y social de organizar al conjunto de las sociedades en torno al trabajo, los Estados nacionales asumían el compromiso de implementar políticas económicas que apuntaban a equilibrios macroeconómicos que garanticen el pleno empleo, y en forma paralela, se da el mayor desarrollo del derecho laboral en la región, el cual permite que la relación del

empleador con el empleado pase de ser una relación de mercado a una relación social y socialmente garantizada. En consecuencia, y tal como lo señala el sociólogo francés Robert Castel, para entender la crisis de integración que se extiende en todos nuestros países es fundamental dar cuenta de las nuevas formas de articulación en el mundo del trabajo, y el final de la “sociedad asalariada” (Castel, 1997). Si bien la mayoría de los trabajadores siguen siendo asalariados, esta condición ya no les significa más una garantía de inserción social debido precisamente a las reformas que rigen en las normativas y el funcionamiento de los mercados de trabajo.

En América Latina este modelo de conformación social estuvo presente en todos los países. Algunos de ellos, como los correspondientes al Cono Sur, son los que más avanzaron en la implementación de políticas fundadas en estos principios, logrando sociedades altamente integradas y con un fuerte fortalecimiento de sus clases medias. En el resto de los países, si bien el desarrollo fue menor, es posible sostener que operó como modelo y horizonte de la gran mayoría de los regímenes democráticos de América Latina desde mediados del siglo pasado hasta la década de los años '80, y que marcó las pautas de integración de los sectores medios urbanos en la región.

Las políticas implementadas en las naciones latinoamericanas en las últimas dos décadas significaron un deterioro de este

esquema de integración, cuya máxima expresión es la crisis que caracteriza el final del siglo XX, y cuyo verdadero alcance es hoy objeto de un profundo debate, aunque ya es indiscutible el carácter estructural de estas transformaciones, y que necesariamente implican una redefinición de las pautas de organización y dinámica de la sociedad.

### **La brecha social**

La década del '90 fue una década en la que se produjo una fuerte concentración de la riqueza en los países de la región, haciendo que los beneficios del crecimiento sean capitalizados por una minoría en cada uno de ellos. La distancia entre ricos y pobres creció significativamente a lo largo de las últimas décadas, convirtiendo a América Latina en la región más desigual del planeta. En este contexto, el incremento de la pobreza ya no debe ser interpretado como el resultado de períodos de crisis económicas, sino que es uno de los efectos sociales de la creciente desigualdad.

Es por este motivo que, así como en los años '80 la pobreza se instala como clave de análisis en el centro del diagnóstico sobre la situación social en América Latina, en los años '90 este lugar debería ser ocupado por la desigualdad. La pobreza deja de ser un problema de coyuntura, asociada a los ciclos económicos, para constituirse en parte constitutiva del nuevo modelo de crecimiento prevaeciente en la región desde inicios de la

década pasada. Por otra parte, los problemas que afrontan nuestras sociedades trascienden a la pobreza, y afectan al conjunto de la sociedad. La desigualdad no sólo genera pobreza, sino que además es el origen de la profunda crisis de cohesión social que viven nuestros países en la actualidad.

Así, uno de los elementos más llamativos en la nueva configuración social ha sido el dramático incremento de la pobreza altamente concentrada y segregada en determinadas zonas de las ciudades. Rubén Kaztman destaca que la coexistencia de la segmentación del mercado de trabajo, la progresiva reducción de los espacios públicos que posibilitan el establecimiento de contactos informales entre las clases en condiciones de igualdad, y la creciente concentración de los pobres en espacios urbanos segregados se traduce en el aislamiento social de los pobres urbanos con respecto a las corrientes principales de la sociedad (Kaztman, 2001).

Al mismo tiempo se verifica en las grandes ciudades una profundización del proceso de aislamiento de los sectores más ricos, que se traduce en la proliferación de barrios privados, expresión del aumento de las desigualdades sociales y de la crisis de la seguridad urbana. Por último, en los sectores medios se da también, aunque en menor medida, un proceso semejante de homogeneización social del espacio urbano. Quienes pueden desplazarse hacia zonas de la ciudad donde se puedan



sentir "entre pares" lo hacen, en un proceso de gran movilidad espacial de las familias (Svampa, 2001).

Los suburbios más pudientes tienden a concentrar dentro de sus límites todas las necesidades de la vida diaria, desde comercios y recreación, hasta en muchos casos, los lugares de trabajo. Si bien la dependencia económica de la ciudad existe de la misma forma que la economía de cada ciudad depende de la economía nacional, y esta a su vez de la internacional, en términos de la vida y las actividades diarias los suburbios se constituyen en lo que ciertos autores llaman "medio ambientes totales". La noción de medio ambientes totales también es aplicable en el caso de los barrios excluidos, pues también allí ocurre que la totalidad de la vida de gran parte de sus habitantes transcurre dentro de los límites del barrio. En este caso la situación no resulta de un proceso de auto segregación, sino que expresa una segregación impuesta (Marcuse, 1996).

Vemos así una sociedad que se cuarteada, un reticulado que es posible imaginar en el mapa de cada una de las ciudades de nuestros países, límites que comienzan a delimitarse entre barrio y barrio. Saber que no se puede ir más allá de tal avenida, darse cuenta quién es de la zona y quién no entre los transeúntes, son expresiones de la fragmentación que viven nuestras sociedades.

Pero esta fragmentación llega más lejos aún. Dentro de los barrios también hay un proceso de atomización, en que cada

familia está cada vez más sola. Vivimos hoy en sociedades en que coexisten muy diversas experiencias familiares, cada una de ellas asociada a diferentes grados de vulnerabilidad o de recursos para afrontar la construcción de su bienestar. Suma complejidad a la situación el hecho de que esto ocurre en un contexto cada vez más reticente a ofrecer recursos y soluciones frente a los desafíos de cada día. El proceso de debilitamiento de los mecanismos de integración social, que se expresan en la crisis del mercado de trabajo y, consecuentemente, la pérdida de derechos y garantías que devienen de la condición de trabajador, implican un deterioro muy fuerte de la capacidad de las familias de lograr estabilidad y bienestar. Al mismo tiempo, al diluirse las funciones sociales del Estado y la pérdida de capital social que resulta de la degradación de los espacios públicos como espacios de cohesión e integración, las familias dependen casi exclusivamente del trabajo para construir su bienestar en momentos en que el trabajo es cada vez más escaso e inestable.

De este modo, las familias carecen cada vez más de recursos y activos socialmente construidos para afrontar la cotidianeidad y acceder a un bienestar básico. Ya no hay instituciones que las protejan, una normativa que ofrezca estabilidad laboral, un mercado de trabajo que las contenga, una comunidad que la integre. Las familias están cada vez más solas, y al momento de

evaluar con qué recursos cuentan para construir su bienestar ven que sólo cuentan con lo propio. Aquellas que tienen un gran capital social, humano, económico y cultural se posicionarán exitosamente en la sociedad por contar con recursos que les permiten aprovechar al máximo las oportunidades que la sociedad les ofrece. Quienes no cuentan con ninguna forma de capital, al no recibir ningún tipo de recursos que les provea la sociedad, están condenados a la pobreza y la exclusión.

Hoy vivimos en sociedades en las que es habitual que tanto los docentes como los padres de familia hagan referencia al haber experimentado un quiebre en su situación social, de estar frente a un nuevo contexto, un presente que se diferencia claramente de un pasado no tan lejano. Un tránsito desde una situación a otra, a estar viviendo en un contexto que les es ajeno, de haber tenido que renunciar a sus sueños y expectativas al percibir que cambiaban las reglas de juego. Docentes y familias se encuentran entonces en un momento de quiebre, frente a una situación inesperada, para la cual no han sido preparados, razón por la que no poseen los instrumentos o elementos para enfrentarla y obtener resultados exitosos. En el caso de los docentes, estos han recibido, en general, una formación que los preparaba para estar frente a un tipo de alumno que hoy ya casi no existe en las aulas. En el caso de las familias, ellas viven como si hubieran sido forzadas a asumir un nuevo modo de vida y un

nuevo mundo de posibilidades. Para casi todos, este cambio va acompañado por un sentimiento de pérdida, de desplazamiento forzado. Es en este contexto que nos toca educar.

### **Acreditación para la equidad**

La evaluación y acreditación de la calidad educativa cumplen un rol importante en el Perú, porque desde hace 50 años han surgido miles de instituciones que, en su mayoría, carecen de un proyecto que priorice la calidad en sus enseñanzas, infraestructura, investigación, entre otros.

Pero, no solo en el país se vive este crecimiento desmedido de casas de estudios y razón de eso es que han aparecido entes reguladores de la educación para controlar lo que imparten. La CNA (Colombia), CONEAU (Argentina), CNAP (Chile), el COPAES (México) , son algunos de estos organismos.

En nuestro territorio, el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Sineace) es el organismo que vela por las buenas prácticas de nuestras instituciones educativas públicas y privadas.

### **Proceso de Evaluación y la acreditación**

**Sensibilización e información:** En esta etapa el organismo educativo, carrera o programa de estudio, tomará la decisión voluntaria de autoevaluarse y, para ello, deberá formar un Comité de Calidad conformado por autoridades y docentes de

cada programa que de estudio que desee acreditarse. Luego de esto, se debe comunicar al Sineace para que cumpla un rol de acompañante técnico y capacitador permanente.

**Autoevaluación:** Este es el siguiente paso que las instituciones educativas, carreras o programas de estudio, deben seguir y para eso deberán seguir el procedimiento señalado en la **Matriz de evaluación y la Guía de autoevaluación** hecha por el Sineace. Tras esto, el Comité de Calidad realiza un informe y se lo entrega a la entidad mencionada.

**Evaluación externa:** Este proceso deberá ser solicitado por de manera voluntaria por la institución educativa, carrera o programa de estudio. Para lograr esto, se deberá contar con una entidad evaluadora externa que, una vez finalizada su labor, deberá hacer un informe y entregárselo al Sineace.

**Acreditación:** Luego de haber seguido los procesos mencionados, la acreditación será posible cuando el Consejo Directivo Ad Hoc del Sineace reconozca oficialmente a la institución educativa, carrera o programa de estudio, tomando en cuenta las conclusiones hechas en el informe de evaluación externa.

## **Calidad Educativa**

Velasco (2000) señala que para definir "educación de calidad", se debe tener en cuenta ciertos criterios los que estarán influidos

por los valores que a ella se atribuyan, por el concepto de educación que se tenga y por cuales se consideren sus fines, lo que está relacionado a su vez, con el concepto de persona y sociedad y con el sentido de la vida que se posea. Porque en definitiva distintas filosofías de la vida generan distintas filosofías de la educación. Siguiendo esta línea, afirma que: "Educación de calidad es aquella que ayuda al educando a satisfacer plenamente sus necesidades y a desarrollar al máximo sus posibilidades personales de manera integral, contribuyendo así a su participación plena y constructiva en la sociedad en que vive de acuerdo a lo que ésta espera y necesita de él. Entendemos por integralidad en un doble sentido: en primer lugar, la totalidad de las necesidades y posibilidades del educando como ser humano y persona particular y única (aludiendo a los aspectos intelectuales, físicos, afectivos, morales, espirituales y sociales); y en segundo lugar, advirtiendo que la integralidad es superior a la suma de sus partes.

También entendemos que la participación plena y constructiva en la sociedad se realiza en todos los ámbitos en los que el individuo se mueve, partiendo de la familia y continuando por su comunidad particular y ciudadana y su entorno laboral, con la preparación adecuada para desenvolverse en él, satisfaciendo sus necesidades personales, familiares y sociales.

## **Modelos de gestión de la calidad educativa superior**

1. Modelo de control de calidad global de la calidad de la empresa.

Este modelo que fue definido originalmente como "Company - Wide Quality Control" (CWQC) nace en EE.UU., influido por la concepción organizativa de Tylor (1947), luego se extendió rápidamente a empresas europeas.

Aunque el modelo se aplicó sobre todo a empresas, González (2000) afirma que es fácilmente extrapolable a otros campos, que en el caso educativo podría regirse por los principios siguientes:

- La calidad educativa (producto) viene determinada en la medida que satisface a alumnos, padres, (clientes). El cliente es la prioridad absoluta.
- La gestión de los recursos humanos de los centros se fundamentará en la formación continua de los mismos (los recursos es el elemento más importante del modelo).

- En la distribución de los bienes, los proveedores (eslabón intermedio de la cadena) deben prestar su colaboración.
- La gestión y funcionamiento del centro tenderá a la prevención de errores, más que a la rectificación.
- Todos los componentes del centro educativo tienen que funcionar de acuerdo a criterios de calidad.
- La mejora ha de ser continua en cada uno de los sectores del centro.
- El centro se acomodará a las exigencias de los alumnos (clientes en general), con nuevas metodologías, técnicas, servicios, con el fin de satisfacer sus necesidades.

## 2. Modelo de calidad del premio Deming.

La filosofía de calidad que Deming desarrolló, se resume en 14 puntos, llamados "los 14 puntos de Deming". En éstos, Deming va más allá del control estadístico de la calidad para incluir aspectos relacionados con la cultura de la organización.

Millán, et al. (2001) presentan en la tabla 1.1 dichos principios:



**Tabla 1.1**  
**Principios de Deming**

Nº	Denominación	Nº	Denominación
1)	Crear la firme determinación de mejorar el producto o servicio.	8)	Eliminar el miedo
2)	Adopción de la nueva filosofía	9)	Derrumbar las barreras entre departamentos.
3)	Eliminar la dependencia de la supervisión	10)	Eliminar los eslóganes, exhortaciones y objetivos dirigidos a los trabajadores
4)	Acabar con la práctica de adjudicar los pedidos únicamente en función del precio	11)	Eliminar los estándares cuantitativos de trabajo.
5)	Mejorar constantemente el sistema de producción	12)	Suprimir el sistema de evaluación por méritos o de calificación anual
6)	Establecer el entrenamiento en el trabajo	13)	Estimular la formación y el afán de superación personal.
7)	Adoptar un liderazgo institucional	14)	Hacer participar a todos en la transformación.

Fuente: Millán, et al. (2001)

Estos principios son el sustento del modelo de gestión de calidad que el Premio Deming promueve; este modelo no tiene en cuenta la satisfacción del cliente. Dedicar nueve de sus diez criterios a estimar procesos de mejoramiento de calidad y uno de ellos a la estimación de los resultados.

Teniendo en cuenta el análisis de González (2000) se presentan los diez criterios del modelo, en la tabla 1.2:

Tabla 1.2  
Criterios

Nº	Criterio	%	Algunos aspectos que incluye cada criterio
1)	Política General	10	Política de calidad, planificación a corto plazo y sus relaciones, comunicación interna de la política ...
2)	Gestión de la organización	10	Comunicación entre departamentos, aprovechamiento personal, actividades del personal...
3)	Educación	10	Planificación actividades educativas, nivel de conciencia para la calidad, la organización y control de calidad...
4)	Recogida de información	10	Exterior a la compañía, comunicación interdepartamental, procesamiento de la información (estadística)...
5)	Análisis	10	Selección de problemas relevantes, métodos de análisis, técnicas especializadas...
6)	Estandarización	10	Aplicación estadísticas, aplicación estándares, sistemas de estandarización...
7)	Control	10	Sistemas de control de costos y calidad de productos, resultados de las actividades de control, propuestas de mejora...
8)	Garantía de calidad	10	Mejoramiento procesos de control, evaluación calidad producto, inspección, mejoramiento producto...
9)	Resultados	10	Proyección de resultados no medibles cuantitativamente y cuantitativos.
10)	Planificación futura	10	Planificación futuras actividades, medidas para resolver áreas con problemas...

Como podemos observar no resulta difícil aplicar este modelo al campo educativo, su aplicación resultaría muy valiosa puesto que involucraría a la institución educativa en su conjunto.

Este modelo se caracteriza por que, en el proceso de valoración de la gestión de una organización, le da el mismo peso de valoración a todos los criterios.

## **Modelo de calidad del Premio Malcolm Baldrige**

El premio Malcolm Baldrige, fue creado por decreto ley, en Estados Unidos, en 1987, y su nombre corresponde al que fuera secretario de comercio hasta su trágica muerte, acaecida, en 1987, y que se destacó por sus prácticas de administración de excelencia, con las cuales ayudó a mejorar el gobierno de su país en eficiencia y eficacia a largo plazo.

Este modelo se centra en la implicación total de todos los componentes de la organización (al igual que el de Deming) para valorar las empresas.

Es un modelo que tiende al mejoramiento de la gestión para la calidad y, vuelve a considerar la satisfacción de los clientes. El premio a la calidad se otorga tras un proceso de tres fases: evaluación por escrito, visitas a empresas que obtuvieron alta puntuación en el examen escrito y estimación final de los resultados.

La primera de las fases, la evaluación por escrito abarca siete categorías (con porcentajes de incidencia diferentes) en cuatro elementos principales:

Elemento	Categorías y valoración		Indicador
Impulso	1. Liderazgo de los directivos	10 %	Liderazgo del Director, organización para la calidad...
	2. Información y análisis	7 %	Indicadores: enfoque y gestión de la calidad, análisis de datos e información calidad...
Sistema de mejora para la calidad	3. Planificación para la calidad	6 %	Proceso estratégico de planificación para la calidad, objetivos y planes de calidad.
	4. Recursos humanos	15 %	Gestión recursos, implicación personal, educación para la calidad...
	5. Garantía de calidad de productos y servicios	14 %	Control calidad procesos, evolución de la calidad, documentación, calidad proveedores...
Medida de progreso	6. Resultados de calidad	18 %	Resultados de calidad productos, de proveedores...
Meta	7. Satisfacción del cliente	30 %	Gestión de relaciones con los clientes, satisfacción de los clientes, resultados de la satisfacción de los clientes.

Cada una de estas categorías es valorada teniendo en cuenta tres criterios:

1. Enfoque: métodos empleados para valorar los objetivos.
2. Desarrollo: amplitud con la que las áreas se aplican a las áreas más relevantes.
3. Resultados: productos y efectos en la consecución de los objetivos.

### **El modelo Malcolm Baldrige.**

Uno de los puntos fuertes del modelo Malcolm Baldrige para las instituciones educativas es que no importa si la institución es de primaria, secundaria, preparatoria o universitaria. De la misma manera, resulta aplicable si la institución es pequeña, mediana

o grande. El modelo es descriptivo, no prescriptivo. Esto significa que los criterios ofrecen la posibilidad de generar estándares que la institución determine como metas que deben alcanzarse en lugar que algún "experto" le señale lo que debe hacer. Su enfoque se ocupa de la institución y de sus procesos.

Los componentes del modelo permiten identificar las áreas críticas de la institución y le proporcionan un marco de referencia para establecer el plan de desarrollo de una cultura de calidad que no sólo contenga un programa de mejoramiento de la calidad educativa, sino que también atienda al cultivo de un conjunto de valores que permitan ejercer una serie de prácticas institucionales y que hagan este proceso sustentable a mediano y largo plazo.

### **Valores y conceptos fundamentales del modelo**

Los criterios del modelo Malcolm Baldrige se han identificado sobre un conjunto de valores y de conceptos fundamentales, y que Millán, et al. (2001) explican muy bien cada de ellos. Los valores y conceptos son los siguientes:

- Liderazgo visionario.
- Educación centrada en el aprendizaje.
- Aprendizaje organizacional e individual.
- Valoración de los profesores y del personal de apoyo
- Velocidad de respuesta.

- Enfoque hacía el futuro.
- Administración de la innovación y de la información.
- Responsabilidad pública y ciudadana
- Enfoque de los resultados y generación de valor
- Perspectiva de sistemas

Estos valores y conceptos están contenidos en las prácticas más arraigadas de las organizaciones que han sido identificados como de alto desempeño.

### **Modelo de la organización internacional para la estandarización (ISO).**

La organización internacional de estandarización (ISO), es una federación mundial de los organismos nacionales de normalización, tiene por finalidad promover la normalización y actividades relacionadas a ella, para agilizar el intercambio de bienes y servicios y estimular la cooperación a nivel científico, económico, tecnológico e intelectual, todo ello a nivel mundial (<http://www.iso.org>).

Las normas ISO 9000 son una serie de familias de normas sobre aseguramiento de la calidad, que describen los requisitos que debe cumplir el sistema de calidad de una organización.

Los ocho principios de gestión de la calidad:

La versión 1994, hablaba de 20 requisitos, los cuales eran rígidos y tenían una estructura algo complicada para las organizaciones del rubro servicios; sin embargo, la revisión 2000 se basó en los siguientes ocho principios de Gestión de la Calidad establecidos en las normas ISO 9000 y 9004:

1. Organización dirigida al cliente
2. Liderazgo
3. Participación del personal
4. Enfoque fundado en procesos
5. Enfoque de sistema para la gestión
6. Mejora continua
7. Enfoque basado en los hechos para la toma de decisiones
8. Relaciones mutuamente beneficiosas con el proveedor

Estos ocho principios fundamentan el modelo del sistema de calidad, los que se pueden agrupar en cuatro subsistemas interactivos de gestión de calidad y que se deben normar en la organización:

1. Responsabilidad de la gestión
2. Gestión de los recursos
3. Realización del producto o servicio
4. Medición, análisis y mejora.

¿En qué consiste la certificación ISO?

Es un proceso en que el sistema de calidad de una organización es auditado por una entidad independiente, utilizando como referencia los modelos establecidos en las Normas ISO 9000. Entre los beneficios: reconocimiento a nivel mundial, aumenta la credibilidad de los productos, base para avanzar en procesos de mejora continua.

### **Las ISO 9000 en la Educación y formación**

Las normas ISO fueron concebidas en un principio, para utilizarse únicamente en el sector productivo y en las relaciones contractuales proveedor-cliente, con el paso del tiempo, distintos tipos de organizaciones empezaron a interesarse por su uso y de facto se ha convertido en la norma industrial de garantía de calidad para cualquier tipo de organización. En los últimos años en el sector educación, se está apreciando un crecimiento notable en el número de certificados otorgados, sobre todo a nivel de instituciones de formación técnica y profesional.

### **Modelo europeo de gestión de la calidad.**

El modelo de la EFQM (European Foundation for Quality management), también llamado Modelo Europeo, ha sido creado para evaluar a las empresas que se presentan al Premio Europeo, está estructurado –como una autoevaluación que



permite a los directivos reflexionar acerca de su eficacia como gestores, tomando como referencia las mejores prácticas.

Este modelo ha tenido amplia repercusión en el campo educativo europeo y, específicamente en la educación española. Velasco (2000) menciona que el Instituto de Técnicas Educativas de la Confederación Española de Centros de Enseñanza, ITE-CECE, en su "Guía de Autoevaluación para Centros Educativos o Formativos no Universitarios. Modelo Europeo de Calidad Total en la Gestión", lo describe como "un instrumento eficaz para la autoevaluación del funcionamiento de los centros. Permite organizar la vida del centro de acuerdo con la cultura de la mejora continua, reflexionando sobre las áreas de mejora y planificado las acciones necesarias"

El fin del modelo de la EFQM no es conseguir un certificado, sino establecer un proceso de mejora para el éxito. Tampoco es un planteamiento teórico, sino que está desarrollado desde la práctica.

Pero, tal vez lo más importante es que se sustenta como un modelo que provoca la reflexión a través de la autoevaluación.

La estructura del modelo permite al centro aprender, mediante la comparación consigo mismo, y le ayuda a la planificación, en la definición de estrategias, en el seguimiento de los progresos

seguidos y en la corrección de errores como efecto de su actividad.

Lo esencial del Modelo europeo de gestión de calidad, adaptado a las instituciones públicas, queda contenido en el siguiente enunciado: La satisfacción de los usuarios del servicio público de la educación, de los profesores y del personal no docente, y el impacto en la sociedad se consigue mediante un liderazgo que impulse la planificación y la estrategia del centro educativo, la gestión de su personal, de sus recursos y sus procesos hacia la consecución de la mejora permanente de sus resultados.

Cinco agentes (Liderazgo, Gestión del personal, Planificación y Estrategia, Recursos y Procesos) que reflejan el cómo de la gestión.

Cada criterio presenta subcriterios, subdivisiones en que se ordenan los criterios. Cada subcriterio se encuentra distribuido a través de diferentes áreas de examen. En la guía de evaluación se enumeran una serie de áreas por cada subcriterio con el fin de orientar al centro educativo en su autoevaluación.

Las áreas no son todas las posibles, pues el Modelo no pretende establecer de forma prescriptiva y exhaustiva cuáles deberán ser examinadas en cada caso. Estas áreas son orientativas y su orden también puede ser alterado.

Mediante el análisis de las áreas se puede determinar cómo enfoca un centro educativo dado cada uno de los subcriterios. En definitiva, lo que hace el centro es comparar su gestión y su funcionamiento con la propuesta que aparece reflejada en cada área.

### **Evaluación de las instituciones educativas**

Casanova (como se citó en Revilla, 2007) señala enfáticamente la importancia que tiene la evaluación para el buen funcionamiento de las organizaciones escolares o educativas en general. Esta autora afirma que “El comprobar y valorar cómo van engranando los diferentes y muy diversos componentes que integran todo sistema educativo, es decisivo para su buena marcha, y sobre todo para procurar su mejora paulatina tanto en sus elementos de administración como en los más estrictamente pedagógicos.

De esta manera, la evaluación se conforma en un elemento primordial de perfeccionamiento de los centros escolares al incorporarla a los procesos de todo tipo que se producen en ellos y ofrecer los datos suficientes y fiables para aplicar permanentemente las medidas que modifiquen o refuercen lo necesario.

## **Finalidad y concepto de evaluación institucional**

En la práctica evaluativa de centro pueden ser varios los motivos que originen la evaluación institucional. Cardona (1994) considera hasta cuatro posibles motivos:

El centro educativo como organización formadora busca conseguir una práctica educativa de mayor calidad.

Las causas sociales que afectan al centro educativo: entre ellos, las causas de origen político, pues existen para el control de las acciones educativas, las causas económicas para el control del presupuesto que el Estado o la administración central proporciona al CE y, las causas de índole educativa como correctora de las desigualdades sociales en un país.

Las innovaciones en el campo de las teorías de la evaluación, que aportan al concepto de una evaluación institucional, sus modelos, propósitos, metodología, instrumentos, etc. y que llevan a los centros educativos a aplicarlas.

El aspecto normativo de cada país para ajustar o regular los tres aspectos mencionados. En el Perú, todavía no está normada la evaluación institucional en forma obligatoria. Es una decisión que asume cada centro educativo en forma independiente y de acuerdo a sus propósitos o necesidades.

De esta manera, una escuela o centro educativo puede asumir la evaluación de su institución para ser eficaz, eficiente y

transformadora de tal forma que asegura la calidad de la oferta formativa de la institución frente a otras ofertas. Otras pueden prever procesos evaluativos para asegurar el desarrollo óptimo de su proyecto educativo y, otras porque se les impone con fines de auditoría desde entidades oficiales. En nuestro país, los centros educativos de gestión privada, además de exigidos a ofrecer procesos educativos de calidad, con excelencia, realizando procesos de innovación en forma permanente, dependen más del nivel de acreditación que logran en la sociedad y del lugar que ocupan en el mercado educativo.

De manera general, hemos determinado la finalidad de la evaluación de una institución educativa, pero ¿qué es?, o ¿cómo definirla? A continuación, algunas aproximaciones al concepto de evaluación de instituciones educativas.

La evaluación de centros es un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa, valiosa, válida y fiable orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora tanto del centro como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en el que se desarrolla.

Esto quiere decir, que la evaluación implica el enjuiciamiento o valoración de algo, que se basa en una recogida sistemática de información con la intención de tomar decisiones. “La

evaluación de centros se orienta a la toma de decisiones, no es una indagación para conocer sino para actuar” (Cano, 1998).

Entonces, la evaluación se realiza para conocer tanto los resultados que se derivan de una determinada acción como el proceso a través del cual se desarrolla. “Se trata de evaluar para orientar, guiar, favorecer los procesos que mejoren su efectividad” (Cano, 1998). De esta manera, la evaluación permite comprender la realidad educativa, objeto de estudio, y tomar decisiones que redunden en la mejora cuando los resultados no son plenamente satisfactorios o, en la eficacia u optimización del centro educativo. Para concluir, recogemos el aporte de Cardona (1994) para la definición de evaluación institucional:

La evaluación es un proceso orientado a la búsqueda de unos datos que fundamenten debidamente juicios de valor de cara a las decisiones a tomar. Con independencia de cuál sea su focalización espacial, esto es, bien se trate de una actividad protagonizada por agentes externos o internos a la propia institución educativa, la evaluación ha de concebirse como el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor del mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado (en nuestro caso, el centro docente), con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los

problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados.

De esta manera, la evaluación se asume como un proceso continuo, planificado, objetivo, flexible e informado. "por ello, el procedimiento y resultado de la evaluación no se pueden desarrollar sólo en términos cuantitativos- sumativos, sino cualitativos que ayuden a especificar de manera positiva y constructiva las necesidades de cambio para la mejora del centro".

A todo ello, agregamos: La mejor evaluación no es la más técnica y precisa, sino la más operativa, es decir, aquella que selecciona y se centra en obtener datos que elabora y divulga para ayudar a tomar y mejorar las decisiones. Gairín, Domínguez y Mesanza (1996) consideran que esto se logra si existen algunas condiciones:

- Si existe una cultura evaluativa correcta y asumida,
- Si todos se sienten partícipes,
- Si hay transparencia en los procesos y resultados,
- Si los datos primero son debatidos y luego usados para mejorar, y,
- Si se trata de una evaluación inherente al proceso de trabajo.
-

## **Características de la evaluación institucional**

En coherencia con el concepto de evaluación institucional planteado, presentamos algunas características que Ruiz (1996) señala como las más importantes:

- 1. Integral y comprehensiva.** - Es decir, atender todas las variables del objeto evaluado (centro educativo). Considerar todas las variables del ámbito sobre el que se vaya a aplicar, y podrá fundamentarse en cualquier tipo de técnicas e instrumentos para la recogida de información pertinente en armonía con su correspondiente planificación. Toda información sobre el objeto evaluado contribuirá a cualificar el juicio emitido acerca de él.
- 2. Indirecta.** - En tanto, habitualmente, las variables en el campo de la educación sólo pueden ser mensurables y, por tanto, valoradas, en sus manifestaciones observables.
- 3. Científica.** - Es decir, ser válido en todo, tanto en los instrumentos de medida utilizados durante su realización, como en la metodología empleada al obtener la información y/o en su tratamiento y análisis, y todo ello con independencia del tipo de diseño desarrollado.



4. **Referencial.** - Se procura relacionar logros con objetivos del centro educativo. Es necesaria, pues toda acción valorativa (y la evaluación lo es, como ya se ha apuntado) tiene como finalidad esencial relacionar unos logros obtenidos con las metas u objetivos propuestos.
5. **Continua.** - Responde a la dimensión formativa o retroalimentadora. Es decir, la evaluación del centro educativo está integrada en los procesos de cada ámbito y formando parte intrínseca de su dinámica. Esta característica confiere a la evaluación su dimensión formativa o retroalimentadora, aportando en cualquiera de los ámbitos en los que se aplica un feed-back modificador de aquellos aspectos, elementos o factores que sean susceptibles de mejora.
6. **Cooperativa.** - Involucra la participación de todos los miembros y estamentos del centro educativo involucrados. Porque debe ser un proceso en el que se impliquen todos aquellos elementos personales que en él intervienen: si el ámbito es el alumnado, tendrán que participar los discentes; si es el centro como organización el objeto evaluado, deberán responsabilizarse los distintos estamentos de la comunidad donde se inserta, etc.

## **Etapas del proceso de evaluación de instituciones educativas**

Valenzuela (2006) refiere que el trabajo de evaluación de una institución educativa no es tarea sencilla y debe cuidarse en cada uno de sus detalles. Cada paso es importante, y de ahí la importancia de tener una visión clara del proceso de evaluación. Ciertamente, el proceso cambiará dependiendo del modo de evaluación que se elija para evaluar una institución específica. Sin embargo, independientemente del modelo que se siga, podemos hablar del proceso de evaluación en general aplicable a cualquier modelo y cualquier marco de referencia que el evaluador prefiera.

En forma esquemática, el proceso de evaluación da inicio con una necesidad de la institución educativa por ser evaluada. Esta necesidad precede a tres etapas: planeación, realización y presentación de los resultados.

Toda evaluación de una institución educativa surge siempre de una necesidad. Ésta puede tener sus orígenes en el interés de los miembros de la comunidad educativa por saber por ejemplo qué tan rentable es la institución, cómo está funcionando algún programa específico o qué opinan los alumnos, padres de familia o potenciales empleadores sobre el servicio educativo ofrecido. Asimismo, una evaluación puede también tener sus

orígenes en el interés de instancias externas (p. ej.: Gerencia Regional de Educación o el mismo Ministerio de Educación, en el Perú) por auditar el funcionamiento de la institución de la institución y el nivel académico de sus egresados. En la medida en que la necesidad por evaluar se encuentre mejor delimitada, los objetivos del estudio serán entonces más claros, las preguntas por responder más precisas, y los métodos y técnicas por aplicar mejor seleccionados.

## Referencias

- Bellei, C. (2010). La revolución educacional chilena. En: La Tercera [Chile]. Santiago, 8 de diciembre.
- Bello, M. (2009). Apuntes sobre la formación de docentes inclusivos en América Latina. Ponencia presentada en el Taller Regional "Implementación de políticas en educación inclusiva en América Latina: caminos recorridos y desafíos pendientes" (18-20 nov. 2009: Santiago).
- Bello, M. y VILLARÁN, V. (2009). Las relaciones de la escuela con la familia y la comunidad, en el camino hacia la equidad. En: LÓPEZ, Néstor, coord. De relaciones, actores y territorios: hacia nuevas políticas para la educación en América Latina. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. 2004 educación, reformas y equidad en los países de los andes y cono sur: dos escenarios en el Perú. Buenos Aires: IIPE.
- Carvalho, C. (2002). Aprendizaje y equidad. Ponencia presentada en Seminario de la Escuela Superior Ruiz de Montoya. Lima.
- Casassus, J. (2009). La política de reforma basada en estándares aplicada a Chile: otra mala idea. Ponencia presentada en el Seminario "Reforma basada en estándares y nuevos

ciclos escolares: ¿avance hacia una educación de calidad para todos?" (24 set 2009: Santiago).

CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN (CIE) (48: 25-28 nov. 2008: Ginebra) 2008 La educación inclusiva: el camino hacia el futuro: conclusiones y recomendaciones. Ginebra. Consulta: 25 de febrero 2011.

Corvalán R., Javier 2010 El modo de regulación de la educación chilena en una perspectiva comparada. Santiago

Cano, Elena (1998). Evaluación de la calidad educativa. Madrid: La Muralla, S.A.

Capella, Jorge (2000). Calidad de la Educación. Material de trabajo para el curso de maestría en "Calidad de la Educación". Lima: PUCP.

Cardona, José (1994). Metodología innovadora de evaluación de centros educativos. Madrid: Sanz y Torres S.L.

Coloma, Carmen y Tafur, Rosa (2001). La gestión de calidad en educación. Educación, 19, 57-75.

Cortadellas, Joan (2003, 24 de Julio). Autoevaluación en instituciones educativas para la mejora continua. Seminario internacional realizado en la ciudad de Lima por el Instituto para la Calidad de la PUCP.

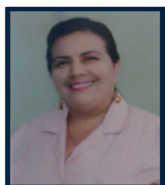
Droin, R. (1993). La calidad con la sonrisa. Bilbao: Deusto

- García Víctor (1981). La calidad de la educación: Una interrogante a las ciencias de la educación, a la política docente y a la actividad escolar. Madrid: C.S.I.C.
- Gairín, J., Domínguez, G. y Mesanza, J. (1996). Manual de organización de instituciones educativas. Madrid: Escuela Española, S.A.
- Gento, C. (1996). Instituciones educativas para la calidad total. Madrid: muralla. Gimeno, José. Beltrán, Francisco.
- Salinas, B. y San Martín, A. (1995). La dirección de centros: Análisis de tareas. Madrid:
- Morata González, T. (2000). Evaluación y gestión de la calidad educativa un enfoque metodológico. España: ALJIBE.
- López, N. (2017). Educación y desigualdad educativa en américa latina.
- Pascual Barrios (2018). Artículo científico: Equidad y desigualdad de la educación.

**NELSON CHUQUIHUANCA YACSAHUANCA.**

ORCID: [HTTPS://orcid.org/0000-0002-7354-2965](https://orcid.org/0000-0002-7354-2965),  
 CORREO INSTITUCIONAL: [nchuquiuanca@ucvvirtual.edu.pe](mailto:nchuquiuanca@ucvvirtual.edu.pe)

Nacido en la Ciudad de Chiclayo el 16 de agosto de 1980, de padres ayabaquinos. Egresado de la Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo - Lambayeque con el título de Licenciado en Educación, especialidad Ciencias Naturales, maestro en la especialidad de Educación con mención en Docencia y gestión Educativa, con estudios concluidos de Doctorado en Educación. de la Universidad Cesar Vallejos filial – Piura, Estudios de Ingeniería Ambiental de la Universidad Cesar Vallejos filial Chiclayo, por concluir, estudios de la especialidad de Gestión Ambiental y Manejo de Recursos Naturales, Gestión de la Metodología de la Investigación Científica, Psicopedagogía.

**KRÚPSKAIA AGUIRRE COELLO.**

Orcid: 0000-0001-5533-2262  
[Krupska73@hotmail.com](mailto:Krupska73@hotmail.com)

Licenciada en Ciencias de Educación, Mención Educación Básica. Docente Especialidad Áreas Lengua y Literatura y Desarrollo de Pensamiento.

Experiencia:

Programa Profuturo: Innovación Educativa a través de la Tecnología -TIC Nivel Básico y Medio (2018)

Docente en Unidad Educativa Mercedes Coello de Cabello (2006-2008), Unidad Educativa Emma Esperanza Ortiz (2009-2011) Escuela Alemar School (2012-2013), Unidad Educativa Matilde Amador Santistevan (2014-2021).

**IRIS LILIANA VÁSQUEZ ALBUQUERQUE**

<https://orcid.org/0000-0001-9831-3213>

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRUJILLO

Doctora en educación, magister en psicopedagogía cognitiva, licenciada en educación artística especialidad música. Actualmente, se desempeña como docente nombrada, categoría auxiliar de la Universidad Nacional de Trujillo. Integra la base de datos del Ministerio de Cultura como jurado de proyectos culturales. Es evaluadora externa de artículos científicos para la revista de Ciencias Sociales de la Universidad Mayor de San Marcos. Es investigadora reconocida por el Concytec, Carlos Monje nivel 4.

**WILSON HUGO CHUNGA AMAYA**

<https://orcid.org/0000-0003-4600-4886>

Docente de Educación Artística, especialidad Música por la Escuela Superior de Música José María Valle Riestra de Piura. Abogado de profesión, titulado por la Universidad Nacional de Piura. Magister en Derecho, con mención Derecho civil y comercial por la UNP. Estudios concluidos en la Maestría en Educación con mención: Docencia Universitaria. Como abogado es Conciliador y Arbitro extrajudicial acreditado por el Ministerio de Justicia. Ponente y conferencista en materia de Derecho Penal y Procesal Penal. Actualmente es docente de la Universidad Antenor Orrego – Filial Piura y Universidad César Vallejo.

**MARTHA GISELLA RODRÍGUEZ FARÍAS**

ORCID: 0000-0002-0619-7698

[margirofa@gmail.com](mailto:margirofa@gmail.com)

Licenciada en Educación Física, Especialista en Gestión Educativa, Magister en Gerencia Educativa, Diploma Superior en Pedagogía, Magister en Pedagogía, Manejo de TICs aplicadas a la educación, Técnicas y Metodología de Estudio para Docentes. Experiencia Docente Universidad Politécnica Salesiana (2015 – hasta la presente fecha).

**KATTY LORENA UTRERAS MORÁN**

ORCID: 0000-0003-2676-8176

[loren2124\\_kum@hotmail.com](mailto:loren2124_kum@hotmail.com)

Licenciada en Ciencias de la Educación, Mención Educación Básica. Docente en Básica Elemental y Media. Experiencia: Docente en Unidad Educativa Cabo I Patricio González (2007-2010), Unidad Educativa Particular Benemérita Sociedad Filantrópica del Guayas (2010-2015) Unidad Educativa Particular Bilingüe Sagrados Corazones (2013-2021).

**MARIO FERNANDO MINGA REDROVÁN**

ORCID:0000-0003-1432-5896

[ignaciafer2013@hotmail.com](mailto:ignaciafer2013@hotmail.com)

Profesor de Segunda enseñanza, Licenciado en Ciencias de la Educación especialidad Química y Biología, Ex Virecator del Colegio Técnico Agropecuario Pablo Weber Cubillo, Sub-inspector general de la Unidad Educativa Fiscal Augusto Mendoza Moreira (2014-2022), Docencia a Nivel superior en la Universitaria Estatal Salvador Allende, Facultad de Filosofía Letras y Ciencias de la Educación, (1999-2017) de Práctica Docente, Pedagogía General, Ética Profesional, Filosofía general, Legislación Educativa, Didáctica, Organización y Administración Escolar. Mención de Honor al desarrollo Humanístico docente otorgado por la Fundación Social, Cultural y Humanística "CALAMAR"

**EXILDA ELENA PEÑA ALVARADO**

Universidad Nacional de Frontera

<https://orcid.org/0000-0002-6252-9618>

[eepeña@unf.edu.pe](mailto:eepeña@unf.edu.pe)

Licenciada en Administración de Empresas con Maestría en Administración y Dirección de Empresas. Docente universitaria con más de 10 años de experiencia profesional. Actualmente es docente de la facultad de Ciencias Empresariales y Turismo de la Universidad Nacional de Frontera – Sullana.



ISBN: 978-9942-603-13-5

