



**UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO**  
**EUSKAL HERRIKO UNIBERSITATEA**  
**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR**  
**PROGRAMA DE DOCTORADO EN DOCENCIA Y GESTIÓN**  
**UNIVERSITARIA**

**TEMA:**

**INDICADORES DE CALIDAD EDUCATIVA EN CENTROS  
ESCOLARES DEL DISTRITO METROPOLITANO DE QUITO Y  
PROPUESTA DE UN MODELO DE CALIDAD PERTINENTE  
PARA EL ECUADOR**

**Doctorando: TEODORO JOSÉ MARÍA BARROS ASTUDILLO**

**Director de Tesis: PELLO ARAMENDI JAUREGUI**

**Donostia-San Sebastián, octubre de 2012**



## **DEDICATORIA**

Con devoción infinita dedico este trabajo de investigación a mis padres: Juan y Rosa, ejemplos de vida.

A mi compañera de proyecto de vida: Patty, esposa, amiga, confidente, por recordarme que los objetivos se deben cerrar, y que el ser humano no es solo razón, sino también sentimiento y afecto.

A mis hijos: Lizeth, Teodoro, Bebsabeth, por darme sentido a todos los actos de mi vida; y por convencerme que un nuevo ser humano es posible.

A mis hermanos Rosario y Alfonso, que fueron mis tutores en una parte importante de mi vida, y que hoy ya no están con nosotros.

A mi país: Ecuador, un rincón del planeta tierra, donde la diversidad humana, cultural, ecológica y geográfica, hacen de la vida un verdadero paraíso.

*Teodoro*



## AGRADECIMIENTOS

La gratitud es uno de los valores más nobles del ser humano. No hubiera sido posible concluir esta investigación sin el apoyo incondicional de las siguientes personas e instituciones:

A la *Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibersitatea*, a través de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, y a la *Universidad Central del Ecuador*, por medio de la Dirección Académica, casonas universitarias que impulsaron el *Programa de Doctorado en Docencia y Gestión Universitaria*, e hicieron posible que un grupo de profesionales de Ecuador participemos en el mismo.

A *Pello Aramendi Jauregui*, Director de mi Tesis, por su calidad académica y humana, que en un acto de solidaridad aceptó ser mi tutor de investigación, y que a través de su exigente asesoría, observaciones, sugerencias y permanente motivación, hizo que este objetivo profesional llegue a feliz término. *¡Mila esker!*

Al Dr. *Franklin Tapia*, Ex Director Académico de la Universidad Central; *José Monje* y *Fabián Carrión*, ex coordinadores del Programa de Doctorado, por la convicción de sacar adelante el mismo.

A *Raúl Vallejo Corral*, ex Ministro de Educación, por permitir la realización de la investigación, abriéndome las puertas para ingresar a los centros escolares seleccionados; y haberme permitido compartir la gestión de Director Nacional de Educación Regular y Especial y de Subsecretario General de Educación (e) en varias ocasiones, del Ministerio de Educación de Ecuador.

A *Norma Alvear*, Directora Provincial de Educación de Pichincha, compañera de trabajo, por su contribución en los aspectos administrativos y operativos de la investigación, cuando se requirió. Al equipo del Ministerio de Educación: *Cira Valverde*, *Fabián Portilla*, *Voltaire Lugo*, *María Elena Salvador*

y *Livia Guerrero*, por su contribución en la revisión de instrumentos de investigación y/o apoyo en la parte operativa.

A todos los *docentes nacionales e internacionales* del Programa de Doctorado en Docencia y Gestión Universitaria, por su alta competencia en el área de su especialidad, con profunda calidad humana y convicción social. A mis compañeros que cursamos este programa, de manera especial a *Freddy Rodríguez*, con quien compartimos de manera conjunta los ánimos y dificultades, para llevar adelante esta investigación hasta el final.

A mi hermana *Marcia*, por apoyarme con la revisión literaria en la redacción del informe final.

A *Stella Betancourt* y *Crisanto Velandia*, hermanos colombianos de la Universidad Cooperativa de Colombia y compañeros del Programa de Doctorado de la Universidad del País Vasco, por sus manifestaciones de solidaridad, al venir a Quito, aportar con sus experiencias, sugerencias, recomendaciones y participar en la revisión final de la tesis con un lente latinoamericano.

A las *autoridades, docentes, estudiantes y padres de familias* de los centros escolares investigados: British School Quito, Academia Cotopaxi American International School, Colegio e Instituto Experimental “Luis Napoleón Dillon”, Colegio Experimental e Instituto Superior de Pedagogía “Juan Montalvo”, Colegio Nacional Mixto “Dr. Ricardo Cornejo Rosales” y Colegio Nacional “15 de Diciembre”; por participar activamente en la investigación, sin reservas, con información, criterios, argumentos y opiniones sobre la calidad de la educación, como una muestra de que la educación nos une a todos.

## ÍNDICE

<b>CONTENIDOS</b>	<b>PÁG</b>
Dedicatoria.....	3
Agradecimientos.....	5
Índice de contenidos.....	7
Índice de tablas.....	19
Índice de gráficos.....	25
Listado de anexos.....	27
Introducción.....	29
<b>PARTE TEÓRICA.....</b>	<b>39</b>
<b>CAPÍTULO I. EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL ECUATORIANO</b>	<b>41</b>
1. Introducción al Sistema Educativo Nacional Ecuatoriano.....	43
1.1. Caracterización del Ecuador.....	45
1.1.1. Ubicación geográfica.....	45
1.1.2. Forma de Estado y Gobierno.....	47
1.1.3. Aspectos demográficos.....	49
1.1.4. Situación socioeconómica.....	52
1.1.5. Aspectos políticos.....	56
1.2. El Sistema Educativo Nacional de Ecuador.....	62
1.2.1. Marco legal.....	64
1.2.2. Cobertura escolar en el Ecuador.....	75
a) Analfabetismo.....	75
b) Educación inicial.....	78
c) Educación general básica.....	78
d) Bachillerato.....	80
e) Universidad.....	81
1.2.3. Equidad en la educación en Ecuador.....	81
a) Factores de la no asistencia a clases.....	82
b) Años de escolaridad de la población.....	84

c) Promedio de años de estudio.....	85
d) Repetición.....	86
e) Deserción.....	86
f) Permanencia o eficiencia terminal.....	87
g) Tasas de escolarización por edad específica.....	88
h) Promoción del estudiantado.....	88
1.2.4. Calidad de la educación.....	90
a) Logros académicos.....	90
b) Resultados de las pruebas según el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE).....	95
c) Estándares de calidad.....	99
d) Sistema de evaluación de la educación básica y bachillerato.....	101
1.2.5. Financiamiento de la educación.....	104
1.2.6. Zonificación.....	105
1.2.7. Planes nacionales.....	106
a) Plan Decenal de Educación 2006 – 2015.....	106
b) Plan Nacional para el Buen Vivir.....	107
1.3. Resumen.....	111
<b>CAPÍTULO II. EDUCACIÓN DE CALIDAD Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN.....</b>	<b>117</b>
2.1. Introducción.....	119
2.2. De cobertura a calidad de la educación.....	121
2.3. Desarrollo histórico del concepto calidad y calidad educativa.....	129
2.3.1. La calidad como logro de los fines educativos.....	133
2.3.2. La calidad de la educación desde el enfoque empresarial.....	136
2.3.3. Definición de calidad de la educación según la UNESCO.....	138
2.4. Tendencias sobre calidad educativa.....	143
2.4.1. Tendencia tecnológica.....	145
a) Modelo de calidad ISO.....	150
b) Modelo de calidad EFQM.....	158
2.4.2. Tendencias culturales y críticas.....	163



a) Sobre la evaluación.....	164
b) Sobre la investigación-acción.....	166
c) Sobre la innovación.....	168
2.5. Resumen.....	176
<b>CAPÍTULO III. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, IDEOLOGÍA Y CLASES SOCIALES</b>	<b>181</b>
3.1. Introducción .....	183
3.2. Calidad de la educación e ideología .....	184
3.2.1. La ideología según el marxismo .....	187
3.2.2. La ideología según Althusser .....	189
3.2.3. La ideología según el enfoque cultural .....	194
3.3. Características de las escuelas según la ideología.....	195
3.3.1. Educación como servicio público o privado .....	195
3.3.2. Nivel de regulación del Estado en educación .....	209
3.3.3. Universalización de la educación .....	212
3.3.4. Gratuidad de la educación en todos los niveles .....	215
3.3.5. Laicidad .....	216
3.3.6. Compensación de todo tipo de desigualdades de origen .....	219
3.3.7. Autonomía de los centros y gestión participativa de la comunidad educativa .....	226
3.4. Calidad de la educación y clases sociales .....	234
3.4.1. Enfoques teóricos sobre la organización de la sociedad .....	234
3.4.2. La desigualdad social y la estratificación .....	237
a) La desigualdad social y la escuela .....	242
3.5. Resumen. ....	247
<b>CAPÍTULO IV. MODELOS E INDICADORES DE CALIDAD EDUCATIVA</b>	<b>251</b>
4.1. Introducción .....	253
4.2. Modelos de calidad educativa .....	254

4.2.1. Definiciones .....	254
4.2.2. Modelo de calidad educativa propuesto por la UNESCO .....	258
a) Características de los educando .....	259
b) El contexto .....	260
c) Aportes facilitadores .....	262
d) Los resultados .....	263
4.2.3. Modelo de escuelas eficaces .....	264
a) Reacciones al informe de Coleman .....	267
b) Los primeros estudios de escuelas eficaces .....	269
c) Consolidación de la investigación sobre eficacia escolar (1979-1986) .....	270
d) Estudios multinivel .....	274
4.2.4. Modelos de eficacia escolar .....	275
a) Modelo integrado de eficacia escolar de Scheerens (1990) .....	276
b) Modelo jerárquico de efectos escolares de Stringfield y Slavin (1992) .....	278
c) Modelo de eficacia escolar de Creemers (1994) .....	279
d) Modelo de eficacia escolar de Sammons, Thomas y Mortimore (1997) .....	280
e) Estudio cualitativo en Uruguay (1999) .....	281
f) Estudio de “Escuelas Ejemplares” en Chile (2004) .....	283
g) Estudio de Eficacia Escolar en México (2007) .....	286
h) Modelo Iberoamericano de eficacia escolar (2007) .....	288
i) Factores de eficacia escolar en algunas investigaciones realizadas en Iberoamérica .....	290
j) Factores de eficacia escolar según estudios cualitativos .....	293
k) Factores que inciden en la calidad educativa de los niños de las áreas rurales en Ecuador .....	295
l) Experiencia de la educación básica en Ecuador .....	297
4.2.5. Modelos de mejora continua .....	298
a) El modelo etnográfico de Sabirón Sierra .....	301
b) El modelo de autoevaluación del Proyecto “Enseñar para Aprender” (Chile) .....	302

c) Innovación educativa.....	307
4.2.6. Modelo de mejora continua de las escuelas eficaces .....	309
a) El contexto socioeconómico .....	311
b) La presión para la mejora .....	312
c) Recursos para la mejora .....	313
d) Metas educativas existentes en el contexto educativo .....	314
e) La cultura de mejora.....	315
f) Procesos de mejora .....	316
g) Resultados de mejora .....	318
4.3. Resumen .....	320
<b>PARTE EMPÍRICA.....</b>	<b>325</b>
<b>CAPÍTULO V. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>327</b>
5.1. Tema de investigación .....	329
5.2. Objetivos del estudio .....	335
5.2.1. Objetivo general .....	335
5.2.2. Objetivos específicos .....	335
5.3. Diseño de la investigación .....	337
5.4. Dimensiones del estudio .....	339
5.4.1. Definición de las dimensiones de la investigación .....	342
a) Datos generales de identificación .....	342
b) Dimensión contexto .....	345
c) Dimensión entrada .....	351
d) Dimensión proceso .....	356
e) Dimensión salida o resultados .....	362
f) Propuesta de un modelo teórico-empírico de calidad educativa ..	363
5.5. Parte cuantitativa .....	363
5.5.1. Recogida de datos e instrumentos.....	363
a) Cuestionarios .....	364
b) Guías de discusión .....	366
5.6. Participantes en el estudio .....	367

5.6.1. Centros escolares investigados .....	367
a) British School Quito .....	368
b) Academia Cotopaxi, American International School .....	369
c) Colegio e Instituto Superior “Luis Napoleón Dillon” .....	371
d) Colegio Experimental e Instituto Superior de Pedagogía “Juan Montalvo” .....	371
e) Colegio Nacional Mixto “Dr. Ricardo Cornejo Rosales” .....	373
f) Colegio 15 de Diciembre .....	374
5.6.2. Población y muestra investigada .....	375
5.7. Análisis de datos .....	378
5.8. Parte cualitativa .....	384
5.8.1. Objetivo .....	384
5.8.2. Diseño de la parte cualitativa .....	384
5.8.3. Recogida de la información .....	386
5.8.4. Análisis de la información .....	387
5.9. Limitaciones de la investigación .....	387
5.10. Resumen .....	388
<b>CAPÍTULO VI. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>389</b>
6.1. Análisis de constructos .....	391
6.1.1. Información general de la muestra de investigación .....	392
a) Sector de docentes .....	392
b) Sector de estudiantes .....	393
c) Sector de autoridades .....	394
d) Sector de padres de familia .....	395
6.2. Calidad de la educación .....	396
6.2.1. Calidad de la enseñanza en el centro escolar .....	396
6.2.2. Sobre el funcionamiento del centro escolar .....	397
6.2.3. Definición de calidad .....	399
1) Calidad como progreso y desarrollo del país .....	399
2) Calidad como un elemento cultural .....	400
3) Calidad determinado por la situación socioeconómica de las	

familias .....	401
4) Calidad de la educación y grado de nutrición de los estudiantes .	401
5) Calidad como políticas de Estado estables .....	402
6) Calidad como responsabilidades administrativas de autoridades nacionales, locales e institucionales .....	402
7) Calidad como currículo escolar .....	403
8) Calidad como formación integral de los alumnos .....	404
9) Calidad como formación de proyectos de vida en los estudiantes	405
10) Calidad como desarrollo de la inteligencia y la creatividad .....	405
11) Calidad como formación para la toma de decisiones de los alumnos .....	407
12) Calidad como desarrollo de la personalidad del alumno .....	407
13) Calidad como fomento del ser solidario .....	408
14) Calidad como fomento de la competitividad.....	408
15) Calidad como desarrollo de la inteligencia emocional de los alumnos .....	408
16) Calidad como desarrollo del razonamiento de los alumnos .....	409
17) Calidad de la educación como diferenciación, inclusión educativa y aceleración .....	409
18) Calidad como enseñanza diferenciada de los docentes .....	409
19) Calidad como el grado de relación docente-alumno .....	410
20) Calidad de la educación como formación inicial de los docentes .	411
21) Calidad como formación y preparación del maestro .....	412
22) Calidad como permanente actualización del maestro .....	412
23) Calidad como metodología de enseñanza y aprendizaje .....	413
24) Calidad como trato del maestro a los estudiantes .....	413
25) Calidad como el grado de compromiso del maestro .....	414
26) Calidad como responsabilidad de los padres de familia .....	414
27) Calidad relacionada al número de estudiantes por grado y paralelo .....	415
28) Calidad de la educación como resolución de problemas de la profesión .....	416
29) Calidad como formación y aplicación de valores .....	416

30) Calidad como voluntad de cada estudiante .....	417
31) Calidad como cobertura escolar .....	418
32) Calidad de la educación como mejoramiento salarial a los maestros .....	419
33) Calidad como la disponibilidad de infraestructura y laboratorios ..	419
34) Calidad como el grado de participación de autoridades, padres de familia y estudiantes .....	420
35) Calidad como resultados producidos .....	421
36) Calidad como eficiencia y efectividad de la enseñanza- aprendizaje .....	421
37) Discusión sobre el concepto calidad de la educación .....	422
6.2.4. Calidad de la educación en función de la ideología educativa.....	426
a) Educación como servicio público o privado .....	428
b) Ser una escuela fiscal .....	439
c) Nivel de regulación del Estado .....	440
d) Universalización de la educación .....	451
e) Gratuidad .....	451
f) Laicismo .....	454
g) Igualdad de oportunidades .....	454
h) Gestión participativa .....	455
i) Compensaciones por desigualdades de origen .....	455
j) Autonomía de los centros .....	456
k) Discusión sobre la dimensión ideología educativa .....	457
6.2.5. Calidad de la educación en función de “Clase social”.....	461
a) Nivel de ingreso de las familias .....	463
b) Nivel de instrucción de las familias .....	468
c) Ubicación geográfica de la escuela .....	472
d) Costos .....	472
e) Valoración a la competencia (resultados de las pruebas) .....	473
f) Información a los padres .....	475
g) Libertad de elección del centro escolar .....	475
h) Discusión de la dimensión “clase social” .....	480
6.2.6. Indicadores de calidad de entrada a un centro escolar .....	482

a) Resultados .....	482
b) Discusión de los indicadores de entrada .....	513
6.2.7. Indicadores de calidad de proceso de un centro escolar .....	515
a) Resultados .....	515
b) Discusión de los indicadores de proceso .....	540
6.2.8. Indicadores de calidad de salida o resultados de un centro escolar .....	543
a) Resultados .....	543
b) Discusión de los indicadores de salida .....	566
6.2.9. Análisis de los indicadores de calidad de la educación, por sostenimiento del plantel (público o privado), según informantes ..	568
a) Estudiantes .....	568
b) Docentes .....	573
c) Padres de familia .....	580
d) Discusión de los indicadores de calidad educativa, por sostenimiento del plantel, según informantes .....	587
6.2.10. Indicadores de calidad de la educación, por clase social, según informantes .....	591
a) Estudiantes .....	591
b) Docentes .....	599
c) Padres de familia .....	607
d) Discusión de los indicadores de calidad educativa, por clase social, según informantes .....	617
 <b>CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	 619
 7.1. Conclusiones según los objetivos de la investigación .....	 621
7.1.1. <i>Objetivo específico 1:</i> Determinar la definición de calidad educativa, sobre la base de opiniones y argumentos de los diferentes informantes investigados .....	624
7.1.2. <i>Objetivo específico 2:</i> Describir las características de la ideología educativa de autoridades, docentes, estudiantes y padres de familia, de los centros escolares participantes en el estudio .....	629
7.1.3. <i>Objetivo específico 3:</i> Describir el concepto “clase social” y su	

influencia en la calidad de la educación, según autoridades, docentes, estudiantes y padres de familia de los centros escolares .....	633
7.1.4. <i>Objetivo específico 4:</i> Determinar y analizar los indicadores de entrada ( <i>inputs</i> ) de un centro escolar, según criterio de autoridades, docentes, estudiantes y padres de familia .....	635
7.1.5. <i>Objetivo específico 5:</i> Determinar y analizar los indicadores de proceso de un centro escolar, según criterio de autoridades, docentes, estudiantes y padres de familia .....	642
7.1.6. <i>Objetivo específico 6:</i> Determinar y analizar los indicadores de salida de un centro escolar, según criterio de autoridades, docentes, estudiantes y padres de familia .....	647
7.1.7. <i>Objetivo específico 7:</i> Determinar y analizar si existe diferencia significativa en los indicadores de calidad educativa de un centro escolar, según el nivel de sostenibilidad del plantel educativo (público y privado), por informantes (estudiantes, docentes y padres de familia).....	651
7.1.8. <i>Objetivo específico 8:</i> Determinar y analizar si existe diferencias significativas en los indicadores de calidad educativa de un centro escolar, según clases sociales en el que se ubica el plantel educativo (clase baja, clase media, clase alta), por informantes (estudiantes, docentes y padres de familia) .....	655

<b>CAPÍTULO VIII. PROPUESTA DE UN MODELO INTEGRAL DE CALIDAD CON EQUIDAD DE UN CENTRO ESCOLAR PARA EL ECUADOR (MICE) .....</b>	<b>661</b>
8.1. Justificación .....	663
8.2. Objetivo .....	669
8.3. Principios de la propuesta .....	669
8.4. Modelo Integral de Calidad con Equidad de un centro escolar para Ecuador (MICE).....	671
8.5. Desarrollo del Modelo Integral de Calidad con Equidad de un centro escolar para Ecuador.....	678
8.6. Propuestas de políticas y estrategias para mejorar la calidad de la	



educación en un centro escolar .....	682
--------------------------------------	-----

**a) Nivel de Estado**

<i>Política 1:</i> Construir, declarar y aplicar políticas educativas a nivel de Estado, más que de gobierno, a través de diálogos entre los diferentes sectores de la sociedad .....	682
---	-----

<i>Política 2:</i> Construir un marco normativo y de control, que sea participativo, que permita aplicarlo en el sistema educativo .....	683
--	-----

<i>Política 3:</i> Mantener y ampliar programas sociales y económicos que permitan compensar las desigualdades sociales de origen, principalmente para las familias más pobres .....	683
--	-----

**b) Nivel de la escuela**

**1) Momento de entrada**

<i>Política 4:</i> Regulación interna de la escuela .....	684
---	-----

<i>Política 5:</i> Gestión .....	684
----------------------------------	-----

<i>Política 6:</i> Pedagógico .....	684
-------------------------------------	-----

<i>Política 7:</i> Motivación .....	685
-------------------------------------	-----

<i>Política 8:</i> Presupuestos.....	686
--------------------------------------	-----

**2) Momento de procesos**

<i>Política 9:</i> Procesos administrativos .....	686
---	-----

<i>Política 10:</i> Procesos pedagógicos .....	686
--	-----

<i>Política 11:</i> Procesos curriculares .....	687
---	-----

<i>Política 12:</i> Procesos docentes .....	687
---	-----

<i>Política 13:</i> Procesos con los padres de familia .....	688
--	-----

**3) Momento salida**

<i>Política 14: Resultados de gestión .....</i>	688
<i>Política 15: Resultados académicos .....</i>	688
<i>Política 16: Resultados formativos .....</i>	689
<i>Política 17: Resultados docentes .....</i>	689
<i>Política 18: Resultados de los padres de familia .....</i>	689
<i>Política 19: Resultados con la sociedad .....</i>	689
8.7. Plan global de implementación de la propuesta .....	690
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>705</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>731</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

TABLAS	PÁG.
<b>Tabla 1.</b> Estructura del Sistema Educativo Nacional del Ecuador.....	63
<b>Tabla 2.</b> Resultados de las evaluaciones según el Primer Estudio Comparativo. Porcentajes de estudiantes, según cuartiles, en Matemáticas. Año 1992.....	91
<b>Tabla 3.</b> Porcentaje de estudiantes según cuartiles. Lenguaje. Primer estudio comparativo. Año 1992.....	91
<b>Tabla 4.</b> Distribución de estudiantes, según el nivel de aprendizaje, a nivel nacional. Ecuador, 2000.....	92
<b>Tabla 5.</b> Puntaje promedio de los estudiantes a nivel nacional. Resultados comparados.....	92
<b>Tabla 6.</b> Plan de actuación para el análisis del funcionamiento general de una institución.....	169
<b>Tabla 7.</b> Comparación de los modelos Banco Mundial y la Educación para Todos.....	214
<b>Tabla 8.</b> Enfoques teóricos sobre la organización de la sociedad.....	236
<b>Tabla 9.</b> Características de escuelas en Uruguay (estudio cualitativo)	282
<b>Tabla 10.</b> Factores de Eficacia Escolar según algunas investigaciones realizadas en Iberoamérica.....	291
<b>Tabla 11.</b> Población y muestra de estudiantes y docentes (2010).....	376
<b>Tabla 12.</b> Matriz de constructos e indicadores de la investigación.....	380
<b>Tabla 13.</b> Dimensiones de la Guía de Discusión de los grupos focales....	386
<b>Tabla 14.</b> Satisfacción con la calidad de la enseñanza que reciben de sus centros escolares .....	396
<b>Tabla 15.</b> Criterio sobre si funciona bien el centro escolar.....	397
<b>Tabla 16.</b> Resultados de la dimensión ideología para lograr la calidad de la educación (primera parte).....	427
<b>Tabla 17.</b> Resultados de la dimensión ideología para lograr la calidad de	

la educación (segunda parte).....	453
<b>Tabla 18.</b> Resultados de la dimensión clases sociales para lograr la calidad de la educación (primera parte).....	462
<b>Tabla 19.</b> Resultados de la dimensión clases sociales para lograr la calidad de la educación (segunda parte).....	474
<b>Tabla 20.</b> Resultados de la dimensión de entrada del centro escolar para lograr la calidad (primera parte).....	483
<b>Tabla 21.</b> Resultados de la dimensión de entrada del centro escolar para lograr la calidad (segunda parte).....	486
<b>Tabla 22.</b> Indicadores de entrada del centro escolar para lograr la calidad (tercera parte).....	491
<b>Tabla 23.</b> Resultados de la dimensión de entrada del centro escolar para lograr la calidad (cuarta parte).....	504
<b>Tabla 24.</b> Resultados de la dimensión de entrada del centro escolar para lograr la calidad (quinta parte).....	507
<b>Tabla 25.</b> Resultados de la dimensión de entrada del centro escolar para lograr la calidad (sexta parte).....	511
<b>Tabla 26.</b> Resultados de la dimensión de proceso de un centro escolar para lograr la calidad (primera parte).....	516
<b>Tabla 27.</b> Resultados de la dimensión de proceso de un centro escolar para lograr la calidad (segunda parte).....	521
<b>Tabla 28.</b> Resultados de la dimensión de proceso de un centro escolar para lograr la calidad (tercera parte).....	527
<b>Tabla 29.</b> Resultados de la dimensión de proceso de un centro escolar para lograr la calidad (cuarta parte).....	531
<b>Tabla 30.</b> Resultados de la dimensión de proceso de un centro escolar para lograr la calidad (quinta parte).....	538
<b>Tabla 31.</b> Resultados de la dimensión salida o resultados de un centro escolar para lograr la calidad (primera parte).....	544
<b>Tabla 32.</b> Resultados de la dimensión salida o resultados de un centro escolar para lograr la calidad (segunda parte).....	547
<b>Tabla 33.</b> Resultados de la dimensión salida o resultados de un centro escolar para lograr la calidad (tercera parte).....	550

<b>Tabla 34.</b> Resultados de la dimensión salida o resultados de un centro escolar para lograr la calidad (cuarta parte).....	553
<b>Tabla 35.</b> Resultados de la dimensión salida o resultados de un centro escolar para lograr la calidad (quinta parte).....	556
<b>Tabla 36.</b> Indicadores de calidad de la educación, por sostenimiento del plantel (público o privado), según estudiantes (primera parte).....	569
<b>Tabla 37.</b> Indicadores de calidad de la educación, por sostenimiento del plantel (público o privado), según estudiantes (segunda parte).....	570
<b>Tabla 38.</b> Indicadores de calidad de la educación, por sostenimiento del plantel (público o privado), según estudiantes (tercera parte).....	571
<b>Tabla 39.</b> Indicadores de calidad de la educación, por sostenimiento del plantel (público o privado), según estudiantes (cuarta parte).....	572
<b>Tabla 40.</b> Indicadores de calidad de la educación, por sostenimiento del plantel (público o privado), según docentes (primera parte).....	574
<b>Tabla 41.</b> Indicadores de calidad de la educación, por sostenimiento del plantel (público o privado), según docente (segunda parte).....	575
<b>Tabla 42.</b> Indicadores de calidad de la educación, por sostenimiento del plantel (público o privado), según docentes (tercera parte).....	576
<b>Tabla 43.</b> Indicadores de calidad de la educación, por sostenimiento del plantel (público o privado), según docentes (cuarta parte).....	577
<b>Tabla 44.</b> Indicadores de calidad de la educación, por sostenimiento del plantel (público o privado), según padres de familia (primera parte).....	581
<b>Tabla 45.</b> Indicadores de calidad de la educación, por sostenimiento del plantel (público o privado), según padres de familia (segunda parte).....	545
<b>Tabla 46.</b> Indicadores de calidad de la educación, por sostenimiento del plantel (público o privado), según padres de familia (tercera parte).....	583
<b>Tabla 47.</b> Indicadores de calidad de la educación, por sostenimiento del plantel (público o privado), según padres de familia (cuarta parte).....	584
<b>Tabla 48.</b> Indicadores de calidad de la educación por clase social, según estudiantes (primera parte).....	592
<b>Tabla 49.</b> Indicadores de calidad de la educación por clase social, según estudiantes (segunda parte).....	593
<b>Tabla 50.</b> Indicadores de calidad de la educación por clase social,	

según estudiantes (tercera parte).....	594
<b>Tabla 51.</b> Indicadores de calidad de la educación por clase social, según estudiantes (cuarta parte).....	595
<b>Tabla 52.</b> Indicadores de calidad de la educación por clase social, según estudiantes (quinta parte).....	596
<b>Tabla 53.</b> Indicadores de calidad de la educación por clase social, según docentes (primera parte).....	599
<b>Tabla 54.</b> Indicadores de calidad de la educación por clase social, según estudiantes (segunda parte).....	600
<b>Tabla 55.</b> Indicadores de calidad de la educación por clase social, según docentes (tercera parte).....	601
<b>Tabla 56.</b> Indicadores de calidad de la educación por clase social, según docentes (cuarta parte).....	602
<b>Tabla 57.</b> Indicadores de calidad de la educación por clase social, según docentes (quinta parte).....	603
<b>Tabla 58.</b> Indicadores de calidad de la educación por clase social, según docentes (sexta parte).....	604
<b>Tabla 59.</b> Indicadores de calidad de la educación por clase social, según docentes (séptima parte).....	605
<b>Tabla 60.</b> Indicadores de calidad de la educación por clase social, según padres de familia (primera parte).....	608
<b>Tabla 61.</b> Indicadores de calidad de la educación por clase social, según padres de familia (segunda parte).....	609
<b>Tabla 62.</b> Indicadores de calidad de la educación por clase social, según padres de familia (tercera parte).....	610
<b>Tabla 63.</b> Indicadores de calidad de la educación por clase social, según padres de familia (cuarta parte).....	611
<b>Tabla 64.</b> Indicadores de calidad de la educación por clase social, según padres de familia (quinta parte).....	612
<b>Tabla 65.</b> Indicadores de calidad de la educación por clase social, según padres de familia (sexta parte).....	613
<b>Tabla 66.</b> Indicadores de calidad de la educación por clase social, según padres de familia (séptima parte).....	614

<b>Tabla 67.</b> Propuesta de indicadores de calidad de contexto y externos al centro escolar.....	673
<b>Tabla 68.</b> Propuesta de indicadores de calidad internos de un centro escolar (entradas, procesos y salidas).....	677
<b>Tabla 69.</b> Plan Global de implementación de la propuesta.....	691





## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICOS</b>	<b>PÁG.</b>
<b>Gráfico 1.</b> Esquema de análisis de la educación en Ecuador.....	45
<b>Gráfico 2.</b> Mapa de la República del Ecuador.....	46
<b>Gráfico 3.</b> Sistema Nacional de Evaluación y Rendición Social de Cuentas.....	103
<b>Gráfico 4.</b> Esquema de análisis de la calidad de la educación y de la educación de calidad.....	120
<b>Gráfico 5.</b> Modelo de un Sistema de Gestión de Calidad basado en procesos (ISO 9001) .....	156
<b>Gráfico 6.</b> Modelo de calidad europea EFQM.....	159
<b>Gráfico 7.</b> Esquema teórico de análisis de la educación, ideología y clases sociales.....	184
<b>Gráfico 8.</b> Esquema teórico de análisis de los modelos e indicadores de calidad educativa del estudio.....	254
<b>Gráfico 9.</b> Marco para comprender qué es la calidad de la educación, según la UNESCO.....	261
<b>Gráfico 10.</b> Modelo Integrado de Eficacia Escolar de Scheerens.....	277
<b>Gráfico 11.</b> Modelo jerárquico de efectos escolares de Stringfiel y Slavin.....	278
<b>Gráfico 12.</b> Modelo de Eficacia Escolar de Creemers.....	279
<b>Gráfico 13.</b> Modelo de Eficacia Escolar en secundaria de Sammons, Thomas y Mortimori.....	280
<b>Gráfico 14.</b> Modelo Iberoamericano de eficacia escolar.....	288
<b>Gráfico 15.</b> Modelo de autoevaluación del Proyecto “Enseñar para Aprender” (Chile).....	304
<b>Gráfico 16.</b> Marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar elaborado en la investigación europea.....	310
<b>Gráfico 17.</b> Modelo Iberoamericano de mejora de la eficacia escolar.....	312

<b>Gráfico 17.</b> Modelo teórico de investigación de la calidad educativa en un centro escolar.....	341
<b>Gráfico 18.</b> Modelo Integral de Calidad con Equidad de un Centro Escolar (MICE).....	672
<b>Gráfico 19.</b> Indicadores de calidad de entrada de un centro escolar.....	674
<b>Gráfico 20.</b> Indicadores de calidad de procesos de un centro escolar.....	675
<b>Gráfico 21.</b> Indicadores de calidad de resultados o salidas de un centro escolar.....	676

## LISTA DE ANEXOS

<b>Anexos</b> .....	731
<b>Anexo 1.</b> Cuestionario de investigación sobre calidad educativa dirigida a docente, autoridades, técnicos del Ministerio de Educación y padres de familia.....	733
<b>Anexo 2.</b> Cuestionario de investigación sobre indicadores de calidad de un centro escolar, dirigida a estudiantes.....	741
<b>Anexo 3.</b> Guías de discusión.....	747



## INTRODUCCIÓN

*... la posición económica de la familia tiene mucho que ver cuando es niño para estudiar y también otros factores, si el niño puede tener otro tutor, o si el niño haya tenido la oportunidad de ir a teatro, ópera, a ver otras cosas, porque claro si soy de una familia sin recursos el niño no tiene lo que yo llamo las "cosas extras", no ha ido a un museo, no ha ido a un campamento vacacional; entonces, claro, impacta mucho el desarrollo del niño; si los papás tienen plata para comprar libros y leer cada noche,... entonces unos 5 dólares o 10 para comprar un libro, no va a hacerlo porque para ellos es más importante comprar su saco de arroz, atún, carne, lo que sea.*

Padre de familia del Brithis School Quito

Todo cambia. La globalización, las inequidades entre países ricos y pobres o emergentes, la crisis económica y financiera mundial, la presencia significativa en la vida de las personas de los *mass media*, una fuerte movilidad humana entre países, nuevas estructuras y relaciones sociales y familiares, destrucción paulatina del medio ambiente, surgimiento de nuevos tipos de enfermedades, problemas de descomposición social, nuevas iniciativas de integración entre los países, presencia de la sociedad de conocimiento, entre otras; dan muestras de que las estructuras formales e informales de la sociedad y del Estado, están cambiando. Algunos llaman a este proceso como *época de cambio* y otros prefieren llamar, *cambio de época*. Sea lo que sea, lo claro es que hay cambios. Ahí se coloca, el sistema educativo, y dentro de él, la escuela, como una organización social, creada para educar y formar a sus generaciones de seres humanos.

Los sistemas educativos no cambian a la misma velocidad que se producen las modificaciones en los otros sistemas sociales, económicos, políticos, culturales, tecnológicos,... Muchas veces estas estructuras sociales son reacias a transformarse, mediatizados por marcos organizativos y culturales, que privilegian la reproducción a la creación y la innovación. Esta misma situación, se reproducen a nivel de la escuela, sus docentes, el currículo,...

En América Latina, la cobertura escolar, aún sigue siendo un reto a cumplir; sin embargo, cada vez se posiciona en el lenguaje educativo y en los marcos legales, el concepto calidad de la educación. Hasta hace poco, -al menos en Ecuador-, referirse a la calidad era parte de un discurso sin contenido real, lejano, que debía hacerse, pero que el Estado y la sociedad no lo asumían como un derecho. Cada vez esta situación ha ido cambiando, -para bien, por cierto-, y hoy, entre la primera y segunda década del siglo XXI, hablar de calidad y exigir calidad a la escuela, es parte de la cotidianidad: el Estado lo plantea, la ciudadanía lo exige, el poder político hace suyo en el discurso, los centros escolares buscan lograr calidad y asumir retos, los docentes se capacitan, los estudiantes son evaluados, los padres de familia presionan, la sociedad lo demanda,...

La calidad de la educación implica una profunda reflexión sobre lo que es y su alcance. La calidad no es un concepto plano, hueco, tiene varias miradas y representaciones; entonces, es pertinente buscar respuestas sobre su contenido e indicadores. Cuestiones como: *calidad en qué*, *calidad para qué*, *calidad por qué*, *calidad para quiénes*, *cómo* es la calidad, son parte de las interrogantes que direcciona toda investigación sobre educación.

En la educación participan varios factores y actores, de esto, no queda la menor duda. El Estado, la sociedad en general, los medios de comunicación, la familia, las tecnologías de la información y la comunicación, la situación social, económica y cultural, por ejemplo, tienen una presencia importante. La escuela, como una institución social, creada para educar a las nuevas generaciones, sin lugar a dudas, se ha constituido en el centro de exigibilidad de calidad y generación de calidad educativa. Cuando los resultados de las evaluaciones han evidenciado bajos aprendizajes, diversos sectores atacan a la escuela, y dentro de ella a los docentes y sus directivos; incluso, a los mismos estudiantes y padres de familia.

Pero, subyacen preguntas como: ¿cuáles son los elementos que caracterizan a la calidad de la educación?, ¿A qué aspectos nos estamos refiriendo cuando se ofrece calidad?

Es en este contexto, que se desarrolla la presente investigación, cuya pregunta principal, traducida a un problema es: *¿Cuáles son los indicadores fundamentales de calidad educativa y cómo lo perciben los diferentes sectores, de los centros educativos de educación básica y bachillerato, de una muestra de la ciudad de Quito?*, con el propósito de determinar valorativamente los indicadores de calidad, y construir un modelo de calidad aplicable a la realidad de Ecuador.

El presente informe de investigación se halla organizado, de manera general, en dos partes: una teórica y otra empírica.

En la primera, que corresponde al marco teórico, se fundamenta la investigación, a través de la caracterización, análisis y reflexión sobre el sistema educativo nacional ecuatoriano, lugar concreto donde se ubica y contextualiza el estudio; los antecedentes y avances relacionados a la educación de calidad y calidad de la educación, con su desarrollo histórico y tendencias; la calidad de la educación, ideología, clases sociales, y los modelos e indicadores de la calidad educativa.

En la segunda parte, la empírica, se desarrolla el diseño de la investigación con todos sus pormenores que exige el método científico; los resultados, conclusiones y recomendaciones; además la propuesta del modelo de calidad educativa para un centro escolar.

El diálogo y la integración entre las partes teórica y empírica son permanentes durante la concepción de la investigación, su diseño, desarrollo, análisis, propuesta e informe. A partir de las consideraciones conceptuales, de los antecedentes de investigación existentes en la literatura científica, se construyó el modelo de investigación sobre calidad de un centro escolar, se fundamentó las dimensiones, constructos e indicadores de investigación, así como de los diferentes instrumentos de investigación diseñados. La parte empírica, se enriqueció con las bases teóricas, durante el proceso de diseño del estudio y ejecución de la investigación a los informantes seleccionados, el procesamiento, el análisis cuantitativo y cualitativo, la formulación de las conclusiones y recomendaciones, hasta llegar a una propuesta en la cual los

resultados de la investigación se funden en una propuesta conceptual. Fue un ir y venir entre el marco teórico y el diseño operativo.

La parte teórica comprende cuatro capítulos específicos: Introducción al sistema educativo ecuatoriano; Educación de calidad y la calidad de la educación; Calidad de la educación, ideología y clases sociales; y Modelos e indicadores de la calidad educativa.

En el capítulo uno, se analiza al sistema educativo de Ecuador, lugar concreto donde se desarrolla la investigación, a través de dos ejes: la caracterización de Ecuador, con su ubicación geográfica, forma de Estado y de Gobierno, situación socioeconómica y algunos referentes demográficos. En el segundo eje, se aborda al sistema educativo ecuatoriano, ubicándolo en su marco legal a partir de la Constitución del Estado (2008) y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2010), aspectos referidos a la calidad de la educación tales como: logros académicos, estándares de calidad y sistema de evaluación; se pasa revista a la cobertura a nivel de avances en la erradicación del analfabetismo, así como el aumento de estudiantes en educación inicial, educación básica, bachillerato y universidad. También se trata sobre la equidad, expresado en promedios de estudios, deserción y permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. Además se abordan temas referentes al financiamiento y a los planes nacionales vigentes.

En el capítulo dos, bajo el título *Educación de calidad y la calidad de la educación*, se fundamenta el desarrollo histórico del concepto calidad en educación, bajo enfoques de logro de fines educativos y sociales, empresarial y la propuesta de la UNESCO; el tránsito de la cobertura a la calidad de la educación; así como las tendencias sobre calidad de la educación, también las tecnológicas expresadas en los sistemas de calidad ISO y EFQM, además de una propuesta alternativa cultural y crítica.

En el capítulo tres, la reflexión se concentra en la calidad de la educación desde sus fundamentos *ideológicos*, y de *clases sociales*. La educación no es un hecho neutro, responde a concepciones que sobre la realidad y la propia educación se tenga, que para el objetivo de la presente investigación se ubica en las concepciones ideológicas que se basan en



fundamentos marxistas, de Althusser y el enfoque cultural, base para desarrollar varias características de la educación referidas a gratuidad, universalización, regulación del Estado, servicio público o privado, laicismo, gestión participativa, autonomía y compensaciones por desigualdades de origen. Bajo un lente de *clases sociales*, el estudio aborda los diferentes enfoques teóricos sobre la organización de la sociedad (funcionalismo, conflicto e interaccionistas), la desigualdad social y estratificación, y la específica desigualdad social y de la escuela, que se evidencian en centros educativos públicos y privados, con diferentes situaciones de gestión, curriculares, de aprendizajes, presupuestarias y de resultados.

En el capítulo cuarto, bajo el título *Modelos e indicadores de calidad educativa*, se recupera antecedentes de investigaciones realizadas y propuestas construidas sobre los modelos comprensibles e indicadores de calidad educativa, colocados en cuatro tendencias: propuesta de la UNESCO, estudios sobre eficacia escolar, mejora continua, y mejora continua de la eficacia escolar. En el primer grupo se coloca a la propuesta de la UNESCO, que plantea un marco para comprender qué es la calidad de la educación. En los estudios sobre eficacia escolar se incluyen: Modelo integrado de eficacia escolar de Scheerens (1990), Modelo jerárquico de efectos escolares de Stringfiel y Slavin (1992), Modelo de eficacia escolar de Creemers (1994), Modelo de eficacia escolar de secundaria de Sammons, Thomas y Mortimori (1997), Modelo iberoamericano de Eficacia Escolar (2007), Estudio multinivel en Uruguay (1999), Estudio cualitativo en Chile (2004) y, Eficacia escolar en México (2007). En cuanto a la tendencia del *modelo de mejora continua*, se aborda el modelo etnográfico de Sabirón Sierra, el modelo de autoevaluación del proyecto “enseñar para aprender” de Chile. Se añaden dos estudios realizados en Ecuador, uno referido a los factores que inciden en la calidad educativa de los niños de las áreas rurales en Ecuador (2007), y los resultados de un proyecto de mejoramiento de la calidad de la educación básica en la Provincia del Azuay (PROMEBAZ) (2008). En cuanto al modelo de *mejora continua de las escuelas eficaces*, se incluye el marco comprensible de mejora de la eficacia escolar elaborado en la investigación europea, así como el modelo iberoamericano de mejora de la eficacia escolar.

En cuanto a la parte empírica de la investigación, se incluye los aspectos referidos al diseño, los resultados, las conclusiones del estudio, y la propuesta de un modelo de calidad educativa para un centro escolar.

En el capítulo quinto, se aborda el diseño de la investigación en el cual se incluye el tema, en el contexto de los profundos cambios que vive la sociedad actual, que aborda la educación en su conjunto; el para qué del estudio, esto es: los objetivos general y específicos; el diseño de la investigación con sus respectivas definiciones, las dimensiones del estudio a partir de un modelo teórico de la investigación; la descripción de la parte cuantitativa referida a la recolección de los datos, los participantes del estudio – incluida una caracterización de cada uno de los centros escolares-, la población y muestra investigada, el análisis de los datos a partir de los respectivos constructos e indicadores de investigación del modelo; la parte cualitativa, que incluye el objeto de sí misma, su diseño, obtención de los datos de la investigación y el análisis de la información.

El tipo de investigación es descriptivo, comparativo y propositivo. Los instrumentos que se aplicaron fueron los *cuestionarios* dirigidos a docentes, estudiantes, padres de familias y autoridades; y las *guías de discusión* de los grupos focales. En cuanto al análisis estadístico se utilizó la estadística descriptiva (frecuencias, porcentajes y medias aritméticas); y, la inferencial (comparación de medias), para determinar significancias. La representación gráfica se armó a través de tablas.

En el capítulo sexto se desarrolla ampliamente los resultados de la investigación, a partir de los objetivos propuestos, las variables, dimensiones, constructos-indicadores, sobre la base del modelo de investigación referente a la calidad educativa construido en el marco teórico. En esta fase, tanto los resultados y sus respectivos análisis de la parte cuantitativa y la cualitativa fueron integrados en los resultados, lo que generó una comprensión mayor al tema de investigación, y permitió ganar profundidad en los hallazgos; la riqueza de las opiniones y argumentos de los informantes expresados en los grupos focales, enriqueció los datos numéricos, haciendo entender el análisis y la comprensión del problema.

La muestra de la investigación se realizó a doscientos ochenta y siete docentes, setecientos cuatro estudiantes, dieciocho autoridades y ciento treinta y ocho padres de familia, de seis centros escolares del Distrito Metropolitano de Quito, clasificados por sostenimiento (público o privado) y por clase social (alta, media y baja)

En cuanto a los principales hallazgos de la investigación, por objetivos, se encontró algunas características:

Según las opiniones y argumentos de los diferentes informantes, la *definición de calidad educativa*, es diversa y plural, lo que demuestra el significado polisémico de este concepto. La calidad de la educación está asociada a variables macro o nacionales –propias de la situación del Estado, la socioeconómica del país y del sistema educativo-; a factores específicos de la propia escuela, por ejemplo: el currículo, *ratio* profesor-alumno, infraestructura, etc.; a los logros de los estudiantes (por citar, formación integral, formación de proyectos de vida, desarrollo de la inteligencia y creatividad, toma de decisiones, desarrollo de la personalidad, inteligencia emocional, competente, formación en valores, ...); a los docentes (formación inicial, capacitación, actualización del maestro, metodologías que aplica, trato a los estudiantes, compromiso, salarios, ...), responsabilidad de los padres de familias, el grado de participación de los actores del hecho educativo, la cobertura escolar, los resultados obtenidos por la escuela, entre otros.

En relación a la *ideología educativa*, se considera como factores fundamentales para el logro de la calidad educativa que la escuela sea pública, con regulación y control del Estado, universalización de la educación, la gratuidad, laicismo, igualdad de oportunidades para todos, gestión participativa, compensaciones por las desigualdades de origen y la autonomía –a cierto nivel- de los centros escolares. El factor socioeconómico, es decir, si la institución es pública o privada, es poco valorado como generador de calidad según las opiniones y argumentos de los informantes; aunque en la realidad, sí se reflejan diferencias.

En relación a la concepción de *clases sociales*, se consideran como indicadores muy importantes para lograr la calidad de la educación a los

resultados de las pruebas aplicadas a los estudiantes, la eficiencia del centro escolar, y la libertad de elección que tienen los padres de familia.

En cuanto a la escuela se considera como *indicadores de entrada* del centro escolar para lograr la calidad, los siguientes: incorporación y necesidades del entorno, educación actualizada, metas compartidas, oferta educativa de la escuela, oferta de las actividades extracurriculares, uso adecuado del tiempo para el aprendizaje en el aula, la correcta utilización del espacio físico; el nivel de expectativa del centro escolar, de los padres sobre el futuro de sus hijos, de los docentes sobre sus estudiantes, de los propios estudiantes; la existencia de un proyecto común en valores, el liderazgo educativo, el clima escolar, la implicación y compromiso de los estudiantes con la escuela, la formación inicial del docente y su experiencia, la existencia de programas de innovación e investigación, así como de programas de orientación y tutorías, la aplicación de la normativa y marcos legales, la información a los padres sobre el progreso de sus hijos, la evaluación permanente del trabajo del alumno, el número de alumnos por aula, la disponibilidad de presupuestos adecuados, el equipamiento, las relaciones con la comunidad,...

Como *indicadores de proceso* para el logro de la calidad en una escuela aparecen con fuerza: existencia de un plan de calidad, positiva administración de la escuela, dirección pedagógica, gestión participativa, organización del aula de clase, el currículo (expresados en adecuados programas de estudio), el uso de metodologías adecuadas para los estudiantes, comunicación positiva y participativa en clase entre los alumnos y el profesor, motivación de los estudiantes en clase y en la escuela, las relaciones interpersonales entre los actores del hecho educativo, formación especializada de los docentes, permanente capacitación docente, actitud de mejora continua del profesorado y de los directivos y el trabajo en equipo.

En cuanto a los *indicadores de resultados*, los de mayor valoración, entre otros, fueron: grado de satisfacción de las familias, los alumnos, los profesores y la comunidad, el nivel de imagen del centro escolar, respeto a los derechos humanos, logros socio-afectivos del alumnado, sentimiento de

comunidad, resultados académicos de los alumnos, resultados de los servicios extracurriculares, grado de implicación y participación de las familias, capacidad de competir de la escuela, desarrollo profesional docente, status profesional y estado de salud del claustro de maestro, entre otros.

Además se encontró que existen diferencias significativas en varios indicadores de calidad, por sostenimiento del plantel, según sean los informantes. Por otro lado, también se halló diferencias significativas, en ciertos indicadores de calidad educativa, según clases sociales e informantes.

En el capítulo séptimo, se extrae un conjunto de conclusiones según los ocho objetivos específicos de la investigación.

En el capítulo octavo, se desarrolla la “*Propuesta de un Modelo Integral de Calidad con Equidad de un Centro Escolar para el Ecuador*” (MICE), que luego de ser plenamente justificado, y descrito el objetivo, plantea los principales principios del modelo (integral, ecológico, equidad, dinámico y holístico), y desarrolla el modelo en sus variables Estado, centro escolar (entrada, proceso y salida), ideología, y contexto (nivel socioeconómico, nivel cultural y clases sociales).

Finalmente se describen las propuestas de políticas y estrategias para mejorar la calidad de la educación en un centro escolar, con un detalle genérico de un potencial plan global de implementación de la propuesta a nivel nacional y en un centro escolar, en el que se hace constar para cada uno de los niveles (Estado y escuela) y de las políticas identificadas, un detalle de objetivos, programas, proyectos o acciones, la metodología, la evaluación (indicadores y fuentes de verificación) y los tiempos en rangos de años.

Fui motivado en asumir el desarrollo de esta investigación sobre calidad de un centro escolar, por la experiencia previa al haber estado al frente de una institución educativa de alto prestigio formativo y académico del país (el Colegio Municipal Experimental Sebastián de Benalcázar de Quito) y de haber implementado el sistema de calidad ISO 9001:2000, liderando un proyecto de innovación denominado Bachillerato Internacional (BI) en el centro escolar que dirigí y en el Ministerio de Educación, y de haber estado al frente en funciones

directivas de Estado. Estas experiencias marcaron en mí la trascendencia de la calidad de la educación en el país.

El presente estudio es parte del Programa de Doctorado de Docencia y Gestión Universitaria, impartido por el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad del País Vasco, en convenio con la Universidad Central del Ecuador de Quito.

La investigación desarrollada, -más allá de sus limitaciones-, es un esfuerzo por aportar al mejoramiento de la calidad de la educación del país, en beneficio de los más necesitados; de romper la inequidad, desigualdad y discriminación. Es transformar el *círculo vicioso* que reproduce inequidad y baja calidad, por un *círculo virtuoso*, donde se practique plenamente los derechos humanos, principalmente, el derecho a la educación, en condiciones de calidad y calidez para todas y todos.

## **PARTE TEÓRICA**





**CAPÍTULO I**  
**EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL ECUATORIANO**



## **CAPÍTULO I**

### **EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL ECUATORIANO**

#### **1. Introducción al Sistema Educativo Nacional Ecuatoriano**

En este capítulo ubicaremos el problema de investigación en el contexto del país, el Ecuador. La educación se posiciona en una realidad concreta, en su proceso histórico y cultural; de esta manera tendrá sentido los siguientes capítulos.

El sistema educativo nacional ecuatoriano tendrá un encuadre a partir de una caracterización del Ecuador, desde el punto de vista geográfico, legal, demográfico, socioeconómico y político.

Inmediatamente se desarrollará la introducción al sistema educativo nacional ecuatoriano, en aspectos referidos a la estructura del sistema educativo nacional en su conjunto, al marco legal vigente, que incluye su estructura, niveles educativos, entre otros aspectos relevantes.

Un elemento importante que se analizará es la situación de la educación en Ecuador, en aspectos referidos al acceso o cobertura, así como lo referente a la calidad a partir de datos e informaciones producidos en el país principalmente por el propio Estado y en el exterior.

En cuanto a la cobertura se explicará aquellos referidos al analfabetismo, la educación inicial, educación básica, bachillerato y universidad, respaldados por estadísticas oficiales o publicadas por instituciones especializadas en este tema.

Se abordarán aspectos referidos a la equidad, principalmente aquellos referidos a los factores de la no asistencia a clases, los años de escolaridad de la población, los promedios de estudio, la repetición, deserción y permanencia de los estudiantes en la escuela, la tasa de escolarización por edad específica y la promoción. Utilizaremos el criterio de permanencia, más que de eficiencia.

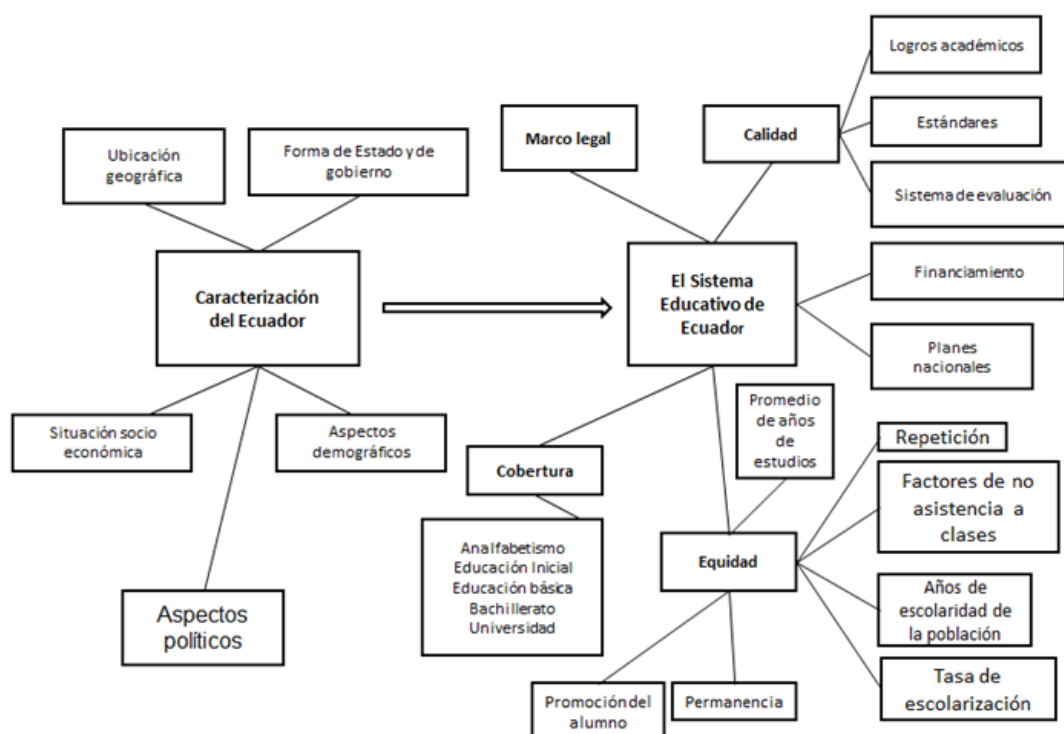
En relación a la calidad se analizarán los logros académicos obtenidos en diversas mediciones nacionales, especialmente las pruebas aplicadas en 1989 de la UNESCO/OREALC, APRENDO 1992, APRENDO 1998, APRENDO 2007; así como los resultados de las pruebas del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) en el año 2002. Se presentará de manera sintética los avances del país en el sistema de evaluación y de estándares, éstos últimos que se hallan aún en fase de construcción.

Considerando que el aspecto de financiamiento es relevante para entender la valoración a las decisiones políticas, se abordará este elemento, que sin lugar a dudas incide en la calidad de la educación.

Finalmente, se revisarán dos planes nacionales vigentes: el *Plan Decenal de Educación 2006-2015*, así como el *Plan Nacional del Buen Vivir o Plan de Desarrollo*. Planes que se tradujeron en políticas de Estado, a partir de la aprobación de la Constitución de la República del Ecuador, en el año 2008, que están en pleno proceso de implementación. El capítulo se cierra con un resumen de los contenidos tratados.

El esquema conceptual con el que se desarrollará este capítulo sobre *El Sistema Educativo Nacional Ecuatoriano*, con sus respectivos aspectos a ser analizados, se presenta a continuación, alrededor de dos ejes: caracterización del Ecuador y el sistema educativo nacional ecuatoriano, a saber:

**Gráfico 1. Esquema de Análisis de la Educación en Ecuador**



## 1.1. Caracterización del Ecuador

### 1.1.1. Ubicación geográfica

El Ecuador está situado al noroeste en América del Sur. Limita al norte con Colombia, al este y sur con Perú, y al oeste con el Océano Pacífico.

El paralelo 0 línea equinoccial, atraviesa al país de este a oeste y divide su geografía entre los hemisferios norte y sur. Se halla ubicada entre los  $01^{\circ} 27' 06''$  de latitud norte y los  $05^{\circ} 0' 56''$  de latitud sur: y entre los  $75^{\circ} 11' y 49''$  y los  $81^{\circ} 00' 40''$  de longitud occidental. Ecuador se halla ubicado en la mitad del mundo.

## Gráfico 2. Mapa de la República del Ecuador



Fuente: [http://www.studentsoftheworld.info/infopays/maps/ECU\\_map.gif](http://www.studentsoftheworld.info/infopays/maps/ECU_map.gif) (Consultado: 30-VI-2012)

La extensión territorial de Ecuador es de 248.513,68 kilómetros cuadrados, incluido el área continental e insular, siendo uno de los países más pequeños en extensión territorial de América del Sur.

Tiene cuatro regiones naturales: *Litoral* o *Costa* ubicado en el tramo occidental junto al océano pacífico; *Interandino* o *Sierra*, que comprende a la cordillera de los Andes; *Amazónica* o *Transandina*, que corresponde al tramo oriental; y la Región *Insular* conformada por 13 islas y 17 islotes ubicados en el océano pacífico, a una distancia de 1.000 Km al oeste del continente.

Ecuador tiene una gama de climas. La región costa es típicamente tropical; por la influencia de la corriente de Humboldt, es seca hacia el sur y húmeda hacia el norte. En la sierra existe una variedad de pisos climáticos, es templada en los valles altiplánicos, fría en las alturas y húmedas en los declives

externos. En la región amazónica, especialmente en las zonas cercanas a las montañas, y en la llanura es cálido-húmedo.

### **1.1.2. Forma de Estado y Gobierno**

Según la Constitución de la República del Ecuador vigente, aprobada en Referéndum el 28 de Septiembre de 2008, el Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico. El país se organiza en forma de república y se gobierna de manera descentralizada (Corporación de Estudios y Publicaciones, 2009:2)

Por tanto, Ecuador declara ser un “*Estado Constitucional de derechos y justicia*”, cambio importante en relación a la declaratoria de la Constitución anterior de 1998, que señalaba que el país era un “*Estado de derecho*”, lo que genera consecuencias, por ejemplo, la prevalencia de la Constitución por sobre todo el ordenamiento jurídico, así como la aplicabilidad directa de los derechos en ella reconocidos, sin necesidad, incluso, de desarrollo de leyes secundarias; en cambio, el *Estado de Derecho* en que el poder se ejerce únicamente a través de normas jurídicas. La Constitución dejó de ser Constitución Política por Constitución de la República (Suing, 2011:3).

La soberanía radica en el pueblo, cuya voluntad es el fundamento de la autoridad, y se ejerce a través de los órganos del poder público y de las formas de participación directa previstas en la Constitución.

El castellano es el idioma oficial del Ecuador; el castellano, el *kichwa* y el *shuar* son idiomas oficiales de relación intercultural. Los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas en las zonas donde habitan y en los términos que fija la ley. El Estado respetará y estimulará su conservación y uso.

Son deberes primordiales del Estado, los siguientes: a) garantizar sin discriminación alguna el efectivo goce de los derechos establecidos en la

Constitución y en los instrumentos internacionales, en particular la educación, la salud, la alimentación, la seguridad social y el agua para sus habitantes; b) garantizar y defender la soberanía nacional; c) fortalecer la unidad nacional en la diversidad; d) garantizar la ética laica como sustento del quehacer público y el ordenamiento jurídico; d) planificar el desarrollo nacional, erradicar la pobreza, promover el desarrollo sustentable y la redistribución equitativa de los recursos y la riqueza, para acceder al buen vivir; e) promover el desarrollo equitativo y solidario de todo el territorio, mediante el fortalecimiento del proceso de autonomías y descentralización; f) proteger el patrimonio natural y cultural del país; y g) garantizar a sus habitantes el derecho a una cultura de paz, a la seguridad integral y a vivir en una sociedad democrática y libre de corrupción (Corporación de Estudios y Publicaciones, 2009:3-4).

En relación a los tipos de propiedad, el Estado ecuatoriano reconoce y garantiza la propiedad en sus formas pública, privada, comunitaria, estatal, asociativa, cooperativa, mixta, y que deberá cumplir una función social y ambiental.

El sistema económico del país es social y solidario; reconoce al ser humano como sujeto y fin; propende a una relación dinámica y equilibrada entre sociedad, Estado y mercado, en armonía con la naturaleza; y tiene por objetivo garantizar la producción y reproducción de las condiciones materiales e inmateriales que posibiliten el buen vivir. Reconoce formas de organización económica pública, privada, mixta, popular y solidaria.

La nueva Constitución del Ecuador, plantea un concepto de Estado garante de derechos, cuyo centro de preocupación e interés es el ser humano, siendo la educación uno de los derechos claves que se halla prescrito.

En cuanto al sistema económico, desde el 2008, el país deja de reconocer la economía social de mercado, que valoraba al mercado como el determinante en la vida económica del país, cuyo sustento ideológico respondía a un modelo neoliberal; por un sistema económico social y solidario, donde la sociedad, el Estado y el mercado actúan equilibradamente.



Para nuestros fines de investigación es relevante rescatar que el Ecuador declara oficialmente que es un Estado laico, es decir, que respeta los diferentes credos y creencias religiosas, situación que se aplica para la educación, reconociéndose la educación pública, privada y fiscomisional.

El país se halla organizado política y administrativamente en veinte y cuatro provincias. Cada provincia tiene sus respectivos cantones y parroquias. La unidad de gobierno más pequeña es la parroquia. Existen doscientos veinte y un municipios y setecientos noventa y nueve juntas parroquiales. Todos éstos son parte de los gobiernos autónomos descentralizados, que incluyen gobiernos provinciales, municipales y parroquiales rurales (Paccha, 2011:19).

Con el fin de proteger la riqueza natural y humana, el país cuenta también en su organización territorial con *regímenes especiales*, organizados por razones de conservación ambiental, étnicos culturales o de población; tal el caso de los distritos metropolitanos, las circunscripciones territoriales indígenas, afroecuatorianas, montubias y ancestrales, y la provincia de Galápagos, que es patrimonio natural de la humanidad.

### **1.1.3. Aspectos demográficos**

Según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC), la población ecuatoriana, al año 2010, asciende a 14.483.499 habitantes (INEC, 2010).

Las principales étnias poblacionales lo conforman: los mestizos con un 65%, los indígenas con un 25%, los blancos con un 7% y los afroecuatorianos con un 3%.

El país es un país intercultural y plurinacional. Cuenta con veinte y ocho pueblos y nacionalidades. En la *región costa* habitan: awá, chachi, épera, tsachila, manta huancavilca; en la *región sierra*: karanki, natabuela, otavalo, kitu-kara, panzaleo, chibuleo, salasaca, kisapincha, kitchua, waranka, puruhá, kañari, saraguro; en la *región amazonía*: cofán, sacoya, siona, huaorani, shiwiar, zápara, achuar, shuar y kichwa. La Constitución considera que es una

responsabilidad ciudadana propugnar la unidad en la diversidad y la relación intercultural (Ministerio de Educación, 2009:268)

Ecuador tiene una tasa de crecimiento anual de la población, que va en descenso. En el período 1970-1990, ésta fue de 2.7%; en el período 1990-2010, es de 1.7%, y la proyección para el período de 2010-2030, es de 1.1% (UNICEF, s/f).

La esperanza de vida al nacer es de 75 años, siendo de 78 años el de mujeres y 72 años el de hombres, según estimaciones de la División de Población de las Naciones Unidas (UNESCO, 2010:340-341).

Para el 2007, mantiene una tasa bruta de natalidad de 21 y una tasa de mortalidad infantil menores de 1 año de 20 por cada 1.000 habitantes.

Las proyecciones de la población indican que para el año 2025 el país tendrá una población de 17,1 millones de habitantes. El ritmo de crecimiento descenderá a un promedio anual de 1,1% después del 2020 y la fecundidad se situará en 2,1 hijos por mujer (SENPLADES, 2009:45). Estas proyecciones se realizan a partir de la información de INEC-Censo de población 1982, con proyecciones de población al 2008 y 2025.

El balance entre los diferentes grupos de edad se alterará significativamente, debido a que las proyecciones indican que la esperanza de vida al nacer crecerá algo más de 2 años, ascendiendo a 77,5 años, y la tasa de mortalidad infantil se reducirá a cerca la mitad, pasará de 20 a 11 por mil nacidos vivos entre los años 2008 y 2025.

En la misma fuente se señala que el país vivirá un proceso de envejecimiento demográfico, debido a que la importancia relativa de la población menor de 15 años se reducirá de 31,2% a 24,5%; mientras que la de la población de 15 a 64 años se elevará del 63% al 66% y de la población de 65 y más años se incrementará de 6 a 9,3%. En el período 2008 y 2025, el envejecimiento demográfico pasará de cada 100 menores de 15 años hay 27 personas de 60 y más años, ascendiendo a 54 personas en el año 2025.

Este comportamiento en el proceso de envejecimiento poblacional, llevará a que la demanda por servicios de salud de la población adulta mayor crecerá a una velocidad significativamente superior a la de la población entre 15 y 64 años, proyectándose que éste será de 3,8% frente a 1,9%, respectivamente; mientras que la población menores de 15 años se tornará negativa (-0,2%).

Si consideramos que la proyección de la población de 5 a 14 años empezará a disminuir desde el año 2010, existe la probabilidad de que la demanda de la educación básica tienda a declinar. En cambio, la educación media, que corresponde al rango de población de 15 y 17 años aumentará su tamaño hasta el 2015, después de lo cual comenzará a disminuir. La demanda de la educación superior de la población comprendida entre los 18 y 24 años se incrementará, identificándose un crecimiento de la población económicamente activa a un promedio anual de 2,2% (SENPLADES, 2009:47-48).

Hay un crecimiento poblacional importante, con proyecciones que a futuro la presencia de una población longeva será significativa. Hay mejora en la esperanza de vida, con proyecciones a que ésta será mayor, sin embargo, aún persisten problemas de enfermedades propias de un país pobre.

Juan Vásconez (2010:218) señala que desde el año 1979 al 2009, se registró en el país una tendencia importante a la urbanización, pues más del 60% de la población vive en las ciudades; la migración campo-ciudad y la migración hacia el exterior fue un fenómeno relevante; éste último, trajo un impacto negativo en la vida de los niños y niñas, al causar desintegración familiar y mayor vulnerabilidad al maltrato, trabajo infantil, abuso, explotación sexual y exclusión de los servicios de salud, educación y protección especial.

Ecuador es un país diverso y multicultural, lo que implica que una propuesta educativa debe permitir la cohesión social, recuperando y precautelando la lengua y la cultura de cada étnia, pueblos y nacionalidades.

#### **1.1.4. Situación socioeconómica**

La situación social y económica del país es el resultado de la aplicación de marcos legales, políticas, y un conjunto de factores externos e internos.

Las Constituciones generalmente han sido mecanismos institucionalizados de exclusión social, de segmentación y estratificación de la población. Veinte Constituciones hemos tenido. Por ejemplo, desde 1830 hasta 1929 estuvieron armadas para garantizar el régimen de una república oligárquica-terrateniente. La ciudadanía de las mujeres y su derecho al voto, solo se produce en 1929. La Constitución de 1998 –una antes de la actual, del 2008-, buscó consagrar un modelo de sociedad en que el sujeto de derecho es el trabajador formal y la persona consumidora con capacidad adquisitiva, y el empresario es el agente dinamizador de la economía, y el encargado de distribuir los beneficios del desarrollo a través del mercado (SENPLADES, 2009:27).

La estrategia de desarrollo de toda la vida republicana ha sido de generar riqueza a través de la exportación de bienes primarios agrícolas, como el cacao y banano, así como de bienes no renovables, como el petróleo.

En las últimas décadas del siglo XX –también los seis primeros años del año 2000-, la estrategia se concentró en la defensa dogmática del libre mercado, considerando que la redistribución de la riqueza estaría a cargo de las fuerzas del mercado o, en última instancia en la política social asistencial focalizada.

Algunos indicadores de la situación social y económica en el país dan cuenta de lo siguiente:

Ecuador para el año 2007 tiene un Producto Nacional Bruto (PNB) de 3.110 dólares por habitante (UNESCO, 2010:341). En ese mismo año, en España, éste llega a 29.290 dólares, en Dinamarca es de 55.440 dólares; en América Latina, Chile tiene 8.190 dólares, Costa Rica tiene 5.520 y Argentina 6.040 dólares. Datos globales que dan cuenta de que Ecuador está relegado en cuanto al ingreso económico.

En el período comprendido entre 1992-2005, la desigualdad de ingresos o los gastos se manifiesta así: el 20% más pobre de la población de Ecuador llega a 3; mientras que el 20% de la población más rica llega a 58; existiendo una desigualdad de 17. Entre 1995-2005, el 41% de la población viven con menos de 2 dólares diarios; y, con menos de un dólar viven el 18% (UNESCO, 2010:341).

La pobreza por consumo llega en el año 2006 al 38,28% y por necesidades básicas insatisfechas en ese mismo año es de 45.74%. La indigencia por consumo es en el año 2006 de 12.80%, según la Encuesta de Condiciones de Vida (ECV)-INEC.

A diciembre del 2010, la canasta familiar básica es de \$ 544,71; pero la canasta familiar vital es de \$ 390,1, según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censo.

Para el año 2007, según la información oficial proporcionada por el Anuario de Recursos y Actividades de Salud (INEC), las principales causas de defunciones a nivel nacional fueron: diabetes mellitus (3.291 casos), enfermedades cerebro vasculares (3.140 casos), enfermedades hipertensivas (3.048 casos), influenza y neumonía (3.029 casos), enfermedades isquémicas del corazón (2.782 casos), accidentes de tránsito terrestre (2.655 casos), insuficiencia cardiaca (2.329 casos) y homicidios (2.301 casos).

La mortalidad infantil pasó de 20.07 % en el año 2006 al 18.09 % en el 2007, según el Anuario de Recursos y Actividades de Salud (INEC). En cuanto a la morbilidad, en ese mismo año, las principales situaciones fueron: parto (167.953 casos), enfermedades infecciosas intestinales (55.498 casos), atención materna relacionada con el feto (45.938 casos) y embarazo terminado en aborto (39.222 casos).

La situación nutricional de la niñez y adolescencia es un problema de todo el país, lo que sin lugar a duda afecta en la educación:

*“La mala nutrición en niñas, niños y adolescentes se caracteriza por: i) altos niveles de desnutrición en menores de 5 años y escolares, relacionados con inadecuada práctica de lactancia materna, inadecuada*

*alimentación, enfermedades infecciosas, bajo nivel de educación de la madre, inadecuadas condiciones de higiene y saneamiento, bajos ingresos en el hogar; y por ii) crecientes niveles de sobrepeso y obesidad, relacionados con alto consumo de grasas e hidratos de carbono, bajo consumo de frutas y vegetales, y sedentarismo asociado con muchas horas de televisión y poco ejercicio físico” (Vásconez, 2010:119-120).*

Según el *Informe del Desarrollo Humano 2011* del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, en el año 2011 Ecuador tiene un Índice de Desarrollo Humano (IDH) de 0,720 y ocupa el puesto 83 de entre los 187 países; la esperanza de vida al nacer es de 75,60, los años promedio de escolarización ascienden a 7,6, con años esperados de escolarización de 14, tiene un Ingreso Nacional Bruto (INB) de 7,589 (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, 2011:146).

*“El Índice de Desarrollo Humano (IDH) es una medida resumida de desarrollo humano. Mide el avance promedio conseguido por un país en tres dimensiones básicas del desarrollo humano: disfrutar de una vida larga y saludable, acceso a educación y nivel de vida digno. El IDH es la media geométrica de índices normalizados que miden los logros en cada dimensión”* (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, 2011:186).

Con fines de comparación con posiciones extremas de desarrollo humano, vamos a comparar la posición del Ecuador, con el país más desarrollado (Noruega), el país más bajo (República Democrática del Congo) y con el país mejor ubicado en América Latina (Chile).

El país de más alto desarrollo humano es Noruega, cuyo IDH asciende a 0,943, con una esperanza de vida al nacer de 81,1, con 12,6 años promedio de escolarización, con años esperados de escolarización de 17,3, y con un INB de 47,557. En el otro extremo, el país más pobre es República Democrática del Congo, que se ubica en el último puesto, con un IDH de 0,286, una esperanza

de vida de 48,4, con años promedio de escolarización de 3,5, con 8,2 años esperados de escolarización y con un INB de 280.

En el caso de Latinoamérica, el país mejor ubicado es Chile, que ocupa el puesto 44, con un IDH de 0,805, con una esperanza de vida al nacer de 79,1, con años promedio de escolarización de 9,7, con una expectativa de escolarización de 14,7, y con un INB de 13,329.

En cuanto al Índice de Pobreza Multidimensional (IPM), el porcentaje de población que se halla bajo la línea de pobreza nacional en Ecuador, en el período 2000-2009 es de 36%. Este índice tiene tres componentes: salud (nutrición y mortalidad infantil), educación (años de escolaridad y niños matriculados) y niveles de vida (combustibles para cocinas, saneamiento, agua, electricidad, piso y bienes). El *“Índice de Pobreza Multidimensional: porcentaje de la población sujeta a condiciones de pobreza multidimensional ajustada por la intensidad de las privaciones”* (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, 2011:163).

Para completar el análisis del IDH, vamos a colocar un indicador económico: en el año 2009 Ecuador tiene un Producto Interior Bruto (PIB) de 8.268 dólares.

Como se observa, el Ecuador es un país, que manifiesta profundas desigualdades, existiendo una clase rica que acapara las riquezas, frente a una clase pobre, incluso indigente, que vive con menos de dos dólares y un dólar. América Latina es la región del mundo más inequitativa y Ecuador ocupa en ella uno de los diez primeros lugares: *“La inequidad ha sido imparable, de manera que hoy existe una élite que concentra cada vez mayor riqueza frente a la amplia mayoría nacional”* (Paz Miño, 2010).

En el Ecuador existe pobreza, y una inadecuada distribución de la riqueza nacional. La inequidad es el resultado de la aplicación histórica de varias políticas económicas, principalmente las políticas conservadoras, neoliberales, de un modelo empresarial y de un pensamiento económico que privilegió al mercado y no a los seres humanos. Esta situación generó profundas repercusiones en lo social, en el que se incluye la educación.

### 1.1.5. Aspectos políticos

Analizar de manera breve, los aspectos políticos del país, principalmente en las últimas décadas, es prioritario, por cuando permitirá ubicar el proceso educativo del Ecuador, en variables estructurales, que cobijan, inciden y determinan, lo que sucede a nivel de la educación. Se trata de recuperar la historia nacional, y el poder político, para una mejor comprensión de la educación nacional.

El Ecuador, tiene un transitar político. Desde 1830, en que se creó como Estado independiente, hasta la fecha, ha tenido 20 Constituciones. Antes fue parte de un proyecto político denominado la Gran Colombia, liderada por Simón Bolívar (1822-1830), luego de la independencia de España (1822).

En cuanto a la educación, el sistema educativo heredado de la colonia fue limitado:

*“La naciente República de Colombia, bajo inspiración del pensamiento liberal-masónico, se propuso crear un sistema de educación pública, cuyos fines básicos fueron: educar al pueblo soberano, para sustentar socialmente un régimen democrático, y promover la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos”* (Nuñez, 1999:22).

Un Estado, es una forma de poder público, una entidad dotada de personalidad jurídica, que se organiza políticamente en un mismo territorio, tiene una población –en nuestro caso de diversidad de culturas, pueblos y nacionalidades-, con objetivos comunes, bajo el gobierno de una autoridad que ejerce la soberanía. La Constitución es la Carta Magna de un Estado.

Las Constituciones del Ecuador, muchas de ellas, fueron mecanismos institucionalizados de exclusión social, de segmentación y estratificación de la población ecuatoriana. Prueba al canto: la primera Constitución de 1830, consideró que para tener derechos de ciudadanía se debe ser casado, tener 300 pesos en valor libre y profesión, no ser siervo y saber leer y escribir; se nombra a los curas párrocos tutores de los indígenas porque ellos eran



“*inocentes, abyectos y miserables*”. La esclavitud de los negros fue abolida solo en 1852. El derecho al voto y la ciudadanía de las mujeres fueron reconocidos en 1929. En la Constitución de 1979, recién se elimina el requisito de saber leer y escribir, considerando, por ejemplo que en 1950, el 44% de la población era analfabeta, y en 1974, el 25,8% lo era, situación que marginó de los derechos políticos de gran parte de la población (SENPLADES, 2009:26-28).

El país, como República ha transitado por varios períodos, bajo diferentes matices políticos en el poder, tales como: militarismo extranjero, militarismo nacional, civilismo conservador, civilismo liberal católico, militarismo liberal radical, civilismo plutocrático liberal, decadencia liberal, civilismo populista, militarismo institucionalizado, civilismo multipartidista y crisis de la partidocracia (Salvador Lara, 2011:130-376).

En cuanto a los modelos de economía, en el siglo pasado el país transitó por el desarrollismo, la sustitución de importaciones, y el neoliberalismo. Desde el 2007 hasta la actualidad se está aplicando el modelo de Socialismo del Siglo XXI, con una fuerte crítica al modelo anterior neoliberal.

La economía del Ecuador giró alrededor de exportación de materias primas y de la producción agrícola (cacao, banano), hasta que se coloca la producción petrolera como una fuente de los ingresos nacionales (desde la década del 70).

La CEPAL, en 1970, planteó una estrategia de desarrollo de *Industrialización por Sustitución de Importaciones*, bajo el supuesto, de que un país en proceso de desarrollo, la industrialización, además de absorber el crecimiento poblacional y la oferta de trabajo, proporciona los bienes manufacturados que no podían obtener en el exterior debido a su limitada capacidad de importación.

La crisis del capitalismo mundial, -con el recalentamiento de la economía norteamericana al financiar la guerra de Vietnam y el incremento de los precios internacionales de petróleo-, llevaron a aplicar desde los 80 y 90, programas denominados de “*ajuste estructural*” o de “*políticas de estabilización*”, para enfrentar los desequilibrios macroeconómicos. Se criticó al modelo de

*Industrialización Sustitutiva de Importaciones*, considerando que el exceso de intervención del Estado habían sido peores que las deficiencias de los mercados, por tanto, que el mercado iba a ser la solución a los grandes problemas.

En el 1989, Ecuador vivió en lo político y económico, la aplicación de políticas denominadas *neoliberales*, a partir del Consenso de Washington, que planteó entre sus líneas recetas para los diferentes Estados, siendo su contenido los siguientes: disciplina fiscal, expresada como un déficit presupuestario lo suficientemente reducido como para no tener que financiarlo recurriendo al impuesto de la inflación; prioridad del gasto público en áreas capaces de generar altos rendimientos económicos y mejorar la distribución del ingreso (atención primaria de salud y educación básica e infraestructura); reforma tributaria, mediante la ampliación de su base y el recorte de tasas impositivas marginales; liberalización financiera para lograr tasas de interés determinadas por el mercado; tipos de cambio único y competitivos para lograr el crecimiento acelerado de las exportaciones; liberalización del comercio mediante la sustitución de restricciones cuantitativas por aranceles, que deberían reducirse progresivamente hasta alcanzar niveles mínimos uniformes de entre 10% al 20%; inversión extranjera directa, alentada por la supresión de barreras a la entrada de empresas foráneas; privatización de las empresas estatales; desreglamentación para facilitar la participación de nuevas empresas y ampliar la competencia, y garantía de los derechos de propiedad a bajo costo, para hacerlos accesibles a todos los sectores sociales, incluso el informal (Achion y Williamson 1988, citado por SENPLADES, 2009:29).

El neoliberalismo bajo un puro análisis económico, partió del supuesto de que primero hay que equilibrar las variables macroeconómicas fundamentales, para después relanzar el crecimiento, excluyendo o al menos debilitando el valor de lo social y del propio Estado.

Algunas pruebas de la aplicación de las políticas neoliberales en el país, tenemos: liberalizar el tipo de cambio y las tasas de interés, desregular el mercado laboral y el sistema financiero, reformas laborales en tributos, aranceles, maquila, flexibilización laboral, privatización de empresas estatales,

reformas del sistema de seguridad social, debilitamiento de empresas estatales –en contra parte, fortalecimiento de empresas extranjeras-, suspensión de ciertos subsidios fiscales, programa agresivo de privatizaciones. La fragilidad sistémica del sector financiero y la debilidad fiscal, llevó a declarar un feriado bancario y el congelamiento de los depósitos de los ahorristas; la inflación anual se disparó hacia el 100%, aplicándose una medida económica denominada “dolarización” (cuya conversión es de 1 dólar por 25.000 sucres), desapareciendo la moneda nacional -el sucre- y perdiendo el Banco Central la capacidad de emitir monedas. El presupuesto para el sector fiscal se disminuía, pero por otro se daba el apoyo al sector privado, convirtiéndose la política social en subsidiaria y asistencial e insustancial para la redistribución de la riqueza, por tanto con poco impacto sobre la pobreza y el bienestar de la población.

René Báez (2007:70) señalaba que Ecuador está amaneciendo al siglo XXI envuelto en tres crisis simultáneas: la crisis de su capitalismo tardío y subalterno, el agotamiento de una estrategia desarrollista-intervencionista y la fomentada por un liberalismo esquizofrénico cuya explosión en 1998-1999 llevó a la pérdida de la soberanía monetaria.

Desde 1979 hasta la fecha, dos períodos constitucionales. Desde 1979 hasta 1996 donde hay cierta estabilidad constitucional, con 5 presidentes en 17 años (Jaime Roldós, Oswaldo Hurtado, León Febres Cordero, Rodrigo Borja y Sixto Durán Ballén); y un período de inestabilidad desde 1996, con 8 gobiernos en 11 años (Albadá Bucarán, Rosalía Arteaga, Fabián Alarcón, Jamil Mahuad, Gustavo Noboa, Lucio Gutiérrez, Alfredo Palacio y Rafael Correa). Ecuador vivió una crisis constitucional e institucional (Paz Miño, 2010:106).

Este período corresponde a la aplicación del modelo neoliberal, con diferente intensidad, dependiendo de la tendencia ideológica que gobernó.

En 1976, en Washington, en la sede del BID, se puso de relieve problemas específicos sobre el nivel de gasto en la educación, estructura y financiamiento de sus costos, la distribución del ingreso y la política fiscal, el financiamiento privado de la educación, las contribuciones familiares –conocidas en nuestro país como “contribuciones voluntarias”-, las metas y

administración del crédito institucional; además, las aplicaciones tecnológicas, educación vocacional, financiamiento de la educación en las zonas rurales, etc. Estas pautas, paulatinamente se fueron implementando en toda América Latina.

Las prioridades se concentraron en la educación técnica y la formación para el trabajo, estructuración de redes escolares para administrar los recursos –centros matrices, inicialmente; y redes escolares, después-, alternativas para el financiamiento de la educación fiscal, modernización de los aparatos ministeriales centrales y provinciales para administrar la educación con esta nueva lógica, mejorar la calidad de la educación básica con preferencia en zonas rurales y urbano marginales, entre otras.

A nivel de la educación básica en la década del noventa, se planteó la Reforma Curricular para la Educación Básica, cobijado por una Unidad Ejecutora creada denominada MEC-BID, bajo el argumento de que *“está comprobado que el mejoramiento de los indicadores económicos y sociales se sustentan en la equidad y la calidad de la educación, especialmente de la educación básica”* (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes del Ecuador, 1994:7). Cuatro estrategias se propusieron: mejoramiento de la calidad de la educación, impulso a la educación intercultural bilingüe, integración y democratización del sistema educativo e inserción de los componentes culturales y artísticos de la educación (Ministerio de Educación y Cultura, 1997:5). Los resultados de dicha reforma dieron cuenta de pobres resultados, según las pruebas aplicadas en el país.

Las políticas neoliberales en educación, se aplican a través de programas y proyectos educativos financiados por el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), -instituciones que se convirtieron en actores educativos de la educación de Ecuador- (Paladines, 2011:168).

Los principales proyectos fueron: 1) Proyecto de mejoramiento y expansión de la educación técnica a nivel medio, PROMEET I; 2) Segunda etapa PROMEER II; 3) Primer Proyecto de Desarrollo Social – Educación y Capacitación, PREDAFORD, Préstamo subsidiario, SECAP; 4) Educación Básica/ Proyecto de Desarrollo, Eficiencia y Calidad. EB-PRODEC; 5)

Reformulación PLANEMEC; 6) Programa de mejoramiento de la calidad de la educación básica, PROMECEB; 7) Programa de Redes Escolares Autónomas, PREAR. Muchos proyectos fueron impuestos por el Banco Mundial y el BID, y fueron préstamos, con alguna contraparte nacional.

A partir de inicios de los años 1990, el Ecuador obtuvo préstamos del Banco Mundial y el banco Interamericano de Desarrollo (BID) por aproximadamente 160 millones de dólares con el propósito de mejorar la calidad de la educación básica, en tres proyectos (EB/PRODEC-1992-99, PROMECEB 1992-98 y REDES AMIGAS-1998-2004). Se introdujo la estrategia de redes escolares rurales semi-autónomas, proveer material didáctico y capacitar a los maestros. Sin embargo hay pocas evidencias de que el aprendizaje haya mejorado significativamente a raíz de la implementación de estos proyectos (Whitman, 2008:68-69).

Los postulados del discurso neoliberal estaban presentes y en acción. En el mejoramiento de la educación técnica, se partía del supuesto de que se requería una mano de obra mejor calificada para atraer capitales que inviertan en la producción de bienes y servicios exportables, con alta productividad, flexibilidad y calidad; pero en la práctica, lo que se consiguió es mano de obra barata, leyes de contratación flexibles, protección o suspensión de todo tipo de controles a los derechos de la propiedad y las ganancias privadas. Al buscar estructuras educativas descentralizadas pedagógicamente y financieramente, se apuntó a separar a la planta central y a las instituciones educativas en una zona homogénea o geográfica del dominio del Estado, para transformar su control a la comunidad y los padres de familia, fortaleciendo la gestión y administración de actores privados, y debilitando la capacidad del Estado. El crecimiento de la educación privada fue alto en el nivel pre-primario, primario, medio y Universitario, principalmente en las ciudades grandes como Quito y Guayaquil. Se responsabilizó a la educación fiscal de todos los males, y se ponderó a la educación privada como el mejor ejemplo de éxitos y virtudes, promoviendo la iniciativa privada en la educación. Se crearon unidades ejecutoras autónomas, paralelas a la estructura del Estado (del Ministerio de Educación). El discurso de globalización se redujo a un discurso neoliberal,

excluyendo los diferentes matices de la globalización, más allá de lo económico.

La educación en el marco del capital es una educación enajenada y enajenante. *“Si la educación es un mecanismo fundamental de la reproducción social, en este caso de la reproducción del orden social del capital, la consecuencia más importante de su implementación es la formación de una conciencia enajenada en los educandos”* (Mora, 2009:23).

A nivel de la educación superior, desde los años 90 se crearon 46 universidades, de las cuales 36 son privadas (Ramírez, 2010:34).

Las políticas neoliberales en la educación en Ecuador, tuvieron efectos negativos: hegemonía de unos países sobre otros, debilitamiento del Estado, crecimiento de la pobreza, profundización de las inequidades en la distribución de bienes y servicios, concentración de riqueza, no mejoraron la calidad de la educación, se implementó la privatización, el pago exorbitante de la deuda externa (que llegaba, en algunos casos, cerca o a la mitad de los presupuestos), disminución de los fondos para obra social, entre otros (Paladines, 2011:171).

Como conclusión, a las décadas del 80 y 90, -al menos en educación-, se lo denomina *“décadas perdidas”*. Muchos de los postulados neoliberales se posicionaron del discurso educativo nacional, y se fue posicionando en el significado de calidad educativa.

## **1.2. El Sistema Educativo Nacional del Ecuador**

La Constitución de la República del Ecuador (2008), la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) y la Ley Orgánica de Educación Superior (2011), definen una nueva estructura del sistema educativo nacional, que incluye dos sistemas complementarios: el Sistema Nacional de Educación (en los niveles de educación inicial, básica y bachillerato) y el Sistema de Educación Superior, según se presenta en la siguiente tabla:

**Tabla 1. Estructura del Sistema Educativo Nacional del Ecuador**

RECTORÍA	MARCO LEGAL	SISTEMA	TIPO	NIVELES	OPCIONES	SOSTENIMIENTO	MODALIDADES	NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS
MINISTERIO DE EDUCACIÓN	LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (LOEI)	SISTEMA NACIONAL DE EDUCACIÓN  (INCLUYE EL SISTEMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE)	ESCOLARIZADO	EDUCACIÓN INICIAL	CIENCIAS TECNICO COMPLEMENTARIOS	PÚBLICO FISCOMISIONAL PRIVADOS	PRESENCIAL SEMIPRESENCIAL A DISTANCIA	DISCAPACIDAD. DOTACIÓN SUPERIOR. EDUCACIÓN ARTESANAL. EDUCACIÓN DE PERSONAS CON ESCOLARIDAD INCONCLUSA. EDUCACIÓN EN SITUACIONES EXCEPCIONALES.
				EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA				
				BACHILLERATO				
			NO ESCOLARIZADO	ALFABETIZACIÓN				
				EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA				
				BACHILLERATO				
SECRETARÍA NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR, CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN (SENECYT)	LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR (LOES)	SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR	UNIVERSIDADES Y ESCUELAS POLITÉCNICAS.	PREGRADO POSTGRADO		PÚBLICOS PARTICULARES	PRESENCIAL SEMIPRESENCIAL A DISTANCIA	
			INSTITUTOS SUPERIORES TÉCNICOS, TECNOLÓGICOS Y PEDAGÓGICOS					
			CONSERVATORIOS DE MÚSICA Y ARTES ACREDITADOS					

*Fuente:* Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe (2011), Ley Orgánica de Educación Superior (2011)

### 1.2.1. Marco legal

Ecuador se halla en proceso de transición en cuanto a la estructura del Sistema Educativo Nacional. A partir del año 2008, rige una nueva Constitución aprobada por el pueblo ecuatoriano en consulta popular, que en el caso de la educación coloca las bases de una nueva estructura y misión.

El 31 de marzo de 2011, la presidencia de la república puso el ejecútese de la nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural, que consta de 143 artículos, 13 disposiciones generales, y 40 disposiciones transitorias, como un avance significativo para garantizar el derecho a la educación en condiciones de calidad y calidez (Registro Oficial No 417, 2011).

La Constitución de la República del Ecuador (2008) ubica a la educación como parte de los derechos del buen vivir. Hay que poner énfasis que en el preámbulo de este cuerpo legal, en el cual manifiesta que el país decide construir una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza, para alcanzar el buen vivir, el *sumak kawsay*; una sociedad que respete, en todas las dimensiones, la dignidad de las personas y colectividades; un país democrático, comprometido con la integración latinoamericana, la paz y la solidaridad con todos los pueblos de la tierra. La educación se alinea a estos postulados.

La Constitución de 2008 es garantista de derechos, y uno de los fundamentales es el derecho a la educación.

La nueva Constitución tiene avances importantes, especialmente en lo social: el sector educativo y salud tienen prioridad. Veamos:

El Art. 26, de la Constitución señala que la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo



Si analizamos la implicación del contenido del párrafo anterior, comparando con la Constitución anterior (1998), es decir, una década atrás, que prescribía que la educación es obligatoria hasta el nivel de educación general básica; y gratuita hasta el bachillerato o su equivalente. La nueva constitución que es garantista de derechos, que deja explícito que éste es un derecho a lo largo de toda la vida (sin límites de edad); y gratuita, inclusive, hasta la universidad.

La prioridad de la educación también cambia, del *desarrollo económico* pasa al *desarrollo del ser humano*. El Art. 27 señala que la educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco de respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez, estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar. La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional.

El Art. 28 señala que la educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos. Se garantiza el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso, sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente. Es derecho de toda persona o comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que aprende. El Estado promoverá el dialogo intercultural en sus múltiples dimensiones. El aprendizaje se desarrollará en forma escolarizada y no escolarizada. La educación pública será universal y laica en todos sus niveles y gratuita hasta el tercer nivel de educación superior inclusive.

La historia de la práctica educativa en el país da cuenta de la presencia de una fuerte organización gremial de maestros, cuyas luchas fueron salariales, legítimas por cierto, pero en desmedro de la calidad de la educación. La nueva Constitución busca corregir esta situación.

El Art. 29, plantea que el Estado garantizará la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra en la educación superior y el derecho de las personas de

aprender en su propia lengua y ámbito cultural. Las madres o padres o sus representantes tendrán la libertad de escoger para sus hijas e hijos una educación acorde con sus principios, creencias y opciones pedagógicas.

El dejar prescrito que la educación es laica, deja la posibilidad de que las familias puedan elegir la educación que prefieran, en base a sus fundamentos. Aspecto clave para elegir una institución pública, fiscomisional o privada; una religiosa, militar, laica, etc.

Se plantea que el sistema nacional de educación tendrá como finalidad el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la población, que posibilite el aprendizaje y la generación y utilización de conocimientos, técnicas, saberes, artes y cultura. El sistema tendrá como centro al sujeto que aprende, y funcionará de manera flexible y dinámica, incluyente, eficaz y eficiente. Integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades.

El Art. 344 menciona que el sistema nacional de educación comprenderá las instituciones, programas, políticas, recursos y actores del proceso educativo, así como acciones en los niveles de educación inicial, básica y bachillerato como también estará articulada con el sistema de educación superior. El Estado ejercerá la rectoría del sistema a través de la autoridad educativa nacional, que formulará la política nacional de educación, asimismo regulará y controlará las actividades relacionadas con la educación, así como el funcionamiento de las entidades del sistema.

Antes de la expedición de la nueva Constitución, el Ministerio de Educación manifestaba una débil rectoría en el sistema educativo, por la aplicación de políticas y marcos legales específicos, sin una real incidencia en todo el sistema. Un logro fundamental es la recuperación de la rectoría del Estado en el tema educativo. La educación es un derecho de todo ser humano a lo largo de su vida, situación que se halla en proceso de implementación.

En el Art. 345 se menciona que la educación como servicio público se prestará a través de instituciones públicas, fiscomisionales y particulares. En

los establecimientos educativos se proporcionará sin costo, servicios de carácter social y de apoyo psicológico, en el marco del sistema de inclusión y equidad social.

Es relevante la consideración de que la educación es un servicio público, independientemente de cómo sea el sostenimiento del mismo. Existía el criterio de que la educación privada y fiscomisional, funcionan bajo las reglas de mercado, como un valor mercantil, como oferta y demanda. La nueva Constitución corrige este enfoque.

El Art. 346 plantea que existirá una institución pública, con autonomía, de evaluación integral interna y externa, que promueva la calidad de la educación. Esta declaratoria significa un avance profundo para mejorar la calidad de la educación.

De conformidad con la Carta Magna, existe dos sistemas de educación: El primero, es el Sistema Nacional de Educación, que corresponde a los niveles de educación inicial, básica y bachillerato. El segundo es el Sistema de Educación Superior, que está conformado por las universidades y escuelas politécnicas; institutos superiores técnicos, tecnológicos y pedagógicos; y conservatorios de música y artes, debidamente acreditados y evaluados.

Para los dos sistemas, se aprobaron la Ley Orgánica de Educación Intercultural que regula al Sistema Nacional de Educación; y la Ley Orgánica de Educación Superior, que regula al Sistema de Educación Superior, ambas plenamente alineadas a la Constitución de 2008 (Registro Oficial No 298, 2010).

La Constitución plantea que los dos sistemas de educación deben funcionar articuladamente entre sí, elemento fundamental para superar la falta de continuidad y relación entre éstos dos sistemas en el pasado.

En el Art. 1 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural vigente desde marzo de 2011, plantea que ésta garantiza el derecho a la educación, determina los principios y fines generales que orientan la educación ecuatoriana en el marco del Buen Vivir, la interculturalidad y la plurinacionalidad, las relaciones entre los actores; desarrolla y profundiza los

derechos, obligaciones y garantías constitucionales en el ámbito educativo; así como otros aspectos propios de la educación.

Por fines de la presente tesis, se desarrollará el Sistema Educativo Nacional, a nivel de la educación inicial, básica y bachillerato, según la nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural, en lo más relevante.

Los principios en que se basa la actividad educativa, -que son los fundamentos filosóficos, conceptuales y constitucionales- son treinta y siete: universalidad, educación para el cambio, libertad; interés superior de los niños, niñas y adolescentes; atención prioritaria, desarrollo de procesos, aprendizaje permanente, interaprendizaje y multiaprendizaje, educación en valores, enfoque de derechos, igualdad de género, educación para la democracia, comunidad de aprendizaje, participación ciudadana, corresponsabilidad, motivación, evaluación, flexibilidad, cultura de paz y resolución de conflictos; investigación, construcción y desarrollo permanente de conocimientos; equidad e inclusión, calidad y calidez, integralidad, laicismo, interculturalidad y plurinacionalidad, identidades culturales, plurilingüismo, plurilingüismo político e ideológico, articulación, unicidad y apertura, obligatoriedad, gratuidad, acceso y permanencia; transparencia, exigibilidad y rendición de cuentas, escuelas saludables y seguras, convivencia armónica y pertinencia.

Este conjunto de principios es el reflejo de la valoración que el Estado propone a la educación. Se considera que la educación es un derecho humano fundamental garantizado en la Constitución y condición necesaria para la realización de los otros derechos.

Por primera vez en el país se considera que la educación rebasa los límites impuestos en marcos legales anteriores, especialmente en las diecinueve Constituciones que le anteceden, en el que se limitaba el acceso, permanencia y calidad de la educación para toda la población. Se considera que son titulares del derecho a la educación de calidad, laica, libre y gratuita a los niveles inicial, básica y bachillerato, y a una educación permanente a lo largo de toda la vida, formal y no formal, todos los habitantes del Ecuador.

Entre los fines de la educación, se contempla aquellos referidos al estudiante, en lo cultural, social, inclusivo, productivo y de integración mundial.

Los *fines* de la educación, según el Art. 3, de la Ley de Educación Intercultural, son los siguientes:

- El desarrollo pleno de la personalidad de las y los estudiantes, que contribuya a lograr el conocimiento y ejercicio de sus derechos, el cumplimiento de sus obligaciones, el desarrollo de una cultura de paz entre los pueblos y de no violencia entre las personas, y una convivencia social intercultural, plurinacional, democrática y solidaria.
- El fortalecimiento y la potenciación de la educación para contribuir al cuidado y preservación de las identidades conforme a la diversidad cultural y las particularidades metodológicas de enseñanza, desde el nivel básico hasta el nivel superior, bajo criterios de calidad.
- El desarrollo de la identidad nacional; de su sentido de pertenencia unitario, intercultural y plurinacional; y de las identidades culturales de los pueblos y nacionalidades que habitan en el Ecuador.
- El desarrollo de capacidades de análisis y conciencia crítica para que las personas se inserten en el mundo como sujetos activos con vocación transformadora y de construcción de una sociedad justa, equitativa y libre.
- La garantía del acceso plural y libre a la información sobre la sexualidad, los derechos sexuales y los derechos reproductivos para el conocimiento y ejercicio de los derechos bajo un enfoque de igualdad de género, y para la toma libre, consciente, responsable e informada de las decisiones sobre la sexualidad.
- El desarrollo y fomento de una conciencia ciudadana y planetaria para la conservación, defensa y mejoramiento del ambiente; para el logro de una vida sana; para el uso racional, sostenible y sustentable de los recursos naturales.
- La integración al desarrollo integral, autónomo, sostenible e independiente de las personas para garantizar la plena realización

individual, y la realización colectiva que permita en el marco del Buen Vivir o *Sumak Kawsay*.

- La consideración de la persona humana como centro de la educación y la garantía de su desarrollo integral, en el marco del respeto a los derechos educativos de la familia, la democracia y la naturaleza.
- La promoción de igualdades entre hombres, mujeres y personas diversas para el cambio de concepciones culturales discriminatorias de cualquier orden, sexistas en particular, y para la construcción de relaciones sociales en el marco del respeto a la dignidad de las personas, del reconocimiento y valoración de las diferencias.
- La incorporación de la comunidad educativa a la sociedad del conocimiento en condiciones óptimas y la transformación del Ecuador en referente de educación liberadora de los pueblos.
- El fomento del conocimiento, respeto, valoración, rescate, preservación y promoción del patrimonio natural y cultural tangible e intangible.
- La inculcación del respeto y la práctica permanente de los derechos humanos, la democracia, la participación, la justicia, la igualdad y la no discriminación, la equidad, la solidaridad, la no violencia, las libertades fundamentales y los valores cívicos.
- La protección y apoyo a las y los estudiantes en casos de violencia, maltrato, explotación sexual y de cualquier tipo de abuso; el fomento de sus capacidades, derechos y mecanismos de denuncia y exigibilidad; el combate contra la negligencia que permita o provoque tales situaciones.
- La garantía de acceso plural y libre a la información y educación para la salud y la prevención de enfermedades, la prevención del uso de estupefacientes y psicotrópicos, del consumo de bebidas alcohólicas y otras sustancias nocivas para la salud y desarrollo.
- La promoción de la formación cívica y ciudadana de una sociedad que aprende, educa y participa permanentemente en el desarrollo nacional.

- El desarrollo de procesos escolarizados, no escolarizados, formales, no formales y especiales.
- El desarrollo, la promoción y el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe en Ecuador.
- La potenciación de las capacidades productivas del país conforme a las diversidades geográficas, regionales, provinciales, cantonales, parroquiales y culturales, mediante la diversificación curricular; la capacitación de las personas para poner en marcha sus iniciativas productivas individuales y asociativas; y el fortalecimiento de una cultura de emprendimiento.
- El desarrollo, fortalecimiento y promoción de los idiomas de los pueblos y nacionalidades del Ecuador.
- La promoción y desarrollo científico y tecnológico.
- La proyección de enlaces críticos y conexiones articuladas y analíticas con el conocimiento mundial para una correcta y positiva inserción en los procesos planetarios de creación y utilización de saberes.

La Ley contempla obligaciones del Estado respecto al derecho a la educación; derechos y obligaciones de los estudiantes, de las y los docentes; de las madres, padres y/o representantes legales; de la comunidad educativa, y de la comunidad en general.

Lo señalado anteriormente da cuenta del avance en el marco legal, por incluir la participación de variados actores de la educación de los educandos, y no solo reducido al profesor y estudiante.

En cuanto a la estructura del Sistema Nacional de Educación, se plantea que éste comprende los tipos, niveles y modalidades educativas; instituciones, programas, políticas, recursos y actores del proceso educativo, así como acciones en los niveles de educación inicial, básica y bachillerato. En los pueblos ancestrales y nacionalidades indígenas hay un Sistema de Educación Intercultural Bilingüe desconcentrado.

En cuanto a los tipos de educación, según el Art. 38 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural vigente, existen dos: escolarizado y no escolarizado, con pertinencia cultural y lingüística.

La educación escolarizada es acumulativa, progresiva, conlleva a la obtención de un título o certificado, tiene un año de duración; brinda la oportunidad de formación y desarrollo de las y los ciudadanos dentro de los niveles inicial, básico y bachillerato.

La educación no escolarizada brinda la oportunidad de formación y desarrollo de los ciudadanos a lo largo de la vida y no están determinados por los currículos determinados para los niveles educativos.

En la educación escolarizada hay tres niveles: educación inicial, educación general básica y de educación bachillerato.

El nivel de educación inicial es el proceso de acompañamiento al desarrollo integral que considera los aspectos cognitivos, afectivo, psicomotriz, social, de identidad, autonomía y pertinencia a la comunidad y región de los niños y niñas desde los tres años hasta los cinco años de edad, garantiza y respeta sus derechos, diversidad cultural y lingüística, ritmo propio de crecimiento y aprendizaje, y potencia sus capacidades, habilidades y destrezas. Este nivel es corresponsabilidad de la familia, la comunidad y el Estado, con programas públicos y privados.

El nivel de educación general básica desarrolla las capacidades, destrezas y competencias de las niñas, niños y adolescentes desde los cinco años de edad en adelante, para participar en forma crítica, responsable, solidaria en la vida ciudadana y continuar los estudios de bachillerato. Tiene diez años de atención obligatoria, en el que se refuerzan, amplían y profundizan las capacidades y competencias adquiridas en la etapa anterior, y se introducen las disciplinas básicas garantizando su diversidad cultural y lingüística.

El nivel de educación de bachillerato, que es unificado, comprende tres años de educación obligatoria a continuación de la educación general básica. Su propósito es brindar a las personas una formación general y una preparación interdisciplinaria que le guíe para la elaboración de los proyectos



de vida y para integrarse a la sociedad como seres humanos responsables, críticos y solidarios. Desarrolla capacidades permanentes de aprendizaje y competencias ciudadanas, y los prepara para el trabajo, el emprendimiento, y para el acceso a la educación superior. Cursan un tronco común de asignaturas generales y pueden optar por un bachillerato en ciencias (áreas científico-humanísticas) o un bachillerato técnico (áreas técnicas, artesanales, deportivas o artísticas).

Hay dos bachilleratos complementarios: el técnico productivo y el artístico. El primero, es un año adicional al bachillerato unificado y es optativo, para desarrollar capacidades y competencias específicas a las del bachillerato técnico. El segundo, es complementario y especializado en artes, es escolarizada, secuencial y progresivo, y concluye con un título de Bachiller en Artes.

En el año 2010, el Ministerio de Educación plantea la estructura de la educación regular, que incluye 10 años de educación básica y 3 años de bachillerato. Se plantea un Bachillerato General Unificado.

A través de dos Acuerdos Ministeriales, el Ministerio de Educación puso en vigencia la implementación del nuevo bachillerato, a partir el año 2011.

En el primero se expide la normativa para la implementación del nuevo currículo del bachillerato, desarrolla su naturaleza, el perfil del bachiller, la estructura del bachillerato, la malla curricular, las instituciones educativas con bachilleratos internacionales, la malla curricular intercultural bilingüe, las adaptaciones curriculares y la promoción escolar en el bachillerato (Acuerdo Ministerial No 242, 2011).

En el segundo Acuerdo, se dispone a los colegios que ofrecen bachillerato técnico apliquen los estándares de calidad definidos por el Ministerio de Educación y que implementen un sistema de monitoreo, evaluación y calificación basado en los estándares. Se plantea cinco figuras profesionales: bachilleratos técnicos agropecuarios, bachilleratos técnicos industriales, bachilleratos técnicos en servicios, bachilleratos técnicos artísticos

y bachilleratos técnicos polivalentes. Cada figura profesional tiene sus respectivas especializaciones (Acuerdo Ministerial 307, 2011).

En cuanto a las modalidades del Sistema Nacional de Educación, hay tres tipos: presencial, semipresencial y a distancia. La primera se rige por el cumplimiento de normas de asistencia regular al establecimiento educativo durante el año lectivo, cuya duración es de doscientos días laborables de régimen escolar; ya sea en jornada matutina, vespertina y/o nocturna. La segunda no exige asistencia regular al centro escolar y requiere de un trabajo estudiantil independiente con un requisito de acompañamiento presencial periódico; puede realizarse a través de internet u otros medios. La tercera es un proceso autónomo de los estudiantes con acompañamiento no presencial de un tutor o guía y de instrumentos pedagógicos de apoyo; puede realizarse a través de Internet u otros medios de comunicación.

La nueva Constitución y la Ley de Educación Intercultural Bilingüe, llevaron a que el Ministerio de Educación, cambie sustancialmente su estructura y organización. En cuanto a su estructura, en el año 2011, se crean subsecretarías misionales, que incluye la de calidad educativa, de desarrollo profesional educativo, de apoyo y seguimiento a la gestión educativa, y subsecretaría para el diálogo intercultural, todas ellas dependientes del Viceministerio de Educación. No obstante, en el año 2012, se vuelve a plantear una nueva estructura, en el cual se incluye dos viceministerios (Viceministerio de Educación y Viceministerio de Gestión Educativa); en el primero se introducen las subsecretarías de fundamentos educativos, de calidad y equidad de la educación, de desarrollo profesional docente y de educación intercultural bilingüe; en el segundo constan las subsecretarías de coordinación educativa, de administración escolar; de apoyo, seguimiento y regulación de la educación, y subsecretarías metropolitanas y coordinaciones zonales (Ministerio de Educación, 2012 a).

En relación al nuevo modelo de gestión educativa, según información oficial, tiene como objetivo principal renovar procesos y automatizar procedimientos para mejorar la atención al público, alcanzar una alta desconcentración de la gestión educativa, y divide el territorio nacional en zonas, distritos y circuitos,

para facilitar la obtención de servicios educativos en lugares centrales y cercanos a la ciudadanía, brindando mayor eficiencia, rapidez y cobertura. Se plantean 9 zonas, 140 direcciones distritales a nivel nacional para atención a la ciudadanía, y 1.200 circuitos educativos, aproximadamente, con los cuales se garantizarán, a futuro, una oferta completa de servicios educativos; se indica que cada circuito educativo ofertará educación inicial, educación general básica, bachillerato, educación para adultos, centros de informática para los estudiantes y la comunidad, y centros de educación especial (Ministerio de Educación, 2012 b).

### **1.2.2. Cobertura escolar en el Ecuador**

Se analizará la variable cobertura a través de los indicadores referidos al analfabetismo, educación inicial, educación básica, bachillerato y universidad. Detalles sobre la cobertura se presenta a continuación:

#### **a) Analfabetismo**

El analfabetismo es la falta de instrucción elemental en un país, referidas al número de sus ciudadanos que no saben leer. Una persona analfabeta es aquella que no sabe leer ni escribir (Real Academia de la Lengua, 2006:90).

Desde 1950, Ecuador ha realizado importantes avances para reducir el analfabetismo.

A partir de la información oficial del Sistema de Indicadores Sociales del Ecuador-SIISE y con base en Censos de Población y Vivienda-INEC, se tienen los siguientes datos: En el año de 1950, la tasa llegó a 44.2% de la población; en 1960 ésta es de 32.5%; en 1970 del 25.8%; en 1980 de 16.5%; en 1990 es de 11.7%; en el año 2000, de 9.02% (Ponce y Onofa, 2009:21).

Según la información de la encuesta de Condiciones de Vida 2006, el analfabetismo por zona, grupo social, nivel de ingresos y sexo se expresa de la

siguiente manera: la zona rural tiene el 17,7% frente a la urbana que es de 5,1%; por etnia, la población indígena manifiesta el 28,2%, los mestizos el 7,5%, los blancos el 6,7% y, los afroecuatorianos el 12,6%. Por nivel de ingresos, el 20% más pobre de la población manifiesta analfabetismo en un 20,7%, y el 20% más rico es de un 1,5%. Por sexo, las mujeres llega al 10,5% y los hombres un 7,4% (Ponce y Onofa, 2009: 24-25).

La información oficial, para el año 2009 expresa que la tasa de analfabetismo bajó al 7.8%, es decir un 1.2% en la década. En la población indígena, la tasa a descendido a 24.9%, en los afroecuatorianos, al 7.3% y en la población de mujeres al 9.1% (Ministerio de Coordinación de Desarrollo Social, 2010:14).

Para el año 2010, según los resultados del VII Censo de Población y VI de Vivienda, el analfabetismo llegó a 6,8%, que corresponde a 984.878 habitantes entre 15 y más años de edad; 2,2 puntos menos que lo registrado en el Censo del 2001, cuando llegó a 9%. Se demostró la reducción de la brecha educacional entre hombres y las mujeres: mientras en 1990 la mujer tenía una tasa de analfabetismo del 13,8% y el hombre una de 9,5%, en el 2010 la mujer tiene una tasa de 7,7% y el hombre de 5,8% (INEC, 2010 b).

El mayor porcentaje de población analfabeta está en la población indígena y pobre. En el año 2011, el 27,3% de la población analfabeta es indígena, y el 9,9% afroecuatoriano; el 17,8% corresponde al quintil 1, y el 12,3% al quintil 2, según el grado de pobreza (SENPLADES, 2012:68).

Diez programas de alfabetización se han desarrollado en el país, desde 1944 hasta la fecha, según detalle adjunto:

- La Campaña Unión Nacional de Periodistas (UNP, de la Sierra) y la Liga Alfabetizadora de Enseñanza del Litoral (LAE, de la Costa), entre los años 1944-1961.
- El Plan Nacional Masivo de Alfabetización y Educación de Adultos, entre 1963 y 1977, bajo la responsabilidad del Estado.
- El Proyecto Piloto Experimental de Alfabetización Funcional, entre 1967 y 1972, que vincula alfabetización y trabajo.

- El programa Nacional de Alfabetización “Jaime Roldós Aguilera”, entre 1980 a 1984, con un enfoque psicosocial.
- Programa de Alfabetización del Ministerio de Educación y Cultura, entre 1984 y 1988, ejecutada por el Estado.
- La Campaña Nacional de Alfabetización “Monseñor Leonidas Proaño”, entre 1988 y 1989, uno de los programas con mejores resultados, cuyo tema era los derechos humanos para población hispano-hablante y quichua-hablante.
- Alfabetización en el Plan Decenal de Educación, desde 1996 hasta 2010, que incluye el Programa Nacional de Educación Básica para Jóvenes y adultos (EBJA), con cinco subproyectos: Manuela Sáenz (para población analfabeta hispana), Cordón Fronterizo (población en frontera), Proyecto Voluntad (personas privadas de la libertad), y Proyecto Discapacidades Diversas (población con discapacidad intelectual, física, auditiva y visual).
- Programas de alfabetización de gobiernos locales, desde 2003, a través del Programa “Yo sí puedo” con la participación de expertos Cubanos.
- Otros programas, como el radial, liderado por el Instituto Radiofónico Fe y Alegría (Irfeyal).

Como se evidencia, a pesar de existir avances en el tema de la alfabetización, sin embargo, existe una deuda histórica con la población, especialmente con la indígena, de zonas rurales y mujeres, donde se concentran la pobreza e indigencia. El descenso en la última década ha sido bastante lento.

Abordar el analfabetismo significa romper el círculo de pobreza. Este tema sigue pendiente en la política pública del país.

## **b) Educación inicial**

La educación inicial está dirigida a niños y niñas menores de cinco años de edad. La tasa bruta de cobertura en la educación inicial, en el año 2008-2009, es del 50% (PREAL, Fundación Ecuador y Grupo Faro, 2010:9).

Para el año 2010, la tasa asciende a 50,17%, es decir, un crecimiento de 0,17% (Salazar, Borja y Enríquez, 2011:7).

También, solo la mitad de los niños de 0 a 5 años de edad, tienen acceso a una educación en estos años, lo que, como lo señala la ciencia, es fundamental para el desarrollo cognitivo de los infantes, y las bases para los futuros estudios en los siguientes niveles educativos.

Este nivel no era obligatorio hasta antes del año 2006. Con la aprobación del *Plan Decenal de Educación 2006-2015*, y la *Constitución del 2008*, es considerado como obligatorio, aunque su implementación se lo hace de manera paulatina, por no existir condiciones adecuadas para su universalización. Este servicio se ofrece a través del Ministerio de Educación y Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES).

## **c) Educación general básica**

La educación general básica comprende las edades de 5 a 15 años. Antes del año 2006 se denominaba educación primaria, que cubría las edades de 6 a 12 años. Cambio importante que incide también en el aumento de la cobertura, por su obligatoriedad de más años en la escuela.

La tasa neta de escolaridad en la educación básica ha aumentado desde el año 2006 hasta el año 2009. En este período la matrícula supera el 90% de niños que acceden a la escuela. En el 2006, éste llegaba a 91,2; en el año 1997 manifiesta un aumento de 0,2, es decir, una tasa de 91,3; mientras que en el año 2008 la matrícula llega a 93,1 y para el 2009, la tasa asciende a 93,5 (Ministerio de Coordinación del Desarrollo Social, 2010:15).

La educación básica fiscal creció en los últimos años. En el año 2006 fue de 72,8% en los planteles fiscales, frente al 23,8% de la oferta particular y el 3,3% de la misional; en el año 2009, la educación básica fiscal llegó a 77,4% y la particular cayó al 19,6% y la particular al 2,6%. Datos que evidencian que el Estado asumió la educación como política de Estado, un deber inexcusable del Estado.

En el año 2006, la tasa neta de escolarización en los diez grados de Educación General Básica (para estudiantes de 5 a 14 años de edad) era de 91,2. En el 2011, pasó al 95,4 por ciento (Ministerio de Educación, 2012 c).

Este crecimiento obedece a que el país asumió la universalización de la educación hasta el año 2015, como suscriptor de las *metas del milenio*, como país miembro de las Naciones Unidas. También, debido a que desde el 2006, el Ecuador planteó el Plan Decenal de Educación 2006-2015, el cual se incluye entre sus políticas el aumento de cobertura. Más aún, cuando desde el año 2008, la nueva Constitución plantea la universalización de la educación, tanto a nivel inicial, básico y bachillerato, como una política de Estado.

Estos mandatos legales, se tradujeron en la aplicación de programas de eliminación de barreras de acceso liderados por el Ministerio de Educación, enfrentando de manera frontal la “*privatización de facto*”, que se había instaurado en el país, con el pago de “*contribuciones voluntarias*” de los padres de familia al matricular a sus hijos, que ascendían a U\$ 25 en la primaria y a U\$ 30 en la secundaria. La eliminación de los aportes voluntarios, el programa de alimentación escolar (PAE), la entrega de uniformes escolares (denominado hilando el desarrollo) y la entrega de textos escolares gratuitos para los niños, son algunos de los programas que han incidido en el aumento del acceso de los niños a la escuela.

#### **d) Bachillerato**

En el actual sistema educativo, el bachillerato comprende las edades de 15 a 18 años. Antes del 2006, se denominaba *secundaria* o *nivel medio*, cuyas edades correspondían de los 12 a 18 años.

En el bachillerato también existe un aumento de cobertura, aunque no llega a los mismos niveles que en la educación básica. En el año 2006, la tasa neta de escolarización es de 47,9, es decir, menos del 50%; en el año 2007, éste asciende a 51.2; en el año 2008 llega a ser del 53,6 y en el año 2009 la tasa neta llega al 54,8 (Ministerio de Coordinación del Desarrollo Social, 2010:15).

La tasa neta de escolarización de Bachillerato (para jóvenes de 15 a 17 años) pasó del 47,9 en el año 2006 al 62,1 por ciento en el año 2011. (Ministerio de Educación, 2012 c)

Un dato relevante a tomarse en cuenta es el crecimiento del bachillerato fiscal, frente al bachillerato particular, debido a la decisión política del Estado de universalizar la educación. En el año 2006, el bachillerato fiscal llegó a 69,8%, y el particular al 26,9%; mientras que en el año 2009, el primero llega a 74,1% frente al 23,3%, del segundo. Hay una oferta del bachillerato misional, aunque en porcentaje menores, siendo en el 2006 del 3,2% y en el año 2009 del 2,6%.

Existe un aumento de la cobertura escolar en el bachillerato, pese a ser importante, aún es insuficiente para llegar a la meta de universalización del bachillerato.

Al año 2010, el Ecuador cuenta con 26.728 planteles educativos, de los cuales 18.679 (69.9%) son fiscales, 7.591 (28.2%) son particulares y 518 (1.9%) municipales. Cuenta con 218.598 profesores (62.1% en fiscales, 36.6% en particulares y 1.3% en municipales). Tiene 3.814.663 estudiantes, de los cuales 2.673.927 (70.1%) estudian en planteles fiscales, 1.094.644 (28.7%) en centros particulares, y 46.092 alumnos (1.2%) en establecimientos municipales (Paladines, 2011:221)



## **e) Universidad**

En el año 2011 el porcentaje de personas de 18 a 24 años que están en la Universidad asciende al 30,1%, cuyo crecimiento obedece, entre otros factores, a que la Constitución 2008, establece que la educación debe ser gratuita y pública. En el año 2006, el porcentaje llegó al 22,9% (INEC, 2011, citado por SENPLADES, 2012 a:78).

La matrícula en la educación superior demuestra diferencias de acuerdo al nivel de pobreza. En el año 2006, según el INEC, el 1,5% de indigentes, 3,9% de pobres no indigentes y 28% de no pobres, se matricularon (SENPLADES, 2012 b).

La tasa neta de matrícula en educación superior, según etnia es baja, y asciende en el año 2011 al 14,5% en la población indígena y 19,7% en la afroecuatoriana, sectores mayoritariamente excluidos al acceso a este nivel educativo (SENPLADES, 2012 a:79).

El acceso a la universidad aún sigue siendo bajo, lo cual tiene impactos relevantes en la competitividad del Ecuador, en el bienestar de las personas y en lograr las mejores condiciones de vida de la población.

### **1.2.3. Equidad en la educación en Ecuador**

La equidad es un hecho práctico de realización y aplicación de la justicia. La justicia es la conciencia, la equidad es la conducta, es la rectificación de la justicia rigurosamente legal. Etimológicamente equidad significa igualdad, proviene del latín, *equitas* (Ortega, 2011:66-68). Equidad es “*la disposición del ánimo que mueve a dar cada uno lo que merece*” (Real Academia de la Lengua, 2006:597).

La equidad hace referencia a la distribución social de *bienes y atributos* socialmente valorados en una sociedad determinada en la medida que son

claves en su reproducción; a la distribución social de las *opciones* y *oportunidades* vitales, directamente relacionadas con el grado de desarrollo humano. La función social de la educación es redistribuir los bienes inmateriales que condicionan la promoción social e individual de los ciudadanos en un determinado contexto; por tanto, la relevancia social e idoneidad de la educación distribuida habrán de medirse en términos de aumento de las oportunidades de logro y desarrollo personal de sus alumnos, cualquiera sea su origen social, disminuyendo el peso de factores hereditarios. La finalidad social de la educación será:

*“La promoción universal de aquellos aprendizajes que permitan definir y gestionar el proyecto de identidad personal y acceder a formas de vida y trabajo satisfactorias de necesidades básicas y respetuosas con la dignidad del ser humano, con independencia de las formas preexistentes de desigualdad social, económica o cultural”* (Ministerio de Educación, 2010 c: 35)

Aunque teóricamente se expresa que la educación es un derecho de todos los seres humanos, en la práctica existe una clara manifestación de inequidad en el sistema educativo, como lo vamos a ver a continuación a través de algunos indicadores, especialmente asociado a la pobreza de la población.

#### **a) Factores de la no asistencia a clases**

Las razones de la no asistencia a clases de los jóvenes de 5 a 17 años de edad, en el año 2008, son principalmente por *falta de recursos económicos*, con un porcentaje del 50%; lo sigue por *situaciones de trabajo* y por *no estar interesado*, con un 10% cada uno, y por enfermedad o discapacidad con un 7% (INEC-EMENDU, 2008, citado por PREAL, Fundación Ecuador y Grupo Faro, 2010:37).

Los problemas de equidad en Ecuador, se refieren principalmente a las diferencias de oportunidades entre los miembros de la comunidad:

*“En el Ecuador los (autocalificados) blancos y mestizos tienen más años de escolaridad que los indígenas y los afro-ecuatorianos, y los hombres tienen un promedio un poco mayor de años de escolaridad que las mujeres. Además, las personas de áreas rurales tienen menos años de escolaridad que los habitantes de zonas urbanas. Pero según datos del INEC (2008), la diferencia más grande en educación se basa en los niveles socioeconómicos, más que el género, la nacionalidad o zona de vivienda” (Tokuhama, 2009:116).*

Los ingresos promedios mensuales per cápita (mínimo y máximo) se asocian a los años de escolaridad. El quintil 1 de hogares tiene una media de \$29,97, un mínimo de \$25 y un máximo \$47,50, con 6,7 años de escolaridad. En el otro extremo, el quintil 5 tiene una media de \$493,43, un mínimo de \$233,75, un máximo de \$26.773,67, con 14,2 años de escolaridad, según datos oficiales del INEC (2008).

Esto significa que el nivel socioeconómico, -situación que se asocia con la pobreza- es uno de los principales factores por que los estudiantes no asisten a clases; esto lleva de la mano que la población en edad escolar priorice el trabajo a ir a la escuela. La falta de interés también refleja la poca valoración que dan las familias a la educación, porque no ven en él algo significativo para sus vidas.

En el año 2007, el 49,9% de adolescentes están trabajando, seguido por el 40,6% en niños cuyas edades de 10 a 14 años, y un 9,5% en edades de 5 a 9 años. *“El trabajo infantil, causa y efecto de la pobreza, es pernicioso para la salud de los niños y niñas, pone en peligro su oportunidad para salir de la pobreza al alejarlo de la educación, y en gran parte de los casos, conduce a más explotación y abuso” (Velasco, 2010:270).*

Las causas directas del trabajo infantil son complejas y multicausales, desde el lado de la oferta, se considera como principal la pobreza de los hogares y la necesidad de encontrar alternativas de incremento de ingresos familiares a través del empleo prematuro de los niños; así como la percepción de que el trabajo de los niños y niñas, es positivo en razón de su carácter formativo y de socialización, como también, que es un factor básico de

reproducción cultural, principalmente en las comunidades del área rural (CONEPI, 2008:23)

Carlos Arcos y Alison Vásconez (2008:186-187), manifiestan que el nivel educativo de los padres y madres, y antecedentes familiares, es un factor importante en la decisión de asistencia o no a clases. A más bajos niveles de educación de los padres mayores serán las probabilidades de que sus hijos no se matriculen a medida que avanza el nivel de enseñanza; la educación privada de los padres está asociada a la educación privada de los hijos. La carencia de educación de las madres está fuertemente asociada con la no matrícula de los hijos e hijas, en especial en el sector rural. También por la actividad a la que se dedica la madre: cuando las madres son peonas, trabajadoras de finca y empleadas domésticas, la no matrícula supera tres veces la matrícula.

Múltiples exclusiones pesan sobre los titulares de derechos, es decir, por nuestra población indígena y pobre: sufren exclusión por sus condiciones de pobreza, de género, por vivir en zonas rurales y por ser de una cultura diferente. La inversión *per capita* de educación primaria es de U\$ 261 para el niño hispano y de U\$ 134 para el niño indígena. *“El imperativo ético de una sociedad como la nuestra es garantizar que la igualdad de oportunidades empiece por aquellos que más exclusión sufren”* (Bustamante, 2010:231-232).

El círculo de la pobreza y las condiciones culturales de las familias y la población reproducen las condiciones para mantener la pobreza y no generar una ruptura de estatus social.

#### **b) Años de escolaridad de la población**

La Constitución de 1998, declaró como obligatoria hasta el nivel primario (12 años de edad del estudiante). Bajo este contexto, según el INEC (2008), el 38.5% de la población tiene solo primaria, el 25.7 % solo secundaria y el 16,4%

solo superior universitaria; y el 0,6% tiene postgrado (INEC-EMENDU, 2008, citado por PREAL, Fundación Ecuador y Grupo Faro, 2010:38).

Por etnia la población indígena tiene 5,7 años de escolaridad; la población negra 8,4; el mulato 8,9; la mestiza 10,3; la población autocalificada blanca 10,9. La población del área rural tiene 6,8 años de escolaridad y la del área urbana 11,3; las mujeres tienen 9,8 años de escolaridad y los hombres 10,1 (INEC-ENEMDU, 2008, citado por Tokuhama, 2009:117).

Menos del 40% de la población ecuatoriana tiene primaria, es decir, hasta el sexto grado o séptimo año de educación básica; a la educación secundaria han asistido una cuarta parte de toda la población y a la superior, un poco más de la octava parte. La población indígena tiene menos años de escolaridad, frente a las demás.

### **c) Promedio de años de estudios**

Según la Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (ENEMDU)-INEC, los años promedio de estudio a nivel nacional manifiestan un ascenso en el período 2005, que era del 7.29, llega al año 2010 a 7.89. La zona urbana se halla en mejores condiciones que la rural; mientras en la primera es de 8.40 (año 2005) y 9.01 (año 2010), en la zona rural es de 5.11 (año 2005) y llega a 5.66 (año 2010).

Se evidencia que cada vez hay más población que tiene más años de estudio, aunque el aumento en cinco años es apenas de 0.6 años de estudio. La zona rural tiene menos años promedio de estudios, que ni llega a los 6 años, que prescribía la Constitución del año 1998.

La situación de inequidad es notoria, reflejándose que menos acceso a la educación, más pobreza, lo que incide o determina los factores de excelencia en la calidad de la educación.

#### **d) Repetición**

La reprobación es el porcentaje de alumnos reprobados o no promovidos al final de un año escolar determinado, de un nivel educativo, respecto al número de alumnos matriculados en ese nivel. En cuanto a las tasas de *repetición*, reprobación o pérdida de año, en primaria se evidencia que descende desde el año lectivo 2002-2003 hasta el año 2006, así: el 2.68% en el año 2002-2003; 2.47% en el año 2003-2004; 2.29% en el año 2004-2005; 2% en el período 2005-2006; y 2.10% en el año 2006-2007. En cambio, a nivel de la educación secundaria, la repetición fluctúa, así: 5.81%, 5.91%, 5.53%, 5.65% y 5.88%, respectivamente, en los mismos años (Ministerio de Educación, 2008 c).

La repetición es manifiesta en el sistema educativo ecuatoriano, lo cual incide en la cobertura; pero también en la calidad. Hay mayor repetición en la secundaria que en la primaria, situación que también es favorecida por el marco legal vigente que señala que en la educación primaria, no se pierde el año, con excepción de la promoción de un ciclo a otro.

La repetición significa una pérdida desde el punto de vista social e individual con repercusiones para el desarrollo y Buen Vivir del país, dicho indicador es de vital relevancia en calidad educativa.

#### **e) Deserción**

La deserción es el porcentaje de alumnos de un nivel que abandonan los estudios respecto a la matrícula del mismo nivel. En cuanto a la tasa de *deserción* en el año 2006-2007, es del 3.79% para el nivel primario; y de 5.76% para el secundario. La tendencia de deserción es decreciente desde el año 2002 hasta el 2007 (Ministerio de Educación, 2008 c).

La deserción escolar se genera por varias causas, tanto internas como externas a la escuela. El sistema educativo en su conjunto aún no desarrolla como política de Estado, y de manera significativa, programas específicos para evitar la deserción, como programas de apoyo, recuperación pedagógica, aulas de apoyo, etc. A nivel externo, la situación de pobreza y cultural de las familias inciden en la deserción; lo que va acompañado, además, por una migración interna y externa.

La eliminación de los aportes voluntarios de los padres de familia, el programa de alimentación escolar, uniformes gratuitos y la entrega de textos escolares sin costo, son programas planteados por el Estado, para evitar, entre otros, la deserción. Al menos en cobertura, estos programas tienen gran incidencia. La baja deserción constituye un importante indicador que aporta, a más de la cobertura, a la calidad de la educación.

La repetición y deserción, la ubicamos como un fracaso escolar, que no son fenómenos naturales, sino contruidos. El fracaso escolar “*se proyecta y adquiere visibilidad todo el entramado de relaciones que en cada contexto social, institucional y personal tejen los vínculos siempre complejos entre la sociedad, los sujetos, la cultura y los saberes, la escuela como institución, en suma*” (Escudero, 2005:1). Por tanto, en el fracaso escolar, que merma la autoestima de los estudiantes y genera estigma social, cada vez se va superando la idea de que el estudiante es el único responsable, por aquel que es el resultado de un proceso donde interviene el contexto sociocultural del alumno, la familia, los modelos didácticos, la labor docente, la política social, etc. (Martínez, J. S. 2009:57).

#### **f) Permanencia o eficiencia terminal**

En cuanto a la *permanencia* o *eficiencia terminal*, que es el porcentaje de estudiantes que terminan oportunamente un nivel educativo de acuerdo al número de años programados, encontramos que en el año 2006-2007, en el nivel primario es de 95.95% y en el nivel medio de 65.21%, lo cual significa que

96 de cada 100 alumnos terminan la primaria en los seis años de estudio y 65 de cada 100 estudiantes terminan el bachillerato en los seis años de la educación regular (Ministerio de Educación, 2008 c).

Aunque en el nivel primario cuatro estudiantes no terminan la primaria y treinta y cinco no terminan la secundaria; demuestra que la permanencia aún no se universaliza. Es preocupante la situación del bachillerato, donde los grados de permanencia en la escuela son inferiores.

De cada 10 estudiantes solo 3.6 terminan la educación básica, 2.5 el bachillerato y 0,3 la universidad (SENPLADES, 2012 b).

### **g) Tasas de escolarización por edad específica**

En cuanto a la *tasa de escolarización por edad específica*, que es el porcentaje de la población de una edad determinada que está matriculada en el sistema de educación regular, independientemente del nivel y año que curse, evidencia en el año 2006-2007, que la cobertura en la edad de 5 años es cercana al 100%, incluyendo el 18.22% que se encuentra matriculado en el nivel primario. En las edades de 6 a 11 años es mayor al 100%, lo que significa una sobrestimación de la matrícula o no datos reales de las zonas rurales; en las edades de 12 y 17 años, el porcentaje disminuye considerablemente (Ministerio de Educación, 2008 c).

Hay *sobre edades*, que significa que están en un grado o curso, con una edad superior a la que debería corresponder y, en muchos de los casos, estos forman parte de la población con rezago escolar.

### **h) Promoción del estudiantado**



En cuanto a la *promoción*, que es el porcentaje de estudiantes que concluyen satisfactoriamente un nivel educativo, respecto al número de alumnos matriculados en el último grado o curso en cuestión, indica que éste llega al 96.74% en el nivel primario y al 95.57% en el nivel medio; lo que significa que 3 de cada 100 estudiantes matriculados en sexto grado no egresan y en el nivel medio, 4 de cada 100 estudiantes matriculados en sexto curso no egresan. Estos datos corresponden a los años 2006-2007 (Ministerio de Educación, 2008 c).

La inequidad se manifiesta cuando al revisar los indicadores por zonas, es decir, urbana o rural. En el año 2005-2006, en el nivel primario, la mayor tasa de promoción se produce en la zona urbana (96.50%) frente a la rural (91.26%); la tasa de repetición sigue siendo mayor en la rural (1.86%) frente a 1.14% de la urbana; la tasa de deserción es de 6.88% en la rural frente a la 2.36 en la urbana; la tasa de supervivencia final es de 67.04% en la rural frente al 87.19% urbano; los años de escolaridad por graduado son del 7.23% en el área rural frente al 6.43% en el urbano: y la eficiencia final es de 82.94% en la zona rural frente al 93.33% en la urbana (Ministerio de Educación, 2008 c:116).

En el nivel medio la inequidad se profundiza. La tasa de promoción es de 90.20% para la urbana y 85.83% para la rural; la tasa de repetición es de 4.32% para la urbana y de 3.15 para la rural; la tasa de deserción es de 5.48% en la urbana, frente al 11.03 para la rural; la tasa de supervivencia final es de 70.73%, zona urbana y de 50.44% en la rural; los años de escolaridad por graduado es de 7.62% frente a 9.02% rural; y el coeficiente de eficiencia final es de 78.79% en lo urbano, frente al 66.51% en lo rural (Ministerio de Educación, 2008 c:122).

Esto significa que menos estudiantes de la zona rural son promovidos al año inmediato superior, y tienen que pasar más tiempo en la escuela para cumplir su nivel, más años de escolaridad para graduarse, y menor eficiencia o permanencia; igualmente, en la zona rural existe mayor tasa de repetición y de deserción. Esta situación profundiza la inequidad, que constituye un indicador que repercute en la calidad de la educación.

#### **1.2.4. Calidad de la educación**

A pesar de que existe un crecimiento importante de la cobertura de la educación, principalmente de la educación básica, sin embargo, el Ecuador tiene serios problemas de calidad de la educación. Los resultados de las pruebas aplicadas a los estudiantes, por varias ocasiones, confirman lo señalado.

La variable calidad será analizada a nivel de logros académicos, sistema de evaluación y estándares.

##### **a) Logros académicos**

Según el Ministerio de Educación de Ecuador, el país participó por primera vez en un estudio internacional comparado a finales de la década de los ochenta, en el año 1989. La UNESCO/OREALC, aplicó pruebas de Lenguaje y Matemática, como parte del proyecto Regional *“Medición de la Calidad de la Educación”*, cuyo objetivo apuntó a generar información que permita el desarrollo de acciones que contribuyan a mejorar la calidad de la educación. De hecho, estos datos permitió realizar un análisis comparativo en la región, entre país y de manera comparativa con el promedio regional (Ministerio de Educación, 2008 a: 15-20).

Los resultados no fueron nada estimulantes, tanto en Matemática como en Lenguaje. Sin embargo, ayudó a objetivizar la situación de las destrezas de los alumnos, a crear reflexión en el país y proponer políticas públicas para mejorarlas.

En la primera medición los resultados presentados en los cuadros siguientes, dan cuenta del bajo porcentaje de logro, tanto en Matemática como en Lenguaje, ubicándose en su mayoría en el cuartil segundo y primero, que

corresponde a menos el 50% de logro. En Matemática la situación es peor que en Lenguaje, como se observa en los siguientes cuadros:

**Tabla 2. Resultados de las Evaluaciones según el Primer Estudio Comparativo. Porcentaje de estudiantes, según cuartiles, en matemáticas. Año 1992.**

	1 <sup>er</sup> cuartil	2 <sup>do</sup> cuartil	3 <sup>er</sup> cuartil	4 <sup>to</sup> cuartil
Logro	0% - 25%	26% - 50%	51% - 75%	76% - 100%
Porcentaje	12.9%	63.6%	12.1%	0.4%

Fuente: Ministerio de Educación, Sistema Nacional de Evaluación y Rendición de Cuentas-SER, Ecuador, 2008 a: 16.

**Tabla 3. Porcentaje de estudiantes según cuartiles. Lenguaje. Primer estudio comparativo. Año 1992.**

	1er cuartil	2do cuartil	3er cuartil	4to cuartil
Logro	0% - 25%	26% - 50%	51% - 75%	76% - 100%
Porcentaje	9.6%	47.3%	35.4%	7.7%

Fuente: Ministerio de Educación, Sistema Nacional de Evaluación y Rendición de Cuentas-SER, Ecuador, 2008 a: 16.

Estos resultados demostraron el bajo rendimiento de los estudiantes de la región, pero también ayudó a identificar una serie de factores y variables asociadas al alto y bajo rendimiento de los estudiantes, lo que ayudó a generar recomendaciones de política educativa a los tomadores de decisiones de los países.

Desde el año de 1992, el Ecuador ejecutó evaluaciones al desempeño de los estudiantes, a través de las pruebas denominadas APRENDO.

En el marco del *Proyecto de Desarrollo, Eficiencia y Calidad* (EB-PRODEC), en su componente Sistema Nacional de Medición de Logros Académicos "APRENDO", se aplicó a nivel nacional por siete ocasiones estas pruebas en las áreas básicas del currículo: Lenguaje y Comunicación y Matemática, a estudiantes de tercero, séptimo, y décimo años de educación básica.

El objetivo de las pruebas APRENDO es medir el nivel de dominio de las destrezas cognitivas contempladas en la Reforma Curricular para cada una de las áreas, expresadas en tres niveles de logro: inicio, avance y dominio. Los

datos señalan que la mayoría de estudiantes tienen un nivel de aprendizaje inicial, en la mitad de casos, siendo mayor el problema en Matemáticas.

**Tabla 4. Distribución de estudiantes, según el nivel de aprendizaje, a nivel nacional. Ecuador, 2000.**

Nivel	Lenguaje y comunicación	Matemática
Inicio	50%	60%
Avance	25%	23%
Dominio	25%	17%

Fuente: Ministerio de Educación, Sistema Nacional de Evaluación y Rendición de Cuentas-SER, Ecuador, 2008 a: 17.

De manera comparativa los resultados de las pruebas aplicadas a los estudiantes, tanto en Lenguaje y Comunicación como en Matemática, desde el año 1996 hasta el año 2007, indican una paulatina disminución de los aprendizajes, lo que significa que no existió una mejora de la calidad en los últimos 15 años. En matemática los promedios siguen siendo inferiores a los de Lenguaje y Comunicación.

**Tabla 5. Puntaje promedio de los estudiantes a nivel nacional. Resultados comparados.**

Año	Lenguaje y comunicación			Matemática		
	Tercero	Séptimo	Décimo	Tercero	Séptimo	Décimo
1996	10.43	11.15	12.86	9.33	7.17	7.29
1997	8.24	9.31	11.17	7.21	4.86	5.35
1998	8.65	9.65	--	7.84	5.28	--
2000	9.45	9.78	11.07	8.48	6.03	6.01
2007	10.08	12.00	11.10	8.20	5.90	5.60

Fuente: Ministerio de Educación, Sistema Nacional de Evaluación y Rendición de Cuentas-SER, Ecuador. 2008 a:18.

Las pruebas APRENDO 2007, genera dos conclusiones claves: a) no se manifiesta un incremento de la calidad de la educación en los últimos años, en Matemática y Lenguaje, para los tres niveles de instrucción analizados; b) la situación de las notas promedio es similar entre hombres y mujeres, pero es mejor entre estudiantes de la región sierra frente a la costa, y entre estudiantes de centros particulares frente a los fiscales (Ministerio de Educación, 2008 b).

En 1998, las pruebas incluyen cuestionarios de Factores Asociados a directivos, docentes, padres de familia y estudiantes de 3 y 7 años de

Educación Básica de los Centros Educativos Matrices (CEM), que funcionaban en el Ecuador.

La inclusión en las pruebas de los Factores Asociados, es un importante elemento para explicar y comprender las razones que afectan al desempeño de los estudiantes, y que corresponden a elementos dentro de la propia escuela y fuera de ella. Antes, se acusaba exclusivamente a los docentes y a la escuela de los resultados de las pruebas, bajo un enfoque reduccionista, lo cual era injusto y poco objetivo, porque siempre los estudiantes de sectores desfavorecidos, así como las escuelas con carencias, tienen menores niveles de logro.

En el informe técnico APRENDO 2007, como Factores Asociados se incluyen cuatro grandes variables: a) variables del hogar y de alumnos; b) variables del docente; c) variables del plantel y política educativa; y, d) variables de sostenimiento y referencia geográfica (Ministerio de Educación, 2008 b).

Inmersos en estas variables se presentan como Factores Asociados los siguientes: edad del alumno, sexo, habla lengua indígena, asistió su hijo a primero de básica, índice de relaciones con los compañeros, trabajo del niño en tiempo libre, edad del representante, estudios de los padres, tiempo de al menos una hora laboral en casa; y si ayuda o apoya en deberes y revisión al menos una vez por semana.

En la *variable docente* se incluye los siguientes factores: años de experiencia, sexo, número de horas que trabajo por semana, número de minutos que dura una sesión, otro trabajo además de docente, números de cursos de capacitación recibidos en el año, índice de desempeño profesional y condiciones laborales, índice de relaciones con el director, e índice pedagógico en lenguaje/matemáticas.

En la variable referida al *plantel educativo y política educativa*, consta como factores asociados: relación alumno/aula, condiciones climáticas del aula, ventilación, luz en el aula, dimensiones del aula, disponibilidades de: sala de computación, de biblioteca en la escuela, de biblioteca en el aula, de texto de

Lenguaje/Matemáticas para su uso, recibe alimentación gratuita, clases adicionales para estudiantes con bajo rendimiento, cursos especiales para estudiantes con problemas de aprendizaje, métodos de enseñanza permiten integración a discapacitados o con inhabilidades, si es supervisado por el Ministerio de Educación, otorga beneficios monetarios a los maestros, otorga beneficios no monetarios a los maestros, se evalúa el trabajo docente, si la escuela es bilingüe, y si tiene lengua indígena en casa y asiste a plantel bilingüe.

En la variable de *sostenimiento y referencia geográfica*, se incluyen factores de variables dicotómicas provinciales.

Las conclusiones del estudio APRENDO 2007, identifica que los factores asociados que inciden en los resultados de las pruebas son:

En cuanto al hogar y alumno, son relevantes los siguientes factores asociados: *condición étnica*, asociada a hablar alguna lengua indígena en el hogar establece diferencias en las calificaciones entre los estudiantes que lo realizan respecto de aquellos que no. *Educación de los representantes*, a mayor nivel educativo mejor desempeño en Matemática y Lenguaje. *Relación con los compañeros*, mejores relaciones, mejores rendimientos. *Trabajo fuera de casa*, se asocia con resultados académicos negativos. En cuanto a la variable docente, los factores asociados de mayor incidencia son la *capacitación y desarrollo de clase*. En cuanto a la variable plantel y política, los principales factores son *supervisión, infraestructura y eliminación de barreras*.

Sobre la condición étnica, según Mariano Morocho (2009:112-113), los pueblos y nacionalidades son los primeros pobladores antes que el Estado, con una vigencia de más de 15.000 años, con memoria histórica, culturas, lenguas, sabidurías y territorios ancestrales, con una visión de largo plazo, un modelo de desarrollo sustentable basado en el respeto a la naturaleza y al uso adecuado de la biodiversidad. Por ello la necesidad de desarrollar la lengua y la cultura, para impulsar el pensamiento de las nacionalidades, que es circular, comunitario, colectivo, social, que genera la memoria colectiva.

Un factor adicional de la inequidad es la falta de respeto a las etnias y culturas originarias de Ecuador, su cultura y sus lenguas. Hay una falta de respeto y una forma de agresión, considerar en educación como la única lengua el Castellano. Una educación de calidad no debe ser excluyente, debe favorecer el desarrollo del pensamiento y valores plurales de nuestros pueblos.

### **b) Resultados de las pruebas según el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)**

En el 2002, los países que conforman el laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) de la OREAL/UNESCO Santiago, desarrollaron el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), con el objetivo de generar conocimiento acerca de los aprendizajes de Matemática, Lenguaje (lectura y escritura) y Ciencias Naturales de los estudiantes de tercero y sexto grados de educación primaria, tendientes a mejorar la calidad.

En el SERCE evalúa *habilidades para la vida*, referidos a destrezas, principios, valores y actitudes que los alumnos latinoamericanos deberían aprender, desarrollar, participar plena y activamente en la sociedad, como individuos y ciudadanos. Implica hacer frente a situaciones, tomar decisiones utilizando la información disponible, resolver problemas, defender y argumentar sus puntos de vista, entre otros. Además se evalúan la aplicación que los estudiantes hacen o pueden hacer de dichos saberes, para comprender e interpretar el mundo en una variedad de situaciones y contextos de la vida cotidiana.

Ecuador participó en la evaluación de Lenguaje y Matemática. No lo hizo en Ciencias Naturales.

En relación a los aprendizajes de los estudiantes de primaria, se evidencia que en la región existe importante diversidad en la calidad de los aprendizajes de los alumnos (UNESCO-LLECE, 2008:37-41).

En los resultados escolares en tercer grado de primaria, Ecuador, conjuntamente con Guatemala, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y República Dominicana, se ubica entre los países con menor puntuación a la media regional a menos de una desviación estándar de distancia, en Matemática como en Lectura. Cuba es el país que se ubica en el nivel mayor que la media a más de una desviación estándar.

Los resultados en Matemática y Lectura, de sexto grado de primaria, mantienen igual situación para Ecuador, ubicándose a nivel menor que la media regional. En Matemática, Colombia y Perú tienen un rendimiento igual a la media regional. Cuba posee el mejor rendimiento.

Ecuador obtuvo los siguientes niveles de desempeño en Matemática de tercer grado de primaria: 14.34% desempeño menor de I (no logran llegar al nivel I); 45.48% desempeño I; 28.12% desempeño II; 7.91% desempeño III; y 4.14%, desempeño IV. El nivel IV es el de mayor desempeño (UNESCO-LLECE, 2008:24).

En Lectura, en tercer grado de primaria, los resultados del desempeño fueron: 14.62% desempeño menor de I (no logran llegar al nivel I); 37.47% desempeño I; 34.20% desempeño II; 11.61% desempeño III; y 2.10%, desempeño IV (UNESCO-LLECE, 2008:29).

En sexto grado de primaria, en Matemáticas, los resultados fueron: 4.24% desempeño menor de I (no logran llegar al nivel I); 24.86% desempeño I; 45.15% desempeño II; 21.41% desempeño III; y 4.34%, desempeño IV (UNESCO-LLECE, 2008:34).

En sexto grado de primaria, en Lectura, los resultados fueron: 4.47% desempeño menor de I (no logran llegar al nivel I); 33.69% desempeño I; 39.48% desempeño II; 16.63% desempeño III; y 5.73%, desempeño IV (UNESCO-LLECE, 2008:39).

En cuanto a la diferencia de puntajes promedio entre escuelas urbanas y rurales y según género, en la evaluación de Lectura, de los estudiantes de sexto grado, el estudio SERCE encontró que sí hay diferencia significativa entre urbano y rural, en Ecuador, con un valor de 46.22. Esta situación es



constante en todos los países investigados. En cambio, la diferencias en Lectura, por sexo es notoria, encontrándose que las niñas aventajan a los niños con 10.4 puntos; en Ecuador, la relación por sexo hombre/mujer no es significativa y llega a 6.39 de diferencia, no así en Argentina, Brasil, Chile, Cuba, México, Panamá, Paraguay, República Dominicana y Uruguay.

El PIB *per capita* se correlaciona directamente con el aprendizaje promedio de los estudiantes, evidenciándose que la riqueza de los países explican un 44.4% de la desviación en los promedios nacionales de Lectura de sexto grado de educación primaria.

Cuando mayor es el *coeficiente de Gini*, -que es un índice de desigualdad-, menor es el rendimiento promedio en Lectura entre los alumnos de sexto grado de educación primaria, que explican 11% de la variación de los promedios nacionales.

En relación a los factores asociados, el estudio SERCE obtuvo algunas conclusiones importantes:

La equidad en la distribución de los aprendizajes en los diferentes estratos de la población, manifiesta inequidades, debido a que las condiciones económicas de los países, que incluyen la producción y distribución del ingreso, se relacionan con el aprendizaje de los estudiantes de educación primaria (UNESCO-LLECE, 2008:45-46; 51-53).

En este contexto, el estudio señala que hay una correlación positiva entre el promedio de las puntuaciones de los estudiantes de un país y el PIB *per capita*; aunque hay excepciones. Además, cuanto mayor es la desigualdad en la distribución del ingreso, menor es el rendimiento promedio de los estudiantes de educación primaria de Latinoamérica y el Caribe.

Otra variable clave que arroja el estudio es que el *género* de los estudiantes incide en los resultados en el SERCE. Hay diferencias a favor de las niñas en el área de Lectura y a favor de los niños en Matemática en la gran mayoría de países, con excepción de Cuba y República Dominicana en donde las niñas tienen mejores resultados que los niños en sexto y tercer grado, respectivamente.

El otro factor asociado, es la *ubicación de las escuelas* que condicionan los resultados alcanzados por los estudiantes. Los niños y niñas que asisten a escuelas rurales en América Latina y el Caribe obtienen desempeños más bajos que los que asisten a las escuelas ubicadas en zonas urbanas. Los porcentajes de los estudiantes en los niveles II, III y IV son sistemáticamente mayores para los urbanos, mientras que los estudiantes de zonas rurales se ubican en niveles inferiores I y por debajo de I.

Finalmente, en el estudio SERCE se identifica que la *escuela hace la diferencia*, a pesar de que los factores socioeconómicos tienen una incidencia fuerte en el rendimiento.

Las variables asociadas a la Escuela pueden contribuir significativamente a disminuir las desigualdades en aprendizaje asociadas a disparidades sociales. Estas variables son: el *clima escolar*, que significa que un ambiente de respeto, acogedor y positivo es fundamental para promover el aprendizaje entre estudiantes. Los *recursos escolares*, en su conjunto, también contribuyen al rendimiento, tales como la infraestructura, los servicios básicos de la escuela, números de libros de la biblioteca escolar y los años de experiencia de los docentes. Otra variable es la *segregación escolar* por condiciones socioeconómicas y culturales de los estudiantes, cuya incidencia es mayor en Lectura en comparación con Matemáticas y Ciencias.

En síntesis, Ecuador obtuvo resultados muy bajos en las pruebas SERCE, tanto en Matemática y Lectura, en tercero y sexto grados, con valoraciones inferiores a la media regional. Esto significa que existe un bajo nivel de calidad de la educación. Hay factores asociados al rendimiento y desempeño escolar, siendo los más significativos la zona donde se ubica la escuela -cuando es rural tiene peores condiciones-, y factores internos de la Escuela, especialmente el clima escolar, recursos escolares y segregación escolar por factores socioeconómicos y culturales de los estudiantes y sus familias. La variable socioeconómica es determinante en los niveles de los resultados: a mayor nivel socioeconómico de las familias y/o países, mejores niveles de desempeños.

Rosa María Torres (1995:18) decía, que si nuestra educación es pobre, paupérrima es la que les toca a los pobres, consideración que compartimos por la inequidad manifiesta en este sector:

*“Los pobres: áreas rurales, zonas urbano-marginales, sectores de bajos ingresos, grupos indígenas, estratos populares. Los pobres: los ubicados hacia abajo en los gráficos de ingreso, nutrición, salud, vivienda, alimentación y educación, y los ubicados hacia arriba en los gráficos de enfermedad, mortalidad, fecundidad, desempleo y analfabetismo. Los que llenan las barritas más bajas de acceso y permanencia en el sistema educativo, y las barritas más altas de repetición, deserción y fracaso escolar”* (Torres, 1995:18).

La pobreza, el nivel socioeconómico de las familias, la falta de educación de los padres, el trabajo infantil, las escuelas incompletas y unidocentes, son factores que afectan a la calidad de la educación. Los pobres son los que asisten a las escuelas pobres, círculo vicioso que se reproduce.

### **c) Estándares de calidad**

Diane Ravitch (1996:2) sostenía que hay preguntas que están en el centro del debate sobre los estándares nacionales en educación: ¿Qué debieran saber los estudiantes y cómo sabe la sociedad que han aprendido? Seguidamente sostenía que un sistema de estándares y evaluaciones están diseñados para elevar el rendimiento académico de todos o casi todos los niños, indicar a los estudiantes y profesores el tipo de logro que es posible obtener con esfuerzo, enfatizar el valor de la educación en el futuro éxito en la universidad, estimular el mejoramiento de la instrucción y la cooperación entre profesores, y motivar a los estudiantes para que tengan aspiraciones más allá de su trabajo escolar.

Disponer de estándares educativos ayuda a mejorar la calidad de la educación. En Ecuador, en el año 2011, el Ministerio de Educación realiza el lanzamiento de una propuesta para la discusión denominada “*Construcción de*

*estándares de calidad educativa*". Situación inédita en Ecuador, porque las prioridades fundamentales se concentraban en la cobertura.

En el documento oficial se define como calidad educativa a dar las mismas oportunidades a todos (equidad), y en la medida en que los servicios que ofrece, los actores que lo impulsan y los resultados que generan contribuyen a alcanzar las metas conducentes al tipo de sociedad que aspiramos para Ecuador.

Se define como "*estándares de calidad educativa las descripciones de logros esperados de los diferentes actores e instituciones del sistema educativo*" (Ministerio de Educación, 2011 a: 2).

Los estándares tienen como objetivo orientar, apoyar y monitorear la gestión de los actores del sistema educativo hacia su mejoramiento continuo.

El Ministerio de Educación plantea cuatro tipos de estándares: 1) De aprendizaje, 2) De desempeño directivo, 3) De desempeño docente y 4) De gestión escolar. El primero responde a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes que debe tener un estudiante? El segundo: ¿Qué debe hacer un director o rector competente para una buena gestión del centro escolar y para alcanzar los logros de aprendizaje de los estudiantes? El tercero: ¿Cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes que deben poseer los profesionales de la educación para asegurar que los estudiantes alcancen los aprendizajes deseados?, y el cuarto: ¿Cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes que deben poseer los profesionales directivos de la educación para asegurar que los estudiantes alcancen los aprendizajes deseados?

En relación a los estándares de aprendizaje se plantea para cuatro áreas, que incluyen: lengua y literatura, matemáticas, estudios sociales y ciencias naturales, para la educación básica y el bachillerato. Hay cuatro dimensiones del desempeño de los docentes en el aula, que son: a) Desarrollo curricular, b) Gestión del aprendizaje, c) Desarrollo profesional, y d) Compromiso ético. En cuanto al desempeño directivo, se identifican las siguientes dimensiones: a) Liderazgo, b) Gestión pedagógica, c) Gestión del talento humano y recursos, d)

d) Gestión del clima organizacional y convivencia escolar (Ministerio de Educación, 2012 d).

Según el Ministerio de Educación, el contenido de cada estándar aún está en construcción. Sin embargo, es un paso importante que generará un efecto positivo en el logro de la calidad educativa.

#### **d) Sistema de evaluación de la educación general básica y bachillerato**

Otro de los elementos fundamentales que contribuye a mejorar la calidad de la educación es la evaluación. Solo a partir del año 2008, el país cuenta con un Sistema Nacional de Evaluación y Rendición Social de Cuentas, SER.

Patricia Arregui (2001:7-8), sobre la base de un trabajo de Pedro Ravela (2000:7-8), menciona diecinueve finalidades que pueden conseguir los sistemas de evaluación de logros de aprendizaje escolar, entre los que se destaca: informar a la opinión pública y generar una cultura social de la evaluación; contribuir a la generación de conocimientos sobre el funcionamiento de los sistemas educativos; construir un “mapa de situación” del sistema educativo con el fin de identificar áreas o unidades y tipos prioritarias de intervención; comunicar valores y expectativas de logros; motivar mejoras y logros vía la comparación, competencia o emulación; alertar a la opinión pública sobre deficiencia en los resultados de los sistemas educativos; identificar metas claras, medibles y comunicables centradas en el aprendizaje; devolver información a las escuelas y maestros; brindar a los padres de familia información que les permita evaluar y controlar la calidad de las escuelas; contribuir a establecer estándares de calidad para el sistema educativo; certificar el dominio de un núcleo de conocimientos y capacidades o competencias por parte de los alumnos que finalizan un determinado nivel de enseñanza; seleccionar u ordenar a los estudiantes (o escuelas o jurisdicciones) para acreditar su exigibilidad para ciertos privilegios, acceso a programas o, incluso sanciones; evaluar el impacto de políticas, innovaciones o

programas específicos; retroalimentar el currículo y los planes de estudio; realizar estudios de costo-beneficio, que orienten las decisiones para una distribución más eficiente y efectiva de recursos escasos; contar con argumentos persuasivos para obtener mayores recursos de presupuestos públicos o proponer cambios en orientaciones generales del sistema educativo; demostrar el peso del factor docente en los aprendizajes e influir en la formación, capacitación y desempeño de los maestros; evaluar la productividad de los maestros a los efectos de establecer un sistema adecuado de incentivos; promover una responsabilidad efectiva de todos o algunos de los actores involucrados en los procesos educativos, incluyendo a los propios alumnos. Varias de esas finalidades aplican al sistema de evaluación del país.

Ecuador declara un sistema de evaluación en el año 2008, a partir de los análisis del contexto social del país, antecedentes de evaluación, el marco teórico del sistema y se plantea la estructura y componentes del sistema de evaluación.

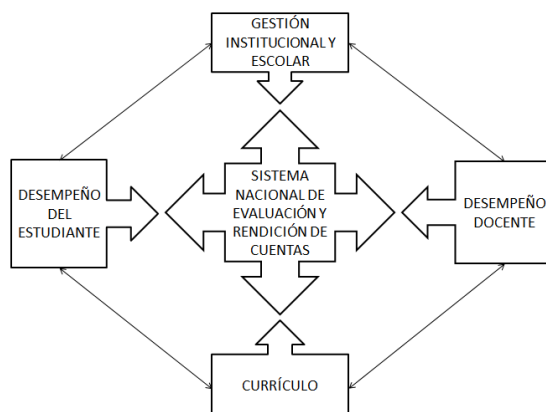
El objetivo general del sistema de evaluación es “*determinar la calidad de la educación que oferta el Sistema Educativo Nacional de educación para mejorar su funcionamiento*” (Ministerio de Educación, 2008 a:44).

Se prescribe como fines del Sistema el crear una cultura de evaluación y rendición social de cuentas, identificar las fortalezas y debilidades del Sistema Nacional de Educación, reformular y/o establecer nuevas políticas educativas y reorientar los procesos educativos.

Se plantea dos dimensiones de la evaluación: interna y externa. La primera implica un conocimiento del sistema -diagnóstico- para la toma de decisiones, incluyendo retroalimentación. La segunda, como una rendición social de cuentas, que implica eficiencia y logros.

Los Componentes del Sistema Nacional de Evaluación, se expresa a continuación:

### Gráfico 3. Sistema Nacional de Evaluación y Rendición Social de Cuentas



Fuente: Ministerio de Educación. (2008 a: 58).

Hasta el momento se evalúa al desempeño del estudiante, a través de las pruebas APRENDO; la evaluación de la gestión institucional y la evaluación al desempeño docente.

El Sistema Nacional de Evaluación SER ECUADOR:

*“Evalúa el desempeño de los estudiantes a través de pruebas muestrales aplicadas cada año en las áreas básicas del currículo vigente, con el objetivo de monitorear el sistema educativo nacional, y censales cada tres años, para rendir cuentas a la sociedad sobre el estado de la educación que brinda el sistema”* (Ministerio de Educación, 2010 a:9).

La evaluación a los docentes, en el año 2008, tuvo resistencia por parte de los docentes. Actualmente un 25% de docentes, en cada año, es evaluado. El país paulatinamente ingresó a una cultura de evaluación en educación, experiencia que fue extrapolada incluso a otros ministerios del poder ejecutivo.

En el año 2012 se expide el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, en el que se detalla los componentes del sistema educativo que serán evaluados, siendo los siguientes: a) *aprendizajes*, que incluye el rendimiento académico de los estudiantes y la aplicación del currículo en instituciones educativas; *desempeño de profesionales de la educación*, que

incluye el desempeño de docentes y de autoridades educativas y directivos; y, *gestión de establecimientos educativos*, que incluye la evaluación de la gestión escolar de instituciones públicas, fiscomisionales y particulares. Esta evaluación lo realizará el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, cuando sea creada (Registro Oficial 754, 2012:4-5).

### **1.2.5. Financiamiento de la educación**

En el *Plan Decenal de Educación 2006-2015*, se planteó como política 8, el aumento de 0,5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta el año 2012, o hasta alcanzar al menos el 6% del PIB. Se trata de garantizar los recursos financieros necesarios para el que el sistema educativo promueva el desarrollo sostenido y sustentable del país.

El presupuesto del sector educación pasó del 1,9% en el año 2000 al 2,8% en el año 2006 (Grupo Faro, 2010:36).

El presupuesto del Ministerio de Educación respecto al Producto Interno Bruto (PIB) en el año 2006 fue de 2,62%, en el 2007 es de 3,01%, en el 2008 ascendió a 3,38%, en el 2009 a 4,03%, y en el año 2010 llegó a 4.04% (Educiudadanía y Grupo Faro. 2011:37).

Si realizamos un análisis comparativo con otros países, el gasto público en educación de Ecuador como porcentaje del PIB, en el año 2007, es del 3%. El país que más invierte en Latinoamérica es Cuba, con el 13.3%; seguido de Jamaica con el 6.5%; Guayana con el 6.3%; México reporta el 5.5%; Brasil registra el 5.1%; Colombia y Costa Rica, el 4.9%, respectivamente; Argentina el 4.5% (PREAL, Fundación Ecuador y Grupo Faro. 2010:48).

En el año 2010, el presupuesto del PIB para educación asciende a 4,04% (Salazar, Borja y Enríquez, 2011:37).

Se observa que desde que se aprobó el Plan Decenal de Educación, existe un aumento del presupuesto para educación, aunque aún no llega a la meta planteada del 6% del PIB, ni a un aumento regular del 0,5% por año.



### **1.2.6. Zonificación**

Una de las medidas para mejorar el acceso a la educación es la zonificación. Existe fuerte demanda de cupos y matrícula, en primero y octavo año de educación básica, en planteles tradicionales, de alto prestigio, y que, mantienen alta valoración por parte de la comunidad. Esta situación, afecta a los planteles que desde la percepción de los padres de familia, no cumplen con estas características. Este hecho repercute en el acceso y racionalización de los estudiantes en el sistema educativo nacional.

Frente a esta situación, el Ministerio de Educación implementa la zonificación, bajo los siguientes justificativos: existencia de problemas de movilidad de la población, gastos de transporte escolar, inseguridad de los estudiantes al recorrer largas distancias, problemas de desnutrición por falta de una organización alimenticia, aulas con un excesivo número de estudiantes, problemas de rendimiento escolar y falta de interrelación de los padres de familia con los maestros (Ministerio de Educación, 2011 b:2).

La zonificación apunta a brindar educación básica con enfoque de equidad, incluyendo a los padres de familia que por su residencia y trabajo pertenecen a esa zona territorial; levantar un mapa escolar con base de datos de instituciones educativas por zonas territoriales; garantizar inscripciones y matrículas en los establecimientos educativos de cada zona, que permitan garantizar el acceso, permanencia, continuación y culminación de los estudios; y dar información permanente a la comunidad educativa sobre planteles escolares fiscales que disponen de primero y octavo de educación básica en lo relacionado a cupos, inscripciones y matrículas, para regular el procedimiento de admisión de los estudiantes en la zona escolar.

Actualmente está en proceso de implementación, a través de disposiciones del Ministerio de Educación. Esta medida generó debate sobre la conveniencia o no de la zonificación, considerando principalmente que no todas los centros escolares ofertan igual calidad de la educación.

### **1.2.7. Planes nacionales**

Por la relevancia para el análisis y comprensión de la educación en el Ecuador, es preciso revisar dos planes nacionales esenciales que actualmente se están aplicando, y que están provocando cambios en la situación de la educación. Estos planes son: a) *Plan Decenal de Educación 2006-2015*; y, b) *Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2014*.

#### **a) Plan Decenal de Educación 2006 - 2015**

La falta de continuidad a las políticas de Estado, fue una de las principales críticas en el sector educativo. Esfuerzos por plantear acuerdos nacionales, en ese sentido, se dieron en el país, tal es el caso del Primer Acuerdo Nacional “Educación Siglo XXI”, firmado en abril de 1992; el Segundo Acuerdo Nacional, suscrito en junio de 1996; y el Tercero Acuerdo Nacional, firmado en noviembre de 2004, que buscaba una agenda de mediano y largo plazo.

En el año 2006, el Ministerio de Educación, conjuntamente con el Consejo Nacional de Educación, propuso el *Plan Decenal de Educación 2006-2015*, que fue objeto de una construcción colectiva y de la participación de amplios sectores sociales, políticos y económicos. El Plan fue puesto en consideración del pueblo ecuatoriano, a través de una consulta popular, siendo presidente del Ecuador, Alfredo Palacio y su ministro, Raúl Vallejo Corral.

Los resultados de la consulta popular fueron: 66.1% estuvo a favor del Plan; el 7.7%, en contra. Existió un 18% de votos blancos y un 8.2% de votos nulos. Por tanto, el Plan Decenal fue aprobado para la década del 2006 al 2015, lo que se convirtió en la hoja de ruta de la educación del Ecuador.

Más tarde, en el año 2007, con el ascenso a la presidencia de Rafael Correa Delgado, adoptó el Plan Decenal de Educación como política de Estado de su Gobierno y lo institucionalizó, el cual se aplica hasta hoy.

El Plan Decenal de Educación 2006-2015 plantea 8 políticas (Ministerio de Educación, 2006: 5-6), que son:

- Universalización de la Educación Inicial de 0 a 5 años.
- Universalización de la Educación General Básica de primero a décimo.
- Incremento de la población estudiantil del Bachillerato hasta alcanzar al menos el 75 % de la población en la edad correspondiente.
- Erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación de adultos.
- Mejoramiento de la infraestructura física y el equipamiento de las Instituciones Educativas.
- Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación e implementación del sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas del sistema educativo.
- Revalorización de la profesión docente y mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida.
- Aumento del 0.5 % anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta el año 2012, o hasta alcanzar al menos el 6% del PIB.

Los significativos avances en cobertura y los procesos por mejorar la calidad de la educación tienen como base este Plan. Existen observatorios ciudadanos que están realizando un seguimiento a la implementación del Plan.

## **b) Plan Nacional para el Buen Vivir**

Desde el año 2007, el Ecuador vive un nuevo gobierno, de ideología de izquierda, que planteó como propuesta la implementación del “*Socialismo del*

*Siglo XXI*<sup>o</sup>. Este hecho marcó una ruptura con el anterior modelo de Estado, de tipo neoliberal.

Una de las principales acciones, de esta nueva tendencia, fue recuperar el ente planificador y se creó la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, cuyas siglas es SENPLADES.

En el año 2009, este organismo presenta el Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013, cuyo contenido propone un cambio de paradigma, el desarrollo del Buen Vivir; así como una nueva forma de generación de riqueza y redistribución, que incluye cinco propuestas de revoluciones: constitucional y democrática, ética; económica, productiva y agraria; social, y revolución por la dignidad, soberanía e integración latinoamericana (SENPLADES, 2009:5).

El concepto Buen Vivir, recupera la epistemología y cosmovisiones indígenas, cuya palabra original es *Sumak Kawsay*, que significa la vida plena, la armonía con la comunidad y el cosmos.

Los principios para el buen vivir, según SENPLADES, son: una sociedad civil autónoma dotada de un vigoroso poder social; un Estado radicalmente democrático y un poder económico, lo que posibilite una asignación de recursos y control de la producción y redistribución.

En este contexto, las políticas sociales tienen prioridad, tal es el caso de educación y salud.

Doce son los objetivos del Plan Nacional del Buen Vivir, que son:

1. Auspiciar la igualdad, cohesión e integración social y territorial en la diversidad.
2. Mejorar las capacidades y potencialidades de la ciudadanía.
3. Mejorar la calidad de vida de la población.
4. Garantizar los derechos de la naturaleza y promover un ambiente sano y sustentable.
5. Garantizar la soberanía y la paz, e impulsar la inserción estratégica en el mundo y la integración latinoamericana.
6. Garantizar el trabajo estable, justo y digno en su diversidad de formas.

7. Construir y fortalecer espacios públicos, interculturales y de encuentro común.
8. Afirmar y fortalecer la identidad nacional, las identidades diversas, la pluralidad y la interculturalidad.
9. Garantizar la vigencia de los derechos y la justicia.
10. Garantizar el acceso a la participación pública y política.
11. Establecer un sistema económico social, solidario y sostenible.
12. Construir un Estado democrático para el Buen Vivir.

Aunque la educación de manera directa e indirecta tiene que ver con los doce objetivos del Plan del Buen Vivir; sin embargo, el objetivo 2, que se refiere a mejorar las capacidades y potencialidades de la ciudadanía está plenamente vinculado.

En la parte de educación, considerada como formación y capacitación en distintos niveles y ciclos, se considera que una educación de calidad favorece la adquisición de saberes para la vida y fortalece la capacidad de logros individuales y sociales, promueve una ciudadanía participativa y crítica, facilita la consolidación de regímenes democráticos, que contribuyan a la erradicación de las desigualdades económicas, políticas, sociales y culturales.

Las *políticas* planteadas para el logro de este objetivo son:

- Asegurar una alimentación sana, nutritiva, natural y con productos del medio para disminuir drásticamente las deficiencias nutricionales.
- Mejorar progresivamente la calidad de la educación, con un enfoque de derechos, de género, intercultural e inclusiva, para fortalecer la unidad en la diversidad e impulsar la permanencia en el sistema educativo y la culminación de los estudios.
- Fortalecer la educación intercultural bilingüe y la interculturalización de la educación.
- Generar procesos de capacitación y formación continua para la vida, con enfoque de género, generacional e intercultural, articulados a los objetivos del Buen Vivir.
- Fortalecer la educación superior con visión científica y humanista, articuladas a los objetivos del Buen Vivir.

- Promover la investigación y el conocimiento científico, la revalorización de conocimientos y saberes ancestrales, y la innovación tecnológica.
- Promover el acceso a la información y las nuevas tecnologías de la información y comunicación para incorporar a la población a la sociedad de la información y fortalecer el ejercicio de la ciudadanía.
- Promover el deporte y la actividad física como un medio para fortalecer las capacidades y potencialidades de la población.

Como *metas*, en el marco de la calidad de la educación, se proponen las siguientes:

- Al menos el 30% de los estudiantes de séptimo y décimo de educación básica obtienen una calificación de “buena” y no menos de un 8% nota de “muy buena” en ciencias sociales al 2013.
- Al menos el 20% de los estudiantes de cuarto, séptimo y décimo de educación básica y tercero de bachillerato alcancen una nota de “buena” y un mínimo de 8% nota de “muy buena” en Matemáticas al 2013.
- Al menos el 15% de los estudiantes de cuarto, séptimo y décimo de educación básica y tercero de bachillerato obtienen una calificación de “muy buena” en Lenguaje al 2013.
- Al menos el 10% de los estudiantes de séptimo y décimo de educación básica obtienen una calificación de “muy buena” en Ciencias Naturales al 2013.
- Al menos el 46% de las y los docentes obtienen una calificación de “muy buena” en la Evaluación Interna al 2013.
- Al menos el 60% de las y los docentes obtienen una calificación de “buena” en la evaluación de conocimientos específicos.
- Reducir al 10% el analfabetismo funcional para el 2013.

El Ecuador cuenta hoy con dos herramientas de planificación fundamentales para cambiar la educación, y enfrentar las desigualdades. La valoración a la calidad es cada vez mayor. Si observamos las políticas planteadas y las respectivas metas, tanto del Plan Decenal de Educación como de Plan Nacional del Buen Vivir, estas son explícitas en relación a mejorar el desempeño de los estudiantes, así como de los docentes.

### 2.3. Resumen

Ecuador es un país no desarrollado, considerado por algunos como país del tercer mundo, y por otros, como un país en proceso de desarrollo.

Ecuador está organizado en república y se declara como un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, unitario, intercultural, plurinacional y laico. Tiene como idioma oficial el castellano, y como idiomas oficiales de relación intercultural el *kichwa* y *shuar*. Es un país plurinacional y multiétnico, y cohabitan en su territorio veinte y ocho pueblos y nacionalidades, lo que demuestra una riqueza cultural.

Tiene una población que supera los 14 millones de habitantes, con una esperanza de vida de 75 años. Según el Índice de Desarrollo Humano en el año 2011 ocupa el puesto 83 de entre 187 países.

Persisten profundas desigualdades e inequidades, entre la población que más tiene con la mayoría de la población que carece de recursos. En consecuencia, existe una mala distribución de la riqueza.

En el país, principalmente en las décadas de los 80 y 90, se aplicaron políticas neoliberales, a partir de acuerdos denominados Consenso de Washington, que debilitó al Estado y fortaleció el rol del mercado, impulsó la privatización, marginó el área social, debilitó a la educación pública y en contraposición valoró la educación privada, entre otras iniciativas. En el país se implementaron programas y proyectos educativos, con el auspicio y préstamos financieros del Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo. A más del endeudamiento externo, los resultados dejaron mucho que desear, razón por la cual se llama a esta época como “décadas perdidas”.

En cuanto a los modelos económicos el país transitó por el desarrollismo, sustitución de importaciones, neoliberalismo, y actualmente, por el Socialismo del Siglo XXI. Su economía dependió de la exportación de materias primas y la producción agrícola (cacao, banano) y de la producción petrolera.

Actualmente el país cuenta con un nuevo marco legal, a través de una Constitución que es garante de derechos, siendo uno de ellos, el derecho a la educación en condiciones de calidad.

Si bien es cierto, que el país cuenta con una nueva Constitución que es garantista de derechos, principalmente, el de educación; no obstante, aún persisten problemas de acceso al sistema educativo nacional, de baja calidad, de exclusión educativa, de poca pertinencia, entre otros.

La Constitución vigente, es de avanzada, coloca como centro al ser humano, y proclama la filosofía del Buen Vivir. Es una ruptura de las Constituciones anteriores, especialmente de la de 1998, la cual estuvo diseñada para establecer las políticas neoliberales, las relaciones Estado, individuos y sociedad, giraban alrededor del mercado.

Esta situación de tener una Constitución garantista de derechos, es posible al existir un cambio de gobierno, con tendencia progresista (de izquierda), que propugna un cambio en el país, especialmente en salud y educación.

El Sistema Educativo Nacional del Ecuador, incluye dos sistemas: El Sistema Nacional de Educación –que inserta al sistema de educación intercultural bilingüe-, y el sistema de educación superior, cada uno regentado por dos leyes: Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) y ley Orgánica de Educación Superior (2011), respectivamente.

En cuanto a la nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural, plasma los derechos; sin embargo, recién comienza su aplicación.

La nueva estructura de la educación en niveles educativos, incorpora formalmente a la educación inicial de tres a cinco años de edad; situación no contemplada en los marcos anteriores. Elimina la obligatoriedad de la educación hasta terminar la escuela (sexto grado, 11 a 12 años de edad del estudiantes) y alarga la formación general básica hasta el décimo año (15 años de edad del estudiante); incluyendo como obligatorio hasta el bachillerato.

En cuanto al bachillerato, supera las clásicas especializaciones que existían (físico-matemáticos, químico-biológicas y ciencias sociales), por un bachillerato



unificado, para superar las deficiencias vocacionales y de formación parcial del individuo en sociedad.

El Ministerio de Educación de Ecuador, ha planteado una nueva estructura y organización, para dar respuesta a los nuevos marcos legales vigentes. El país recién inicia este proceso. Es relevante mencionar que dentro de la estructura del Ministerio, se incluye una estructura específica para los fundamentos educativos, la calidad y equidad de la educación, y el desarrollo profesional docente, situación nunca antes vista, lo que demuestra la valoración que está dando el Estado a la calidad de la educación.

En cuanto al nuevo modelo de gestión escolar, dividido en zonas, distritos y circuitos, es una nueva forma de armar la organización escolar, correspondiendo a un *centro escolar*, ser parte de un circuito educativo. Sin embargo, este proceso está a nivel de diseño.

El país recuperó el ente planificador, para estructurar un proyecto nacional y armonizar el funcionamiento del Estado. En las últimas décadas este ente fue debilitado -hasta eliminado- por parte de las políticas alineadas con propuestas neoliberales, que se aplicaron en el país.

El país cuenta actualmente con dos herramientas de planificación fundamentales para orientar y aplicar cambios en educación, como son *el Plan Decenal de Educación 2006-2015* y *Plan Nacional para el Buen Vivir*. En éstos se coloca a la educación como desafío fundamental, tanto a nivel de cobertura como de calidad, cruzando por equidad.

En cuanto a la *cobertura*, existen avances importantes en los últimos años, especialmente en educación básica. No obstante, a nivel de educación inicial, bachillerato y educación superior, existen problemas de logros de cobertura.

El analfabetismo aún está presente con 6.8% de la población, concentrado en la población indígena, rural, afroecuatoriana y mujeres; la cobertura de educación inicial en el año 2010 asciende a 50,17%. En el año 2011 la cobertura de la educación básica asciende a 95,4%; en el bachillerato llega a 62,1%, y en la universidad es de 30,1%.

El Ecuador aún es inequitativo en cuando al acceso al servicio educativo y a la calidad de la educación que recibe la población. Los sectores más pobres han tenido una inequidad histórica, que se ha reproducido, incluso legitimado por los marcos jurídicos vigentes en cada momento histórico.

La inequidad se expresa en varios factores. Los estudiantes no asisten a clases principalmente por falta de recursos económicos, por situaciones de trabajo y por falta de motivación. En el año 2008, existe un 38,5% de población que tiene solo primaria y un 25,7% solo secundaria. El promedio de años de estudio en el año 2010 es de 7,89. La repetición en el año 2006-2007 es de 2,10% en la primaria y 5,88% en la secundaria; la tasa de deserción es de 3,79% en el nivel primario y 5,76 en el nivel secundario. En cuanto a la permanencia, de cada 10 estudiantes solo 3,6 terminan la educación básica, 2,5% el bachillerato y 0,3 la universidad. La zona rural tiene mayores inequidades que la zona urbana.

En cuanto a la calidad, los logros académicos a través de pruebas que se han aplicado demuestran resultados desalentadores; sin embargo, esta información ha permitido reflexionar sobre la situación educativa nacional y a plantear políticas y planes de acción para superarlos. En Matemática y lenguaje, en tercero, séptimo y décimo de educación básica demuestran resultados en rangos inferiores. No hay mejora significativa desde 1989, y en muchos de los casos, una caída.

Es relevante conocer el avance que existe en cuanto a la comprensión de los logros académicos, superando la concepción de asociarlo exclusivamente a la escuela y el profesor. Hoy se está trabajando con los denominadas “factores asociados”, que dan cuenta de variables que inciden en los aprendizajes de los estudiantes que están fuera del aula, en la escuela o fuera de la escuela.

Las pruebas SERCE, que comparan los resultados de las pruebas entre países de Latinoamérica, evidencian que el Ecuador se halla en el grupo de países con resultados inferiores a la media de la región.

El estudio APRENDO 2007, en cuanto a factores asociados, referido a las variables hogar y alumno, identifica a la condición étnica, el grado de educación

de los representantes (nivel de instrucción), el grado de relación con los compañeros, trabajo fuera de casa de los padres como relevantes. En la variable docente se identifica como factor asociado la capacitación y desarrollo de clase. En cuanto a la variable plantel y política educativa aparece como factores asociados la supervisión, infraestructura y eliminación de barreras.

El Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), identifica que el PIB *per capita* se correlaciona directamente con el aprendizaje promedio de los estudiantes; la riqueza de los países explica un 44,4% de la desviación de los promedios nacionales (caso de lectura de sexto grado de educación básica). A mayor *Coefficiente de Gini*, menor es el promedio de rendimiento en lectura, que explican un 11% de los promedios nacionales. A pesar de los factores socioeconómicos, la escuela hace la diferencia y tiene una fuerte incidencia en el rendimiento. Como factores asociados se identifican a las variables clima escolar, recursos escolares y segregación escolar.

Sobre los estándares educativos, están en construcción; sin embargo, el Ministerio de Educación lanzó el tema para la reflexión y aportes, paso importante en el logro de la calidad de la educación, considerando que los países que tienen estándares altos, tienen mejores expectativas de logros, tal el caso de Cuba en América Latina.

Otro elemento favorable que contribuye paulatinamente al mejoramiento de la calidad de la educación es la existencia de un sistema nacional de evaluación, que incluso tiene respaldo legal en la Constitución vigente, lo que posibilita que la evaluación como un sistema sea posible aplicar en el país.

En relación al financiamiento, generalmente éste ha sido bajo. No obstante, se ha puesto como meta llegar al 6% del PIB, aunque en el año 2010 alcanza el 4,04%.

La lección que hemos tenido en estos últimos años es que, debe existir voluntad política, para hacer cambios. El marco legal no siempre favorece a los desposeídos, muchas veces legitima las inequidades. Los pobres recibían beneficios como dádiva o actos caritativos, más que como derechos de las personas.

Universalizar la educación todavía está en proceso en el Ecuador. Garantizar una educación de calidad constituye una de las prioridades de las políticas nacionales. Lograr la equidad, es otro de los retos del futuro.

Esta caracterización al Ecuador y al Sistema Educativo Nacional, permite encuadrar la investigación a una realidad concreta, en el Ecuador, un país donde persiste la pobreza, en vías de desarrollo, por la mala distribución de la riqueza, la histórica marginación a la población más necesitada de los derechos fundamentales contemplados en instrumentos internacionales y nacionales, la aplicación de políticas neoliberales, entre otros factores.

**CAPÍTULO II**  
**EDUCACIÓN DE CALIDAD Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN**



## **CAPÍTULO II**

### **EDUCACIÓN DE CALIDAD Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN**

#### **2.1. Introducción**

En el presente capítulo se desarrollarán los fundamentos teóricos sobre la educación de calidad y la calidad de la educación, organizados en tres ejes de análisis: a) de la cobertura a la calidad, b) desarrollo histórico del concepto calidad y calidad educativa, c) tendencias sobre calidad educativa, y calidad de la educación.

En el eje de la cobertura a la calidad, se plantea el proceso de cambio que se produjo en el tema educativo, al dar un salto, del acceso, a la calidad, a través de la comprensión de un conjunto de variables que inciden e intervienen en él.

En el eje de análisis se aborda el desarrollo histórico del concepto calidad y calidad educativa, se desglosan en tres partes: calidad desde el enfoque empresarial, calidad como logro de fines educativos, y calidad según lo prescrito por la UNESCO.

Para ubicar el análisis del significado del concepto calidad de la educación, se parte de la comprensión histórica del paso del énfasis de la cobertura educativa (acceso) a la calidad de la educación, que se expresa en las políticas sociales y educativas de los países latinoamericanos.

En el aspecto de las tendencias sobre calidad educativa, se desarrolla los tendencias: la tecnológica (que incluye los sistemas ISO y EFQM); y la cultural y crítica, con sus tres estrategias (evaluación, investigación-acción e innovación).

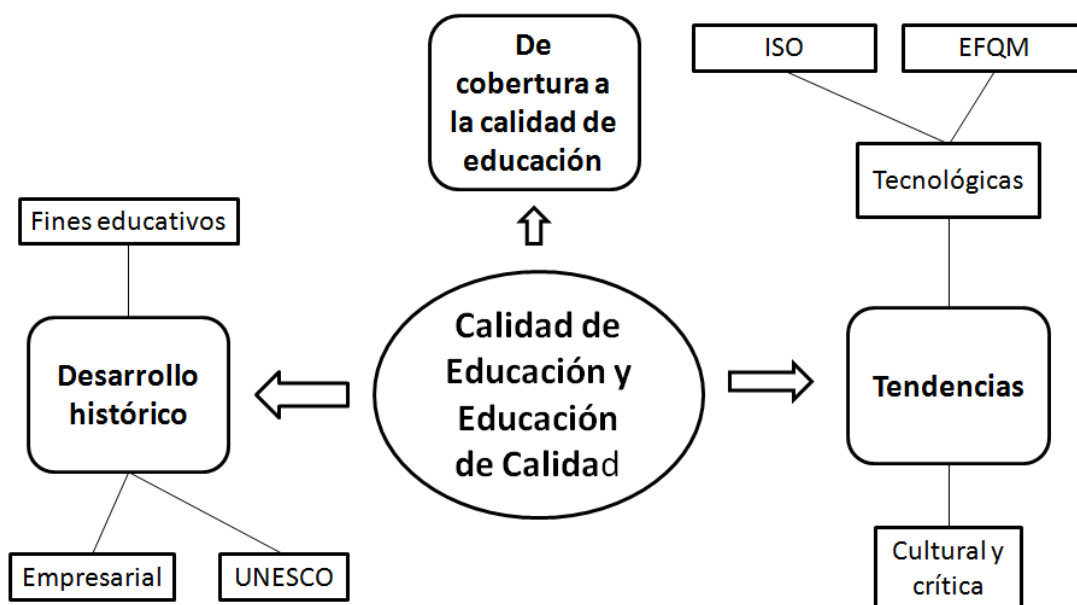
La comprensión de los elementos teóricos sobre educación de calidad y calidad de la educación, permitirá situar de mejor manera el problema de

investigación sobre calidad de la educación e indicadores de educación relacionados con la ideología y las clases sociales, aplicado a los centros escolares de Ecuador.

Se trata de consideraciones conceptuales que abordan variables macro, que inciden en la conceptualización que se tenga de una escuela, su funcionamiento, organización y los criterios de calidad que se definan e incluye indicadores de calidad.

El siguiente esquema de análisis del capítulo, detalla el sistema, sus elementos y relaciones.

**Gráfico 4. Esquema de análisis sobre Calidad de la educación y de la Educación de calidad**





## 2.2. De la cobertura a la calidad de la educación

Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), el objetivo de alcanzar la educación primaria universal, gratuita y obligatoria constituía una de las prioridades de la comunidad de naciones, de los diferentes países, objetivo éste que fue reafirmado en los siguientes tratados internacionales y declaraciones de las Naciones Unidas.

En el Artículo 26, numeral 1, de la Declaración Universal de Derechos Humanos, señala lo siguiente:

*“Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”* (ONU, 2011:12-13).

En esta Declaración, la educación es planteada como un derecho fundamental de todos los derechos, expresados en tres ideas claves: a) Toda persona tiene derecho a la educación; b) La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental; c) La instrucción elemental será obligatoria.

A renglón seguido, la misma Declaración plantea el fin o propósito de la educación:

*“La educación tendrá por objetivo el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas, para el mantenimiento de la paz”* (ONU, 2011: 12).

De conformidad con esta declaración, cuatro son los propósitos esenciales de la educación: 1) Desarrollo de la personalidad humana, 2) Respeto a los derechos humanos y libertades fundamentales, 3) La amistad entre naciones, grupos étnicos y religiosos, y 4) El mantenimiento de la paz.

En relación a la libertad de elección de la educación, la misma Declaración indica: *“Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos”* (ONU, 2011:12).

Sin embargo, en los instrumentos jurídicos, acuerdos y declaratorias que reafirman los postulados de la Declaración de Derechos Humanos, se omite o se hace caso omiso, a la calidad de la educación. Esto evidencia, que la prioridad de los países en materia de educación estaba centrada en la cobertura a nivel de la educación primaria, o educación básica, en los aspectos cuantitativos de las políticas educativas, no vislumbrándose un énfasis en su calidad.

Después de la Segunda Guerra Mundial, las prioridades apuntaron a la reconstrucción de los países afectados por dicho conflicto, articulado a una expansión y desarrollo de los sistemas educativos, que se expresan en este último caso, en grandes inversiones en nuevas construcciones escolares, respectiva dotación y equipamiento, mejora de los ratios alumnos-profesores, aumento de la planta docente, becas estudiantiles, entre otras, para lograr la plena escolarización de la población.

Seguidamente, aparecen las reformas estructurales y curriculares, muy comunes en nuestros países latinoamericanos, incluido el Ecuador. No obstante, la reflexión de que no es suficiente la expansión del sistema escolar y sus reformas, lleva a identificar otros factores que deben ser tomados en cuenta en la educación, tales como: formación inicial y continua de los docentes, autonomía del centro escolar, evaluación escolar, atención a la diversidad, implementación de servicios de orientación y bienestar estudiantil, entre otros, que configuran elementos que colocan a la calidad en el centro de las prioridades.

En varias conferencias regionales, desde principios de 1960, como la Carta Internacional de Derechos Humanos (1970), Declaración Mundial de Educación para Todos (1990), Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien-Tailandia (1990), Declaración del Milenio y el Marco de Acción de Dakar (2000), daban cuenta que las prioridades estaban alrededor de la cobertura, la universalización de la enseñanza primaria; incluso se propuso lograr esta meta hasta el año 2015.

Se puede entender, incluso explicar, que el propósito de la educación primaria universal respondía a la realidad en que vivían nuestras sociedades, que el problema de niños y niñas que se hallaba fuera de la escuela, era significativo y grave.

Sin embargo, el hecho de tener niños en la escuela, no determina que realmente están aprendiendo lo que deberían, y lo que se enseña es lo que se debería enseñar, existiendo una problemática de contenido, que se expresa en niveles de calidad. La escuela, principalmente la pública, bajo esta consideración, inscribía niños en el sistema; pero sin saber a ciencia cierta si es o no de calidad.

El simple acceso de los niños a la escuela, no era garantía de la calidad de educación que estaban recibiendo y de sus aprendizajes, pudiéndose encontrar dentro de la escuela factores que generan deserción, pérdidas del año y pobres aprendizajes. *“La calidad de la enseñanza impartida a los alumnos y la cantidad de conocimientos que éstos adquieren pueden influir decisivamente en la duración de su escolaridad y en su asistencia a la escuela”* (UNESCO, 2005:30).

Siendo así, la propia universalización de la enseñanza primaria depende de la calidad de educación ofrecida, y no solo del acceso de los niños a la escuela. La educación cumple una función personal y social; este aspecto es valorado por los actores del proceso educativo, principalmente los padres de familia y la propia sociedad en general.

Es común escuchar entre la población de Ecuador argumentos como estos: *“no pongo a mi hijo en esa escuela, porque no aprenden nada”*, o *“esa*

*escuela no es buena*"; criterios éstos que evidencian juicios de valor de la gente, sobre la educación que se imparte en las escuelas. Más aún cuando los padres de familia no ven en la escuela una justificación adecuada para enviar a estudiar, porque no vale la pena invertir tiempo y recursos para este fin; sino que es mejor inmediatamente vincularlo al mundo laboral. Casos concretos, en las zonas rurales, donde muchas familias prefieren que los niños participen en la siembra o cosecha, antes de *"perder el tiempo"* en la escuela, con pobres y limitadas expectativas.

En 1983 se desarrolló una conferencia internacional patrocinada por los países miembros de la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico* (OCDE), es decir, los países más desarrollados del mundo, sus ministros de educación declararon que la calidad de la educación sería una de las máximas prioridades de las siguientes décadas.

En la década del 90, en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, se proclamó la necesidad de mejorar la calidad de la educación, recomendando ofrecer una educación accesible para todos y más pertinente. Se consideró que la calidad era una condición previa para alcanzar el propósito clave de la equidad. Se vislumbró que el acceso no bastaba por sí solo para que contribuya al desarrollo de las personas y de la sociedad. El reforzamiento del desarrollo cognitivo de los niños es considerado como un elemento fundamental para mejorar la calidad.

En el Marco de Acción Dakar, en el año 2000, se declaró que todo niño tenía derecho a acceder a una educación de calidad, pues ésta es la *"médula de la educación"* y un factor determinante para mejorar la escolarización, la retención y el aprovechamiento escolar. Se incluyen consideraciones que vislumbran elementos de la calidad, como por ejemplo: alumnos sanos y motivados, docentes competentes que utilicen metodologías activas, planes de estudios pertinentes, buena administración y distribución equitativa de los recursos; en consecuencia, aspectos como: educando, procesos, contenidos y sistemas, forman parte de estas consideraciones de calidad. En dicha declaración se manifiesta:

*“Nos reafirmamos en la idea..., de que todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término, una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser. Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad”* (UNESCO, 2000:8).

En 1990, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE, publica un informe específico sobre la calidad de la enseñanza, cuyo título en inglés fue *Schools and Quality. An International Report*, en cual valora que lograr la calidad no es tarea fácil, depende de variados factores.

Un año más tarde este informe aparece en idioma español, bajo el título *Escuela y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Los autores del informe son John Lowe y David Instance, cuyo estudio se basa en los resultados de las conferencias internacionales. En él se atiende prioritariamente, a la determinación conceptual y filosófica de la calidad, aplicada al área de educación y el estudio de evoluciones y hechos problemáticos en campos concretos relacionados con la calidad.

El Informe Internacional plantea que la pregunta por la calidad lleva necesariamente a plantearnos los objetivos de la sociedad y de los propósitos de la escuela como institución.

La escolarización básica, es valorada de mucha importancia para elevar la calidad, considerando que ésta es una parte más formativa del conjunto de aprendizajes. Se considera a la educación como camino a la movilidad social, como motor de prosperidad, como un bien positivo. Sin embargo, los jóvenes salen mal preparados, con niveles bajos, lo que demuestra que el sistema es incapaz de reaccionar, y que es esencialmente tradicionalista. Los autores abordan los problemas derivados del currículo, la formación del profesorado y

el sistema de evaluación. En fin, la calidad de la enseñanza en las escuelas depende de factores múltiples y mutuamente relacionados, entre ellos: los propósitos y objetivos del currículo, formación y dedicación del profesorado, libros de texto y demás medios de enseñanza, recursos económicos y físicos de los que participa la escuela (Donaire, 1992:302-303).

El acceso a una educación de buena calidad, implica según la UNESCO, en primer lugar, considerar que el desarrollo cognitivo es un importante objetivo explícito de todos los sistemas educativos; el rol de la educación en el estímulo del desarrollo creativo y emocional de los educandos, la contribución de los objetivos de paz, seguridad, civismo; y la trasmisión de valores culturales, locales y universales, a las generaciones futuras (UNESCO, 2005:31-32).

Entonces, la expansión cuantitativa no es suficiente (más escuelas), es imprescindible proponer planteamientos y desafíos cualitativos, que incluye una visión política de pensar en el futuro del sistema educativo en su conjunto, como lo concibe la argentina Inés Aguerrondo.

El asunto de fondo, entonces, no es sólo el crecimiento cuantitativo del sistema escolar; sino, sobre todo de tipo cualitativo, que implica pensar en el futuro de la escuela y de los propios sistemas educativos; es decir, un planteamiento teleológico, del para qué de la propia escuela y de la educación.

Bajo estas consideraciones, se desarrollan reflexiones sobre lo que son “*la educación de calidad*” y “*la calidad de la educación*” no es un simple juego de palabras, sino que tienen características particulares.

La calidad de la educación, aparece en la UNESCO, en el informe *Aprender a ser – La educación del futuro*, en 1972, liderado por el ex Ministro francés Edgar Faure, en el que se consideró que el objetivo fundamental del cambio social era la erradicación de desigualdades y el establecimiento de una democracia participativa. Planteamientos como “*El aprendizaje a lo largo de toda la vida*”, la “*pertinencia*”, “*aprender los principios del desarrollo científico*” y “*la modernización*”; respetando los contextos socioculturales de los educandos, eran fundamentales para definir la educación de calidad. Según su pronóstico:

*“La gran mutación en curso pone en duda la unidad de la especie, su porvenir, la identidad del hombre en cuanto tal. Lo que hay que temer no es sólo el penoso espectáculo de graves desigualdades, de privaciones y sufrimientos, sino una verdadera dicotomía del género humano, que se traduciría en grupos superiores y grupos inferiores, en dueños y en esclavos, en superhombres y en homínidos. Ello se traduciría no sólo en riesgo de conflictos y desastres (pues los medios actuales de destrucción masiva pueden muy bien hallarse a disposición de grupos desheredados e insurrectos), sino una amenaza esencial de deshumanización que alcanzaría indistintamente a privilegiados y sacrificados, pues todo hombre se sentiría ofendido por la ofensa hecha a la naturaleza humana” (Faure, 1971:27).*

Edgar Faure, en la Carta que dirige al Sr. René Maheu, Director General de la Unesco, indicaba que el informe tiene cuatro aspectos: el primero, es el reconocimiento que a pesar de la diversidad, existe la solidaridad fundamental de los gobiernos y de los pueblos. El segundo, es la creencia en la democracia concebida como el derecho de cada uno de los hombres a realizarse plenamente y a participar en la construcción de su propio porvenir, cuya clave es la educación. El tercero, es que el desarrollo tiene por objeto el despliegue completo del hombre en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos: individuo, miembro de una familia y de una colectividad, ciudadano y productor, inventor de técnicas y creador de sueños. El cuarto, es la concepción de que la educación, para formar a este hombre completo, sólo puede ser global y permanente; no se trata de adquirir, aisladamente, conocimientos definitivos; sino, de prepararse para elaborar, a todo lo largo de la vida, un saber en constante evolución y de “aprender a ser” (UNESCO, 1972:16-17).

Como se puede apreciar, la calidad de la educación plantea una mirada social, de enfrentar las desigualdades en la sociedad, fortaleciendo las democracias participativas en las sociedades.

En la década del 90, Jacques Delors y su equipo, en la publicación “*La educación encierra un tesoro*”, plantea que la educación a lo largo de toda la vida implica cuatro tipos de aprendizajes: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. El primero reconoce que los alumnos construyen sus propios conocimientos a diario, combinando elementos endógenos y exógenos. El segundo se centra en la aplicación práctica de los que se aprende. El tercero se refiere a las aptitudes imprescindibles para vivir una vida libre de discriminaciones, que las personas tienen iguales oportunidades para lograr un desarrollo individual, de su familia y comunidades. El último, a las competencias necesarias para que las personas desarrollen todo su potencial (UNESCO, 2005:32).

Jacques Delors (1996:10-12) propone que hay que superar varias tensiones: entre lo mundial-local, entre lo universal-singular, entre la tradición-modernidad, entre el largo plazo-corto plazo, entre la competencia-igualdad de oportunidades, entre el extraordinario desarrollo de los conocimientos-capacidad de asimilación del ser humano, y entre lo espiritual-material.

Es relevante señalar el planteamiento que se propone en la Convención sobre los *Derechos del Niño* en el año 1989 -y entrada en vigor en 1990-, en el que descansa de hecho contenidos de calidad que se plantea al sistema educativo (Resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989:10). El Artículo 29 de dicho acuerdo, manifiesta que los Estados Partes convienen en que la educación del niño debe estar encaminada a cumplir cinco propósitos:

- 1) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física hasta el máximo de sus potencialidades.
- 2) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos, las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas.
- 3) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país de que es originario y de las civilizaciones distintas de la suya.
- 4) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos



y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígenas.

5) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.

En el año 2000, se celebró la Cumbre del Milenio, con la participación de los jefes de Estado de 189 naciones, incluido el Ecuador, en la sede de las Naciones Unidas en Nueva York, para ratificar su compromiso de construir un mundo más justo y próspero para todos, donde se declararon ocho objetivos del milenio: erradicar la pobreza y el hambre, lograr la enseñanza primaria universal, promover la igualdad entre géneros y la autonomía de la mujer, reducir la mortalidad infantil, mejorar la salud materna, combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades, garantizar la sostenibilidad del medio ambiente y fomentar una asociación mundial para el desarrollo (Secretaría Nacional Objetivos de Desarrollo del Milenio, 2005: 6). En el caso educativo, se vuelve a insistir en la *cobertura* proponiendo como meta que los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria; y se amplía a la *equidad*, cuando se propone eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria y en todos los niveles, antes del 2005. Como se podrá apreciar, el cumplimiento de estas metas para la fecha prevista, aún no se podrá lograr y requiere de más tiempo.

Por lo señalado, la prioridad de la calidad tuvo un proceso, después de la Segunda Guerra Mundial, que da paso a las prioridades desde la cobertura a la calidad de la educación, identificándose que en las décadas de los 70, 80 y 90 aparece en conferencias internacionales y en diferentes declaraciones.

### **2.3. Desarrollo histórico del concepto calidad y calidad educativa**

El diccionario de la Real Academia de la Lengua, define al término “calidad” de la siguiente manera:

1. Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor. *Esta tela es de buena calidad.*
2. Buena calidad, superioridad o

excelencia. *La calidad de este aceite ha conquistado los mercados.* 3. Adecuación de un producto o un servicio a las características especificadas. *Control de calidad* (Real Academia de la Lengua, 2006: 250).

En esta definición sobre calidad, que considera el ente rector de la lengua española, encontramos tres características principales: la primera, es vista desde el punto ontológico: desde el ser; y desde el componente axiológico: emitir juicios de valor sobre las propiedades del ser. La segunda, asociada a lo que cotidianamente se comprende, a la excelencia, es decir, que algo se expresa en un rango de valor, siendo el grado más alto y positivo, la superioridad; esto implica, que existen también grados inferiores de calidad, lo que se denomina, baja calidad. La tercera acepción, que comúnmente utilizan los sistemas de calidad, que relaciona las características especificadas en un servicio o producto con lo realizado, las normas y estándares con lo producido.

El mismo diccionario de la Real Academia de la Lengua, define a la educación como: “1. *Acción y efecto de educar.* 2. *Instrucción por medio de la acción docente*” (Real Academia de la lengua, 2006: 549).

La primera acepción relaciona el principio causa-efecto de educar, que lleva a percibir, que el hecho educativo al implementarlo crea una serie de consecuencias. Sin embargo es relevante la concepción de que la educación aparece como sinónimo de instrucción, a partir de un docente; no obstante, la acción docente va más allá de la estructura formal llamada escuela, y la acción educativa puede generarse en el contexto, más allá de la educación estructurada.

“*Juicios de valor*” “*excelencia*” y “*adecuación a especificaciones*”, sin lugar a dudas, también han estado presentes en educación, cuando se juzga a la calidad de la educación. Si relacionamos el significado de calidad y educación, nos llevaría a inferir que la “*calidad de la educación*” se refiere a la excelencia o adecuación a especificaciones, que pueden ser los fines y contenidos prescritos por una sociedad y lo que se espera de ella.

Esta primera aproximación conceptual sobre calidad de la educación, nos orienta a determinar, excelencia o adecuación, tampoco es lo mismo; lo

que entraña un relativismo que está mediado por concepciones y creencias de lo que se entiende por calidad.

El concepto calidad es relativo, depende de los principios, valores, creencias, tradiciones e ideología, que lo sustentan. Es un término polisémico, es decir, tiene múltiples significados. Esta aclaración es importante tener en cuenta en el momento de concebir la calidad, valorarla y juzgarla. La relatividad del concepto calidad depende de varios elementos, tales como: el momento histórico, la ideología educativa, el contexto, la cultura, los actores (estudiante, docente, padres de familia, sociedad), entre otros.

La calidad de la educación no es un concepto neutro. No debe reducirse a conseguir determinados estándares de rendimiento académico:

*“La formación integral significa algo más que la simple instrucción o el logro de un nivel elevado en conocimientos. Los aprendizajes del ámbito afectivo, moral, ético, relacional y todos aquellos vinculados con la inserción del estudiante en su medio social también poseen legítima cabida en la enseñanza obligatoria”* (Aramendi y Ayerbe, 2009:183).

Generalmente la calidad tiene un enfoque muy pragmático, lo que implica definir el cómo medir la calidad y determinar cuáles son los indicadores establecidos. No obstante, la calidad también puede ser abordada como una categoría filosófica.

Natalia Bondarenko (2007:618-620), considera que la calidad educativa es una categoría filosófica, que tiene quince características:

- 1) *Calidad como categoría relativa.* Significa la satisfacción de las demandas del consumidor, o la correspondencia con un estándar preestablecido.
- 2) *Calidad como categoría continua.* La calidad no se presenta como discreto, sino como un *continuum* que admite diferentes gradaciones, no existen fronteras definidas entre lo que se considera un producto o servicio común, de calidad o excelente.
- 3) *Calidad como categoría subjetiva.* Lo que parece de buena calidad para algunos, pueden parecer de muy baja calidad para otros. El concepto de

calidad es formar en el proceso de comunicación entre individuos de una sociedad, por tanto es una representación social o realidad social construida intersubjetivamente.

- 4) *Calidad como categoría social.* Calidad es un concepto socialmente determinado, que está sujeto a demandas sociales, que cambia con las transformaciones de la naturaleza de la sociedad.
- 5) *Calidad como categoría dinámica.* Tiene dos dimensiones: sincrónica y diacrónica. En el primer caso, en sociedad diferente operan diferentes conceptos, la calidad que cambia a través de la distancia; en el segundo caso, el concepto de calidad cambia con el tiempo, es histórica, lo que era calidad en el siglo anterior, ya no lo es en nuestro siglo, debido a la ley de las crecientes necesidades del ser humano.
- 6) *Calidad como categoría participativa.* En una organización, comunidad o escuela, existe toda una cadena de personas que aportan algo para el logro de la calidad, por ejemplo en una escuela puede ir desde el director hasta el personal de servicio.
- 7) *Calidad como una categoría axiológica.* Se refiere a emitir juicios de valor, la calidad es un atributo, una estimación subjetiva de alguien.
- 8) *Calidad como categoría evaluativa.* La calidad se estima para evaluar o catalogar como malo, regular, bueno o excelente. Calidad y evaluación van juntas.
- 9) *Calidad como categoría dual.* La calidad puede ser enfocada desde el punto de vista del cliente o usuarios y desde el punto de vista de los fabricantes o prestadores de servicio; la manera de percibirla, no es la misma entre uno y otro.
- 10) *Calidad como categoría sintética.* En ella se incluye una serie de características, criterios, estándares e indicadores de calidad específicos.
- 11) *Calidad como categoría hipercompleja.* La calidad tiene varios conceptos y dimensiones, lo que le hace muy compleja.
- 12) *Calidad como categoría teleológica.* La excelencia permanece en el tiempo como un ideal difícil de alcanzar, puesto que lo excelente siempre es escaso, mientras que lo ordinario abunda.

- 13) *Calidad como categoría utópica*. La excelencia se concibe como un ideal, una meta que pocos alcanzan, algo en constante desarrollo hacia lo cada vez mejor, algo con lo que uno nunca se está satisfecho.
- 14) *Calidad como categoría normativa*. La calidad debe responder a requerimientos o estándares establecidos por la Ley; así como debe tener correspondencia a las necesidades, conveniencia al uso o aptitud para alcanzar ciertos propósitos.
- 15) *Calidad como categoría holística*. La calidad se percibe como un todo y se obtiene de la interrelación de un conjunto de procesos claves que la aseguran, formando un sistema de procesos de alta complejidad.

Por tanto, el concepto calidad no es neutro, implica dar respuesta a varias interrogantes, tales como: ¿calidad en qué?, ¿calidad para quién?, ¿quién define la calidad?, ¿cómo se operativiza?, ¿cómo se valora?, ¿qué decisiones se deben tomar?

### **2.3.1. La calidad como logro de los fines educativos**

Las sociedades prescriben los fines de la educación, es decir, el rol que cumple la educación en la sociedad. Si la sociedad deposita como encargo social esos fines, propósitos u objetivos, y si el sistema educativo, su estructura administrativa y pedagógica, lo logra, podemos decir que es de calidad, caso contrario, que es de mala, escasa o limitada calidad.

Si cada sociedad declara sus fines, entonces no existe consenso sobre dichos fines educativos, ni tampoco acuerdos sobre los fines que tienen la escuela o el sistema educativo. No hay ni acuerdos políticos ni académicos.

En el plano político, que de hecho implica las políticas educativas, éste va a depender de quienes estén en el poder, de su ideología y concepción sobre los problemas y necesidades de la sociedad, sobre la visión que se tenga de la educación y rol en esa sociedad. En este contexto aparecen interrogantes referidos a ¿Quién prescribe los fines de la educación? ¿Quién lo delimita a

esos fines? ¿Quién privilegia los énfasis de esos fines? ¿Qué metas se pide a la escuela? ¿Esos fines recogen lo que aspiran los padres de familia, los alumnos, los profesores, la propia sociedad? ¿Son las aspiraciones del sector productivo y económico de un país? ¿Las necesidades laborales están coherentes con esos fines? La carga ideológica y los intereses de cada sector o actor, hacen que no exista un acuerdo o pacto social sobre los fines de la educación y lo que se espera de la escuela.

Es relevante a la hora de comprender el concepto de calidad educativa, tener presente que las sociedades prescriben lo que esperan de la educación, es decir, los planteamientos que realizan sobre los fines y objetivos de la educación. Ésta es vista como aquella estrategia, que posibilita lograr esos cambios, traducidas en aspiraciones de una sociedad en un momento determinado.

*“Los sistemas educativos reflejan y a su vez son configurados por procesos ideológicos y organizacionales en el nivel individual, social e incluso mundial”* (Fiola, 2008:47).

Para entender estos cambios ideológicos, un indicador importante es analizar los objetivos declarados por los sistemas educativos de los países. *“Estos objetivos sirven como un indicador no solo de una ideología educativa en el nivel social y mundial, sino también de un currículo pretendido de los objetivos generales para el contenido de la educación”* (Fiola, 2008:47).

En relación a los fines y objetivos educativos que se plantea en una sociedad, es relevante recuperar el trabajo realizado por Rober Fiola, que a partir de una categorización realizada por la UNESCO, clasifica los objetivos educacionales en cuatro categorías: a) objetivos de desarrollo, b) habilidades básicas y de reproducción, c) objetivos normativos: igualdad, justicia, y en algunos casos, religión d) objetivo residual (Fiola, 2008:55-63).

Dieciocho objetivos forman parte de las categorías plateadas, que son:

1. *Objetivos de desarrollo*: a) desarrollo del individuo (desarrollo personal y social, desarrollo creativo, desarrollo cognitivo, aprendizaje permanente),

- b) desarrollo de la nación (ciudadanía, identidad nacional) y c) desarrollo económico (desarrollo económico y desarrollo sustentable).
2. *Habilidades básicas y de reproducción*: empleabilidad, conocimiento científico y tecnológico.
  3. *Objetivos normativos*: igualdad, democracia, educación como derecho humano, paz, justicia, ciudadanía mundial, religión.
  4. Otros objetivos: beneficiarse de la globalización.

Estos objetivos son ubicados en contenidos de tipo cognitivo, normativo y utópico. Un contenido es considerado como cognitivo, cuando conlleva supuestos relacionados con el modo como funciona el mundo. Un contenido es normativo cuando conlleva un supuesto respecto del modo cómo deberían ser las cosas. El contenido es utópico cuando tiene cualidades trascendentes que solo podría ser realizado fuera de los límites del orden existente.

Los resultados del estudio muestra que en el período 1980 y 2000, entre 161 países en el año 2000 los objetivos de desarrollo eran bastantes comunes, los cuales permiten suponer que es común una ideología educativa que entiende a la educación como un mecanismo a través del cual los individuos son socializados para su propio desarrollo y que facilita la construcción de la nación y el progreso económico. La mayoría de países, 73 siendo específico, prescriben como fines de la educación al desarrollo personal y emocional como prioritario, lo que evidencia que el desarrollo del individuo aparece como uno de los fines fundamentales del sistema educativo. Existe un crecimiento de la proclamación relacionadas al desarrollo de la nación, pasando de 41 países en 1980 a 54 en el 2000; mientras que el desarrollo de la ciudadanía, es planteado por 55 países en los dos años analizados.

En el año 1980, 56 países plantearon como objetivos de la educación la empleabilidad; mientras que en el año 2000, descienden a 48 países. En cuanto al conocimiento científico y tecnológico, en 1980, lo plantearon 38 países, y en el 2000, 34.

Los resultados dan cuenta de que una ideología educativa contemporánea a nivel mundial:

*“...parece entender que la educación no es sólo un medio para la reproducción económica, sino un mecanismo útil para la búsqueda del desarrollo de la nación, de la economía y cada vez más, del individuo. La educación es también un mecanismo que sirve para expresar preocupaciones normativas a nivel global, centrado cada vez más en la igualdad” (Fiola, 2008:62).*

Además, la educación implica el desarrollo individual y social democrático:

*“La educación es una institución que se centra cada vez más en el desarrollo de individuos, en la búsqueda de una sociedad más equitativa, organizada alrededor del Estado-nación, y de una economía viable, dentro del contexto de un orden civil democrático más amplio que reconoce los derechos individuales y el bienestar” (Fiola, 2008:63).*

Como queda dicho, relacionar la calidad de la educación estaría asociado al nivel de logro de los fines planteados en el sistema educativo. Si lo logra, se podría decir que la calidad de la educación es excelente, caso contrario que es de baja o escasa calidad.

### **2.3.1. La calidad de la educación desde el enfoque empresarial**

El capitalismo fue el escenario propicio, en el que se desarrolló el concepto de calidad, asociado a los servicios y productos, a los sectores de la economía (sector primario, secundario y terciario). Producir bienes y servicios, para la demanda de un mercado y exigencias de los clientes, exigía que el concepto de calidad tenga una mirada, que responda a estas expectativas.

*“En su acepción global, la idea de calidad nos remite a la idea de perfección, o de excelencia, tanto de los procesos como de los productos o servicios que una organización proporciona, y evoca facetas tales como buen clima de trabajo, posición destacada en el sector, buen*



*funcionamiento organizativo, alta consideración tanto interna como externa, elevada rentabilidad económica y social, etc.”* (López, 1994:43).

La concepción de que la calidad *implica “satisfacción de las necesidades y expectativas de los clientes”*, aparece como un significado moderno bajo un enfoque empresarial.

El concepto de calidad evolucionó de la concepción genérica, de determinar la conformidad con unas especificaciones, hacia el cliente y hacia el ingrediente de percepción de la calidad que tiene ese cliente. Esta relación se expresa desde la *calidad producida* (especificaciones de bienes y servicios), a la *calidad percibida*. La calidad producida, es cumplir ortodoxamente las especificaciones de los productos, y para ello los manuales juegan un rol esencial a la hora de verificar el cumplimiento de dichas exigencias. En cambio, la percepción, como aquella situación de captar imágenes, sensaciones e impresiones externas, aparece como un elemento fundamental a la hora de juzgar la calidad de algo. Esto implica, que no es suficiente que el bien o servicio tenga características de calidad; sino, que la percepción que tenga el cliente sobre ese bien o servicio, aparece como un criterio clave de calidad.

Bajo el significado de *calidad percibida*, es relevante el valor del cliente, como destinatario intermedio o final de un producto o servicio; intermedio cuando es dentro de la propia organización, y final como cliente externo a la empresa.

Bajo este enfoque, se fundamenta la Gestión de Calidad, la cual es el resultado de tres procesos: planificación de la calidad, control de la calidad y la mejora de la calidad. La primera fase comprende identificar a los clientes, determinar sus necesidades y el diseño de productos o servicios para satisfacer esos requerimientos. La segunda incluye medición, comparación y corrección de no cumplirse esa relación producción y especificaciones. La tercera, plantea tener criterios de eficiencia, eliminando desperdicios, errores, prácticas inadecuadas, para aumentar los niveles de satisfacción de los clientes. Los sistemas de calidad, por ejemplo, los ISO (International Standardization Organization) y EFQM (European Foundation for Quality Management), se fundamentan en estos elementos.

*“Un trabajador bien preparado para enfrentar la vida, está siempre mejor preparado para enfrentar el trabajo”* (Elguea, 2002:18), recoge la filosofía sobre la calidad de la educación, bajo un enfoque empresarial, vinculado al desempeño en el trabajo. La educación para el trabajo tiene como fin último el incrementar la productividad de los trabajadores. La productividad de las naciones está directamente vinculada con la calidad de vida de las naciones.

La calidad en la educación para el trabajo implica: la detección de necesidades educativas o de capacitación; el desarrollo de contenidos curriculares adecuados para la consecución de esas habilidades y conocimientos que fueron detectados como necesidades de educación; el desarrollo de los instructores capaces de transmitir ese conocimiento; la tecnología educativa utilizada, que incluye metodologías; y la evaluación permanente de los procesos educativos para el trabajo.

En fin, la calidad desde el contexto empresarial, recuperando aportes teóricos bajo este enfoque, implica: aptitud para el uso, satisfacción del cliente, conveniencia al uso o conveniencia al propósito, conformidad con los requisitos, un producto libre de defectos, capacidad para satisfacer las expectativas del consumidor, cumplimiento o superación de las expectativas del cliente a un costo que le represente valor (Bondarenko, 2007:615).

### **2.3.3. Definición de calidad de la educación, según la UNESCO**

La Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREAL/UNESCO Santiago, propone una propuesta de calidad, bajo la consideración de que: *“La calidad de la educación es una aspiración constante de los sistemas educativos compartida por el conjunto de la sociedad, y uno de los principales objetivos de las reformas educativas de los países de la región”* (Blanco, 2008:11).

La educación bajo esta mirada es concebida como un proyecto cultural: *“la educación es un proyecto cultural que sustenta una serie de concepciones y*

*de valores respecto al tipo de sociedad que se quiere construir y del ideal de persona que se quiere desarrollar” (Blanco, 2008:12).*

La educación vista así, cumple un encargo social, que plantea el conjunto de la sociedad, y que se expresan en los marcos jurídicos, como las Constituciones, leyes, reglamentos, propuestas curriculares, planes, programas, proyectos. Cada sociedad, sobre la base de su realidad, sus problemas, necesidades y utopías plantea lo que espera de su sistema educativo.

Cinco son las dimensiones de una educación de calidad, desde el planteamiento del enfoque de derechos: relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia; todas éstas configuran realmente una educación de calidad y la ausencia de alguna de ellas afecta significativamente a su logro.

La *relevancia* se refiere a los sentidos de la educación, sus finalidades, propósitos y contenidos, las cuales deben satisfacer efectivamente los intereses, aspiraciones y necesidades del conjunto de la sociedad, y no solamente los objetivos de los grupos de mayor poder dentro de la sociedad (clase alta, principalmente), como generalmente ha sido, excluyendo a los sectores desposeídos y marginados de la sociedad.

Seleccionar aprendizajes relevantes es esencial, debido al momento histórico en que vivimos en la sociedad del conocimiento, comunicación e información, cuya expresión más clara es que éstos se relativizan con rapidez, y se vuelven obsoletos con facilidad. Currículos abultados y llenos de contenidos poco pertinentes, tienen poca relevancia para la sociedad.

El derecho internacional atribuye a la educación la responsabilidad de potenciar el pleno desarrollo de la personalidad y de la dignidad humana, fomentar el respeto de los derechos y libertades fundamentales, fomentar la participación en una sociedad libre, y fomentar la comprensión, la tolerancia y las relaciones entre los pueblos, grupos religiosos o raciales, y el mantenimiento de la paz. Estas finalidades se hallan en la Declaración de los Derechos del Hombre, en el Pacto de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, y en la Convención de los Derechos del Niño. Una educación con

relevancia, sin lugar a dudas, debe incluir esas finalidades en el contenido educativo, para el desarrollo de los individuos y las propias sociedades.

La *pertinencia* de la educación, se refiere a la necesidad de que ésta sea significativa para las personas de distintos contextos sociales, culturales, y con diferentes capacidades e intereses, de tal forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura local y mundial; además construir como sujetos en la sociedad, desarrollando su autonomía, autogobierno, libertad e identidad.

El modelo vigente parte del supuesto de que todos partimos en iguales condiciones, que somos homogéneos. La realidad demuestra que existe diversidad. Esta consideración se expresa en la práctica en una profunda discriminación a las personas ya sea por problemas de aprendizaje, personas con discapacidades, por situaciones socioeconómicas, culturales, étnicas, geográficas, de trabajo, entre otras.

Los sistemas educativos deben plantear adaptaciones curriculares en cuanto a los contenidos; pero también en relación con las metodologías y didácticas, para que la educación sea realmente pertinente.

La *equidad* significa lograr:

*“La democratización en el acceso y la apropiación del conocimiento, es decir, cuando cualquier persona tiene la posibilidad de recibir las ayudas y el apoyo necesario para aprender a niveles de excelencia, y cuando los resultados de aprendizaje no reproducen las desigualdades de origen de los estudiantes ni condicionan sus opciones de futuro”* (Blanco, 2008:13).

Implica asegurar la igualdad de oportunidades a nivel de acceso de conocimiento, a través de la disponibilidad de instituciones y programas educativos suficientes y accesibles para todos, en los aspectos financieros, materiales, tecnológicos, humanos y pedagógicos.

La *eficacia* se refiere analizar en qué medida se logra o no garantizar, en términos de metas, los principios de equidad, relevancia y pertinencia de la educación. Significa el logro de los objetivos prescritos.

Bajo esta consideración, una escuela es eficaz cuando tiene un *valor añadido* como ejecución de la eficacia, *equidad* como elemento básico en el concepto de calidad, y *desarrollo integral* de los alumnos como un objetivo irrenunciable de todo sistema educativo. *“Una escuela eficaz es aquella que consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos, mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de sus familias”* (Murillo, 2005:25, citado por Blanco, 2008:15).

La *eficiencia*, en cambio, se refiere a cómo la acción pública asigna a la educación los recursos necesarios, si los distribuye y utiliza de manera adecuada.

Sobre la calidad como eficiencia hay dos enfoques: la económica y social; y la pedagógica.

a) *Calidad como eficiencia social y económica*

La calidad conceptualizada bajo la perspectiva de eficiencia social, viene del modelo político neoliberal, bajo una concepción científica positivista y de la teoría de la administración basada en el modelo de la “eficiencia económica” o “eficientismo”. Identifica la calidad como resultados, como producto final. Para ello utiliza métodos como costo-efectividad y en algunos casos costo-beneficio.

*“Algunos autores han visto por esto serias implicancias a este concepto: La ideología (curricular) de la eficiencia social (vinculada a la corriente llamada “tecnología educativa”) entiende calidad de la educación como eficiencia, y eficiencia como rendimiento escolar. A partir de la instauración de una política educativa de corte neoliberal se buscan justificaciones “académicas” que permitan fundamentar la restricción del ingreso a la educación. Estas justificaciones crean nuevos fetiches pedagógicos que se caracterizan por su debilidad conceptual, tal es el caso de términos como “calidad de la educación” (Aguerrondo, s/f.).*

Considera al docente como un obrero que emplea paquetes instruccionales elaborados, cuyos fines, acciones y materiales le llegan prefabricados y la calidad se mide por el producto final.

*b) Calidad como eficiencia pedagógica*

Según Inés Aguerrondo, el dilema de la actualidad es cómo dar mejor educación a toda la población, donde se expresan dos problemas: cómo dar mejor educación y cómo hacerlo para todos.

*“La eficiencia tiene que ver con las dos cosas, es decir, un sistema educativo eficiente es el que da la mejor educación que se puede a la mayor cantidad de gente. Se constituye entonces en un nivel instrumental: depende de la dimensión sustantiva, depende de cómo se defina, en la instancia político-técnica, qué es “mejor educación” (Aguerrondo, s/f).*

Esta definición es vista como un concepto complejo y totalizante, social e históricamente determinado, que se constituye en imagen-objetivo de la transformación educativa y constituye en patrón de control de la eficiencia del servicio.

Calidad implicaría que existe congruencia o consistencia entre estos ejes fundamentales (ideológicos, políticos, pedagógicos, etc.) y la organización del aparato educativo. *“En realidad, lo que pasa es que hay consistencia entre el proyecto político general vigente en la sociedad, y el proyecto educativo que opera. Es este ajuste, lo que define la existencia de “calidad” ” (Aguerrondo, s/f).*

La calidad de la educación tendría dos dimensiones:

- 1) **Dimensión política-ideológica**, que son exógenas al sistema educativo y que se expresan en los requerimientos y demandas culturales (ayudar a la integración social), político (democracia, participación), económicos (la formación para el mundo productivo y el aporte científico para el desarrollo), etc., que se expresan en los objetivos y fines de la educación.

2) **La dimensión técnico-pedagógica**, que expresan el compromiso concreto del aparato escolar para responder o no a las demandas de los demás sectores de la sociedad, que se agrupan en tres áreas: eje epistemológico, pedagógico y organizativo-administrativo.

En el *eje epistemológico*, se responde tres preguntas: qué definición de conocimiento socialmente válido se incluye, qué definición de áreas disciplinarias y qué definición de contenido.

El *eje pedagógico*, incluye estas preguntas: qué características definen al sujeto de enseñanza, cómo aprende el que aprende, cómo enseña el que enseña y cómo se estructura la propuesta didáctica.

El *eje de organización* se refiere a la estructura académica (niveles y ciclos), a la institución escolar (consideraciones sobre solo la escuela educa o también otros espacios educativos) y a la conducción y supervisión a nivel de gobierno (manejo concreto de las instituciones escolares).

Finalmente, para cerrar el proceso histórico de calidad educativa, recuperar la idea de que la educación es vista como un derecho fundamental de todo ser humano y tiene una incidencia directa con el cumplimiento de los otros derechos. La pobreza es un abuso de los derechos, que según Hartill, citando a Pierre Sané, ex Director de la UNESCO, señala que “... *de las cinco ramas de los derechos humanos (civiles, políticos, culturales, sociales y económicos) la pobreza siempre viola cuarta y quinta ramas, muchas veces la tercera y a veces la segunda y primera también*” (Hartill, 2008:18).

#### **2.4. Tendencias sobre la calidad educativa**

El discursos sobre la calidad, se hace notorio desde la publicación por parte de la *Organization for Economic Cooperation and Development* - Organización de Cooperación y Desarrollo- (OCDE) del informe sobre *Escuelas*

y *Calidad de la Enseñanza* (1991), así como de otros informes internacionales que consideran como prioridad la política de “*calidad para todos*”, bajo la consideración de que la cobertura u acceso de los estudiantes no es suficiente. Esta lectura coloca a la calidad entre las nuevas prioridades de las políticas públicas en educación.

Actualmente, para una organización, llámese escuela, la calidad implica un excelente elemento de *marketing*, de posicionarse en la sociedad. Planteles educativos que certifican con sistemas de calidad, venden esos logros a la sociedad y, aumentan su demanda. Aunque éste no es el fin en sí mismo de la calidad, sino los fines de una sociedad u otros, sin embargo, la publicidad va de la mano de los resultados positivos de la calidad educativa.

Tres son las preocupaciones sobre la calidad, cuyos argumentos los considero pertinentes para esta investigación (Gairín, 2003:27):

1. La calidad es el resultado, en sistemas complejos, de la mejora de los elementos del sistema y de sus interrelaciones. Esto de hecho obliga a considerar la calidad, como un elemento de una buena gestión.

Un Ministerio de Educación, una institución escolar, por ejemplo, es un sistema complejo, formado de elementos con relaciones e interrelaciones entre esos elementos, con actores diversos. Que ese sistema funcione y logre resultados positivos, implica plantear y ejecutar una buena gestión administrativa, pedagógica y financiera.

2. La consideración anterior es congruente con las tendencias actuales marcadas por los organismos internacionales. Ejemplo, la OCDE establece sistemas de indicadores, como instrumentos de evaluación comparada.

La medición de esos sistemas complejos se hace necesaria, y para medir, se requiere de indicadores, caso contrario son abstractos y conceptuales.



3. En el caso de la educación, el entorno educativo es complejo, porque está presente el factor humano. En la escuela, se trabaja entre personas, con personas y para personas. Cualquier proceso de mejora debe considerar esta circunstancia.

La valoración al ser humano y a su talento es evidente. Un sistema complejo como es la educación, que trabaja con personas, para mejorar requiere trabajar con esos seres humanos, ya sean estudiantes, docentes, directivos, padres de familia. Una buena estrategia de mejora es trabajar con los seres humanos.

La calidad también adquiere relevancia y se desarrolla bajo consideraciones de que la propia dinámica educativa exige plantearnos el sentido y utilidad de la educación, la necesidad de orientar a corto y largo plazo como elemento estratégico, la realización personal por un trabajo bien hecho, placentero y potenciarlo, y no excluir a ningún sector de la necesidad de justificar procesos y resultados a nivel interno y externo (Gairín, 2003:28).

Para comprender de mejor manera las tendencias sobre calidad educativa, es necesario, plantearnos preguntas fundamentales, cuyas respuestas dan sentido a la concepción de calidad. Ya habíamos dicho, que el concepto calidad es relativo, que tiene varias representaciones y significados. Estas preguntas son: ¿Qué entendemos por calidad?, ¿Por qué se plantea la calidad?, ¿calidad en qué?, ¿calidad para quién o quiénes?, ¿Cómo mido la calidad?, ¿Qué decisiones tomo a partir de los resultados?, entre otras.

Bajo este paraguas, podemos clasificar las orientaciones sobre calidad educativa en dos grandes grupos: 1) Tendencia tecnológica y 2) Propuestas culturales y críticas.

#### **2.4.1. Tendencia tecnológica**

El supuesto en que se basa la tendencia tecnológica sobre calidad educativa es que la realidad funciona o puede funcionar de conformidad a

esquemas y bases lógicas y universales, lo que permite una cierta previsión y posibilitan procesos de cambios previamente planificados. Aquí hay una base de racionalidad, la realidad funciona de manera racional. Si planificamos, controlamos y logramos los resultados planteados.

La gestión de calidad se refiere a la implementación de procesos, que según *Shell International Petroleum* (1992), implica tres procesos claves: 1) la planificación de la calidad, 2) el control de calidad, y 3) la mejora de la calidad. La planificación de la calidad comprende la identificación de clientes, la definición de sus necesidades y el diseño de productos o servicios que satisfagan esas necesidades. El control de calidad, se refiere a la medición, comparación y en su corrección, de ser el caso, para que estos productos o servicios respondan a las especificaciones. La mejora de la calidad, implica superar situaciones antieconómicas y aumentar los niveles de satisfacciones de los clientes (Gairín, 2003:35).

Bajo estas consideraciones se ubica la “*calidad total*”. Los grandes impulsores y creadores de la calidad total son los japoneses y americanos; más tarde Europa, avanza en esta dirección.

En Estados Unidos, en el período comprendido entre la primera y segunda guerras mundiales, antes y después de la gran depresión en los EE.UU, en la empresa se crean los primeros departamentos de calidad. El objetivo y preocupación era mejorar la calidad del producto perfeccionando los procesos de producción, sin considerar todavía la implicación del trabajador ni la satisfacción del cliente. La empresa *Western Electric*, en los años veinte del siglo anterior, es la primera que plantea de manera seria el control de calidad.

Shewart (1931) escribe la obra *Control económico de la calidad del producto*. Crosby plantea “cero defectos”, colocando la prevención de los defectos y la eliminación de fallas del proceso de producción, como el centro de sus preocupaciones, considerando que en aquella época los productos defectuosos significan entre el 20 y 40% de pérdidas. Estados Unidos, en 1946, crea la primera institución dedicada a la promoción de la calidad *American Society for Quality Control*.

Un paso en el avance de la calidad, lo da Japón, el cual coloca la participación de los trabajadores como fundamental en la calidad. Corresponde a los períodos de los años 50 y 70, después de la segunda guerra mundial, en que este país plantea como propósito reconstruirlo; para ello, los empresarios japoneses invitan a Deming y Juran, expertos americanos, que participen en la construcción de la cultura de la calidad.

Ishikawa crea el Instituto de Calidad, y pone en práctica métodos que se transforman luego en principios de calidad. Estos principios son los siguientes: la calidad debe entenderse como un proceso de mejora continua y los trabajadores deben implicarse en los procesos de producción organizándose en círculos de calidad.

Ishikawa es el creador de los *círculos de calidad*, que responden a la idea de que la calidad es un proceso continuo y de que éste fluye a través de las personas, por eso es tan importante involucrar a los trabajadores en los procesos de producción. Crea el famoso método "*Diagrama de la Espina de Pescado*", como ayuda para el análisis de problemas.

La formación de los trabajadores es una premisa clave de la calidad entendida como "*cero defectos*". *Juran* genera un manual de calidad que se convierte en base para formar a los responsables de la calidad en la empresa. *Deming*, por su parte, coloca 14 criterios, siendo los fundamentales el compromiso de la dirección con la cultura de la calidad y el ciclo de la calidad como un proceso de ciclo continuo.

Seguidamente, el enfoque de calidad se concentra en el principio de satisfacción del cliente. De la década del 70 y 80, Estados Unidos da impuso a la calidad, como manera de contrarrestar el avance de la economía japonesa. El criterio de calidad se concentra en la satisfacción del cliente.

Los estudios de Armand Vallin Feigenbaum, especialista en calidad y en costes de la no calidad, procedente de General Electric, demuestra en base a estudios de mercado que el cliente es el que define la calidad, demostrando en 1988 que 8 de cada 10 compradores ponían la calidad por encima del precio. En su obra *Total Quality Control* (Control de la calidad total) considera que esta

es una herramienta de administración estratégica que requiere que todo el personal de una compañía esté informado; la calidad total significa estar orientados hacia la excelencia, antes que hacia los defectos. Los tres pasos hacia la calidad son: liderazgo en calidad, técnicas de calidad moderna, y compromiso de la organización. En sus 19 pautas para mejorar la calidad, se incluye una referida al *control de calidad* con cuatro etapas: 1) Establecer estándares de calidad; 2) Evaluar la conformidad con dichos estándares; 3) Actuar cuando los estándares se sobrepasan; y 4) Planificar para el mejoramiento en los estándares (Giugni, 2009).

Otros conceptos que se colocan en este período son *reingeniería* y *benchmarking*. La *reingeniería* en las empresas significa hacer flexible la estructura organizativa para adaptarla permanentemente a las necesidades y expectativas de los clientes y continuo perfeccionamiento de los procesos de calidad. El *benchmarking* es la necesidad de buscar modelos de empresas excelentes que sirvan de estímulo y referente, a partir del cual se desarrollan los premios de calidad. Estados Unidos en 1987 crea el premio Malcolm Baldrige, tratando de contrarrestar el premio Deming de Japón. Europa, en 1988 crea el modelo EFQM (European Foundation for Quality).

El premio *Deming* plantea 10 criterios de calidad, asignando 10 puntos sobre 100, a cada uno de ellos. Estos criterios son: política general, gestión, educación, recogida de información, análisis, estandarización, control, garantía de calidad, planificación y resultados.

El premio *Malcolm Baldrige*, propone 7 criterios, distribuidos en cuatro espacios fundamentales con valoración distinta en función de la importancia que cada uno de ellos represente: espacio de liderazgo (10%), el espacio del sistema de mejora de la calidad, que comprende información y análisis (10%), planificación (6%), recursos humanos (15%) y garantía de calidad (14%); el espacio de resultados (10%); y el espacio de satisfacción del cliente (30%).

En relación a los trabajadores se dan tres tendencias conceptuales sobre calidad: 1) la implicación de los trabajadores, para lo cual se crean los círculos de calidad (Ishikawa, años 60), 2) la formación continua (Juran, años

60-70) y 3) la satisfacción de los trabajadores (departamentos de personal, EFQM, años 80 y 90).

Bajo el concepto de satisfacción del cliente se crean los departamentos de marketing y los estudios de mercado-prospectiva (Feigenbaum, años 80 y 90).

La calidad total, entonces, hace referencia a la implantación de procesos que implican a todos y cada uno de los miembros y actividades de una organización, y no sólo a una parte o un departamento de calidad, es decir, a la satisfacción de los clientes, gerencia participativa, el desarrollo de los recursos humanos, constancia de propósitos, perfeccionamiento continuo, garantía de calidad, delegación, gerencia de procesos, diseminación de informaciones y no aceptación de errores.

Según Álvarez (1998:14), los principios fundamentales de la *calidad total* son:

- 1) El cliente es lo primero.
- 2) El trabajo en equipo y la colaboración son esenciales.
- 3) La satisfacción del cliente es el predictor principal.
- 4) Los programas de mejora continua son preferibles a soluciones rápidas.
- 5) Las decisiones deben tomarse a partir de datos y evidencias constatables.
- 6) Las suposiciones y conjeturas enturbian las decisiones.
- 7) Encontrar soluciones es más importante que plantear problemas.
- 8) La gestión de calidad no es un problema aislado, es un proceso continuo y permanente en búsqueda de soluciones.
- 9) Los programas de calidad deben implicar a todos los trabajadores de forma voluntaria.
- 10) La calidad total se fundamenta en las personas más que en el capital. La calidad lo producen las personas.
- 11) La participación en las decisiones aumenta el compromiso de las personas con la organización, obteniendo como valor añadido una mejora en la realización del trabajo.

- 12) Las personas son creativas y pueden ser formadas para innovar y resolver problemas.
- 13) El desarrollo y crecimiento personal son tan importante para el individuo como para la organización.

En síntesis podemos señalar que la calidad inicialmente se refería al producto, luego al proceso, más tarde a los trabajadores, y por último a los clientes. Hoy se aplica tanto en productos como en servicios, incluido la educación.

Vamos a revisar dos de los más fuertes modelos de gestión de calidad, incluso por la implicación a nivel de servicios -específicamente en la educación, estos son: ISO (*International Standardization Organization*) y EFQM (*European Foundation for Quality Management*).

#### **a) Modelo de calidad ISO (*International Standardization Organization*)**

La Organización Internacional de Normalización (ISO) es una federación mundial de organismos de normalización, cuya función principal es la de preparar normas de calidad internacionales, que se revisan periódicamente. Estas normas se denominan Normas ISO y son el resultado del trabajo interactivo de comités técnicos formados por profesionales de universidades, empresas y entes oficiales de los países, cuya coordinación lo realiza la *International Standardization Organization (ISO)*, con sede en Ginebra, Suiza.

ISO nació de la unión de dos organizaciones: la ISA (*Federación Internacional de las Asociaciones Nacionales de Normalización*) constituida en Nueva York (1926), y el UNSCC (*United Nations Standards Coordinating Committee*) fundada en 1944. Comenzó a operar en 1947, después de la segunda guerra mundial.

Para la elaboración de una nueva norma, ISO lanza su elaboración como respuesta a los sectores y actores que expresan una necesidad

claramente establecido para ello. La norma es desarrollada por comités técnicos integrados por expertos de los sectores industriales, técnicos y empresariales que han pedido las normas, y posteriormente ponen en práctica; los expertos pueden estar acompañados por agencias gubernamentales, laboratorios de pruebas, las asociaciones de consumidores, organizaciones gubernamentales y círculos académicos (ISO, 2010).

La Norma ISO consiste en acuerdos técnicos de referencia que actúan como protocolo en forma de reglamento de normalización que permite verificar si una institución cumple los estándares de calidad prescritos.

El objetivo de ISO es favorecer el desarrollo de la normalización en el mundo, facilitar los cambios de mercancías y prestaciones de servicios entre las naciones y lograr un entendimiento mutuo en los dominios intelectual, científico, técnico y económico.

Yzaguirre (2005:9), sostiene que ISO tiene como propósito:

*“... crear y consensuar normas que faciliten el intercambio de productos y servicios en el mundo. La conformidad con, y la certificación bajo normas ISO constituyen un reconocimiento de calidad es decir, la capacidad inherente de los productos y servicios en cuestión para satisfacer los requerimientos mínimos establecidos en las partes (clientes y otros actores)”.*

Los Comités Internacionales de ISO han producido varias versiones de la Norma ISO 9000, como son la ISO 9001:1994 y la ISO 9002:1994, superadas por la versión ISO 9001:2000. En esta nueva norma se incorpora el concepto de *gestión de calidad*, en sustitución de *aseguramiento de calidad*, enfocado a una versión más gerencial (Rosero, 2004:29).

La calidad es *“el grado en el que un conjunto de características inherentes cumple los requisitos”*. Un Sistema de Gestión de Calidad es *“una forma de trabajar mediante la cual una organización asegura la satisfacción de las necesidades de sus clientes”* (Yáñez, 2008:1).

En educación, se aplica el ISO 9001:2000.

Las Normas ISO, inicialmente fueron aplicadas al campo industrial y en el control de los procesos manufactureros, especialmente en la década del 80 y 90. Más tarde, nuevas versiones colocaron a la persona humana en el centro de la tecnología de calidad, tal el caso de la ISO 14000, referido a la gestión ambiental; ISO 18000 OHSAS, referida a la seguridad industrial y salud ocupacional; o, ISO 22000 vinculado a responsabilidad social.

La aplicación de ISO en educación, sigue siendo dudoso para diferentes sectores. Sin embargo, varias de las razones que explican la adopción de estas normas en las instituciones educativas, según Yzaguirre (2007:10-11), parece ser las siguientes:

- 1) Una mejor percepción e imagen exterior de la calidad, gracias a opciones políticas internas más claras, mayor orientación hacia el cliente y comercialización más eficaz.
- 2) Una organización interna más eficaz, con cuadros más eficientes, personal más motivado y mejor comunicación interna.
- 3) Una mejor profesionalización en los servicios no educativos, esto es, los servicios y actividades que funcionan dentro de una organización además de la impartición de cursos programados (matriculación, administración, supervisión).
- 4) Un incremento en la calidad de los propios servicios y productos educativos y formativos: la pertinencia de los cursos programados, la calidad didáctica de la enseñanza, la eficacia de los análisis de necesidades, los procesos de evaluación.

En el mundo de los sectores de la producción, el sector de los servicios ocupa un porcentaje alto (80%) en la economía, ha hecho que los Sistemas de Calidad ISO, se vayan adaptando para esta área de servicios, ya sea de educación o salud, por ejemplo. Las Normas *IWA 1* y el *IWA 2* (*IWA= International Workshop Agreement*), versa cómo aplicar la Norma ISO 9000, en el campo de la salud y de la educación, respectivamente.

Según Yzaguirre (2007:12), *IWA 2* ayuda a:



- 1) Reduce el tiempo a invertir en la etapa de la comprensión de la norma ISO 9001:2000, lo cual implica necesariamente una mayor motivación por la implementación de los sistemas de gestión de la calidad en el sector educativo.
- 2) Ayuda a una comprensión más efectiva sobre los requisitos de la ISO 2001:2000.
- 3) Inspira confianza en los usuarios al percatarse de que es una herramienta válida y útil para un sector tradicionalmente marcado por conceptos anti-empresariales, inclinados hacia las concepciones fundamentalistas y prácticas ortodoxas marcadas por la tradición de la función social de la escuela.
- 4) Ofrece una clara evidencia que realmente las organizaciones educativas tienen clientes.
- 5) Ofrece una clara evidencia de que los resultados educativos son cuantificables y sujetos a mejora continua.
- 6) Pone en evidencia la necesidad insoslayable de la medición y análisis de datos para la toma de decisiones basadas en hechos y por consiguiente, la posibilidad y la exigencia de la mejora continua.
- 7) Facilita la tarea de interrelacionar académicamente los diversos niveles educativos y grados educativos, y revisar la pertinencia entre estos.

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP), preocupada de la calidad educativa de sus escuelas, conjuntamente con otras organizaciones, crearon un grupo técnico, para generar una guía para el uso de la norma ISO 9001:2000 en las organizaciones educativas de todos los niveles y modalidades, denominado IWA 2 “Aplicación de ISO 9001:2000 en educación; la versión en inglés se publicó en el año 2003 y la versión en español, en el 2004 (Yzaguirre, 2005:425-426). La versión IWA 2:2007 se refiere a la gestión de calidad, directrices para la aplicación de la Norma ISO 9001:2000 en la educación, en versión inglés y ruso.

La motivación por lograr la calidad en la educación, ha llevado que muchas instituciones educativas, incluso países, se lancen al objetivo de implementar sistemas de gestión de calidad bajo las Normas ISO, tal es el caso de México y Ecuador, en América Latina.

El caso de México, se valora el modelo de gestión de calidad sobre la base de principios relevantes:

*“El Programa Escuelas de Calidad trabaja desde el 2001 por incorporar en cada escuela que lo integra un modelo de gestión, basado en los principios de: liderazgo compartido, trabajo en equipo, respeto a la diferencia, planeación participativa, evaluación para la mejora continua, participación social responsable y rendición de cuentas...”* (Yzaguirre, 2005:424).

Desde la experiencia mexicana, se considera que la implementación de la Norma ISO es positiva para mejorar el funcionamiento de un centro escolar.

*“La implementación de un Sistema de Gestión de Calidad es un buen comienzo para reorganizar la tarea educativa desde las instancias gestoras y las escuelas en sí, pues estima los elementos clave, para ordenar desde el proceso de selección de alumnos, hasta un seguimiento de egresados el cual permite constatar la pertinencia de los servicios educativos ofrecidos por la institución”* (Yzaguirre, 2005:430).

En Ecuador, el subsistema educativo de la educación municipal del Distrito Metropolitano de Quito, implementó la Norma ISO 9001:2000, en planteles de educación inicial, básica y bachillerato. Igualmente, en centros educativos particulares y fiscales, se han desarrollado iniciativas de aplicación de esta norma, especialmente los planteles educativos bajo la denominación de experimentales.

La Norma ISO 9001:2000, especifica los requisitos para un sistema de gestión de calidad, que se puede utilizarse para su aplicación interna de una organización, llámese centro escolar, para su certificación o con fines contractuales. Dar cumplimiento a los requisitos del cliente, los requisitos reglamentarios y los propios requisitos de la organización, muestra la eficacia de un sistema de gestión de calidad.

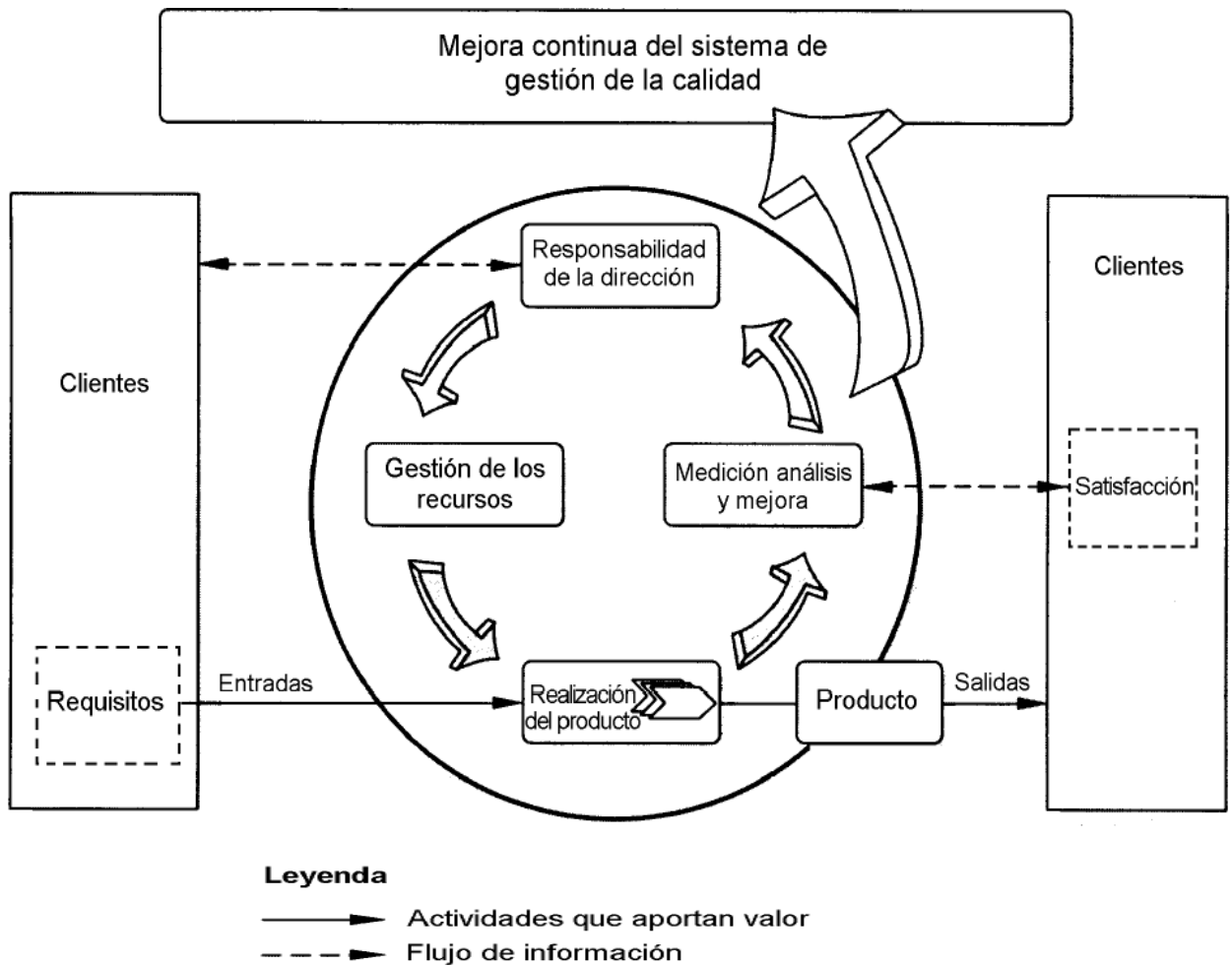
La Norma ISO 9001:2000, tiene un enfoque basado en procesos, cuando se desarrolla, implementa y mejora la eficacia de un sistema de gestión

de calidad, para aumentar la satisfacción del cliente mediante el cumplimiento de sus requisitos.

Una nueva versión de la Norma ISO 9001 aparece, denominada *ISO 9001:2008*, en ésta no se incorpora requisitos adicionales a la versión del 2000, sino que incluye aclaraciones a los requisitos ya existentes en el texto anterior.

Ocho son los principios del sistema de gestión de calidad ISO 9001, que son: enfoque al cliente, liderazgo, participación del personal, enfoque basado en procesos, enfoque de sistema para la gestión, mejora continua, enfoque basado en hechos para la toma de decisiones y relaciones mutuamente beneficiosas con el proveedor.

**Gráfico 5. Modelo de un sistema de gestión de calidad basado en procesos (ISO 9001)**



Fuente: Yáñez, (2008). Disponible en: <http://www.internacionaleventos.com/Articulos/ArticuloISO.pdf>  
 Consultado: (15 – VII – 2012)

Para que una organización funcione de manera eficaz, tiene que gestionar e identificar numerosas actividades relacionadas entre sí. Una actividad que utiliza recursos, que se gestiona con el fin de permitir que los elementos de entrada se transformen en resultados, es un proceso.

Frecuentemente el resultado de un proceso constituye directamente el elemento de entrada del siguiente proceso. La aplicación de un sistema de procesos dentro de una organización, junto con la identificación e interacciones de estos procesos, así como su gestión puede denominarse como Enfoque Basado en Procesos.

El enfoque hacia los procesos en una organización, consiste en identificar los procesos, y luego concientizar al personal de las interacciones entre estos procesos, y por último su administración, considerando dentro de ésta la planeación, organización, control y evaluación.

Para ISO, el concepto de calidad, una vez operado consiste en una disciplina, que exige constancia, perseverancia, prácticas y actividades del personal de la organización, requiere lógica en la descripción de pasos que se siguen, así como de documentos indispensables para mostrar que se tiene calidad, de acuerdo con las normas en mención, tales como manuales de calidad, política y objetivos de calidad, manual de procesos, procedimientos, instructivos, registros, formatos y otros.

La *política de calidad* consiste en intenciones globales y orientaciones de una organización relativas a la calidad tal como se expresan por la alta dirección. Los *objetivos de calidad* representan algo ambicioso o pretendido relacionados con la calidad. El *manual de calidad* es un documento maestro que contiene indicaciones en forma referencial de todos los aspectos del sistema de gestión de calidad, e incluye el alcance del sistema, los procedimientos documentados establecidos, y una descripción de la interacción entre los procesos. Entre los *procedimientos documentados* se incluyen auditorías internas, acciones correctivas y preventivas, productos no conformes, control de registros y control de documentos.

Estos documentos permiten que la organización trabaje y opere de manera funcional y estandarizada, usando como referencia o guía en las actividades, responsabilidades, objetivos, criterios y requisitos que tendrá la calidad de una institución, en nuestro caso, de un centro escolar. Sirve también para controlar y definir los medios, métodos, técnicas, estrategias, puestos, cargos, recursos, acuerdos, actividades y una amplia gama de finalidades específicas de cada organización. Además, informa y comunica datos, resultados, objetivos alcanzados o por alcanzar, parámetros a seguir, políticas a cumplir, límites restrictivos, oportunidades de mejora, y otros elementos que sirven a la alta dirección para hacer al revisión y planeación de su sistema y de su institución en general (Yzaguirre, 2005:426-427).

Las Normas ISO se fundamentan en la estandarización, además de la planificación (planear) y equipos de mejora (hacer).

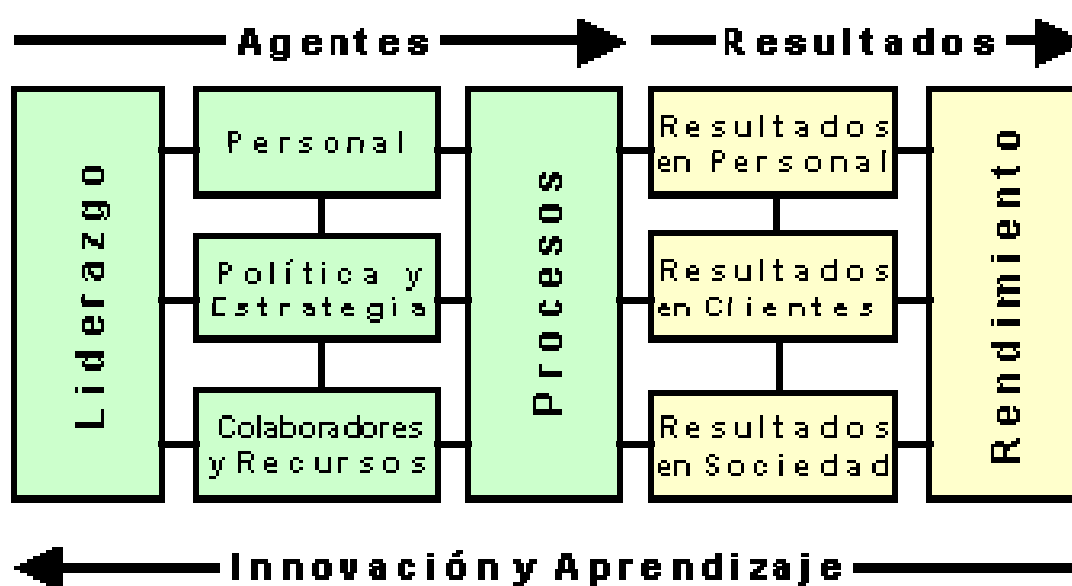
#### ***b) Modelo de calidad EFQM (European Foundation for Quality Management)***

La Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (*European Foundation for Quality Management*) fue fundada en 1988 por los presidentes de las 14 mayores compañías europeas, con el apoyo de la Comisión Europea. Al 2010, el número miembros supera los 500 entre multinacionales, universidades e institutos de investigación, tendientes al incremento de la eficacia y eficiencia de las organizaciones, reforzando la calidad en todos los aspectos de sus actividades, estimulando y asistiendo el desarrollo de la mejora de la calidad.

*“La EFQM considera que la gestión de calidad, en su sentido de totalidad, abarca actualmente todas las formas a través de las cuales la empresa satisface las necesidades y expectativas de sus clientes, de su personal, de las entidades implicadas” (Álvarez, 1998:164).*

La filosofía que fundamenta a la calidad son: a) la orientación de toda la actividad dirigida a la satisfacción del cliente, b) la mejora continua como método de trabajo, c) la gestión con datos en los que basa el modelo de autoevaluación y *feedback* entre consumidores, producción y comercialización, c) el liderazgo como elemento impulso de la calidad, d) la gestión de procesos como forma de prevenir los costes de la no calidad, e) el trabajo en equipo y la cultura de la participación voluntaria en los procesos de calidad.

**Gráfico 6. Modelo de Calidad Europeo EFQM. Mapa de los Criterios del Modelo**



Fuente: <http://www.tqm.es/TQM/ModEur/ModeloEuropeo.htm> (Consultado: 26-V-2012)

Nueve son los criterios que establece la EFQM, que se puede utilizar para autoevaluar el avance del centro escolar hacia la mejora continua. Estos criterios están organizados en dos conjuntos: agentes y resultados, cada uno con 500 puntos (50%). Los criterios son: liderazgo, gestión del personal, política y estrategia, recursos, procesos, satisfacción del personal, satisfacción del cliente, impacto en la sociedad y resultados del centro.

*Liderazgo.* Define el comportamiento de todos los líderes para guiar al centro hacia el logro de la calidad total. Los subcriterios para concretar son: el equipo que lidera el centro cree sinceramente en el modelo de calidad y es capaz de implicar a todos los miembros de la organización en sus procesos;

apoya con recursos concretos el desarrollo de los programas de mejora que surjan en su centro; reconoce y valora los esfuerzos y los logros de las personas interesadas en ellos.

La *política y la estrategia*. Se expresan a través de la misión, visión, objetivos y valores que aparecen en los proyectos del centro. La misión expresa la razón de ser del centro. La visión es la imagen deseada y alcanzable en un futuro lejano. Los criterios de concreción son: capacidad del equipo directivo para implementar a todo el mundo en su definición y para mantenerlos informados constantemente de su puesta en marcha y desarrollo.

La *gestión de personal*. Hace referencia a la actuación para mejorar las condiciones del personal de forma que se sienta implicado en los programas de mejora. Los criterios a considerar son: la formación permanente, la adecuación entre capacidades del personal y tareas, la participación en la toma de decisiones y la creación del clima que permita la comunicación descendente, ascendente y lateral, y la preocupación por el personal que se expresa en el respeto, incentivación y apoyo a su crecimiento y desarrollo profesional.

*Colaboradores y recursos*. Se pretende medir cómo el centro gestiona de forma eficiente todos los recursos en función de una mayor calidad de su servicio. Los recursos son financieros, de información y conocimientos, materiales equipos y edificios, tecnológicos y funcionales. Incluye también como planifica y gestiona la organización a sus colaboradores externos.

*Los procesos*. Un proceso es un conjunto de actividades concatenadas de forma consecuente y previamente planificadas que tienen a la consecución de los objetivos y que van añadiendo valor a la organización. Los criterios para concretar son: la capacidad para identificar los procesos críticos y revisarlos periódicamente en orden a su mejora continua, la asignación de propietarios o responsables de cada proceso y la estimulación de la creatividad del personal para contribuir a su mejora.

*La satisfacción del cliente*. La satisfacción es la capacidad del centro para responder a las expectativas y necesidades de sus clientes armonizándolas con los objetivos y prioridades de la institución y de la



administración. La satisfacción del cliente puede medirse y valorarse de manera directa, preguntando al propio cliente; o de manera indirecta, a través de número de quejas recibidas y otras formas parecidas. El EFQM considera como clientes a los estudiantes y familias. Se plantea un conjunto de indicadores de satisfacción. Este aspecto tienen alta valoración: 200 puntos sobre 1000.

*La satisfacción del personal.* Los trabajadores y profesores tienen que ser valorados en cuanto a la satisfacción personal y profesional. Se mide directamente y de manera indirecta, es decir, con medidas de percepciones e indicadores.

*Impacto en la sociedad.* Este criterio se refiere, en el caso de la educación, a la relación del centro con su entorno social en dos aspectos: a) en cuanto a las actividades encaminadas a reducir las molestias y daños provocados por el funcionamiento del centro; y b) en cuanto al intercambio cultural y de recursos entre centro y entorno. Los resultados en la sociedad implica lo que consigue la organización con su entorno social local, nacional e internacional, y se concretiza a través de las medidas de percepciones e indicadores.

*Los resultados del centro.* Llamado también rendimiento final de la organización, significa lo que consigue la organización en relación con su rendimiento final planificado, y se tiene evidencia a través de los resultados clave e indicadores clave. Cinco son los resultados considerados: financieros, organizativos, académicos; de los servicios de comedor, transporte, actividades extracurriculares; y resultados específicos propios de los objetivos educativos del centro.

El modelo EFQM se basa en la autoevaluación, además, de la planificación y de equipos de mejora.

En el modelo inicial del EFQM, no aparecía el *aprendizaje* y la *innovación*, los mismos que son incluidos en la versión actual, lo que permite comprender, que el sistema de gestión de calidad aplicado a una organización,

llámese escuela, permite lograr lecciones aprendidas (aprendizajes) y posibilita innovaciones, cambios y mejoras en dicha organización.

Algunas precisiones son importantes destacar para comprender mejor la aplicación de estos sistemas de calidad en los servicios, tal el caso de educación.

En los servicios, la relación entre productos y cliente es directa y personal, lo que diferencia con la industria o del comercio, en el que el contacto, salvo excepciones, no es directo. Helga Drummond (1995), lo llama *interface*, del inglés *face*, que significa cara (Drummond, 1995, citado por Álvarez, 1996:19). Entonces, las características del producto llamado servicio manifiestan algunas especificaciones:

1. La forma en que se produce y se entrega el servicio: en educación, los padres valoran, especialmente en edades menores, el trato y cariño que recibe del profesor y personal del centro, e incluso del mismo aprendizaje.
2. El carácter perecedero del servicio: Si el alumno no asiste a clase, se quedará sin la explicación. El servicio no puede almacenarse.
3. La naturaleza intangible de la calidad: el resultado final de un servicio es difícil medirlo de manera objetiva, actúa la subjetividad. Es muy complicado atribuir un resultado exclusivamente al colegio, la familia, los medios de comunicación, los amigos, las propias capacidades de los alumnos, entre otros.
4. La interacción entre productor y consumidores. Al entregar un servicio, el tipo de relación que se establece entre productor y consumidos de un servicio, afecta de forma significativa a la percepción de la calidad. Sentirse bien atendido implica fiabilidad, sensibilidad, competencia, fácil acceso, cortesía, buena comunicación, seguridad, comprensión e imagen gratificante y atractiva.
5. La colaboración del receptor del servicio. El servicio es personalizado y cada usuario, establece contacto, haciéndole más atractivo y gratificante, lo que influye en la calidad. El profesor en clase con sus

alumnos, establecer contacto, que permite inmediatamente ajustar, ese contacto crea un criterio de calidad.

En consecuencia, los servicios, en el que se incluye educación, tienen algunas características específicas que los diferencian con los productos u objetos, que deben ser considerados a la hora de implementar sistemas de calidad, y de valorar el alcance y significado de la calidad.

#### **2.4.2. Tendencias culturales y críticas**

Colocar al centro escolar como un escenario cultural es relevante. Cada escuela manifiesta y vive una cultura escolar. Si la cultura es el “*conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grados de desarrollo artístico, científico, industrial en una época*” o el “*conjunto de manifestaciones en que se expresa la vida tradicional de un pueblo*” (Real Academia Española, 2006:448), una escuela manifiesta su cultura escolar en un conjunto de costumbres, usos, prácticas, ideas, creencias, percepciones, ideologías de sus actores, fundamentados en su proceso histórico-cultural.

Lo crítico alude a una postura que juzga hechos y conductas desfavorables. Cuestiona la realidad, el determinismo de la historia y condiciones sociales y económicas. Es ver más allá de lo aparente. Es una lectura de la propia realidad del centro escolar, sus fortalezas y debilidades, realizando la crítica u autocrítica sobre dicha realidad.

El supuesto básico de las teorías culturales y críticas es que la realidad funciona o puede funcionar no necesariamente de acuerdo a esquemas universales, puesto que esta realidad no es homogénea, es relativa, no es lineal, está mediado por la cultura, por usos y costumbres; y que si conocemos dicha realidad y reflexionamos sobre su sentido, podemos plantear innovaciones pertinentes para esa realidad.

Bajo este enfoque la innovación se constituye en un instrumento potente para el cambio, que parte de los problemas existentes, y que aspira aumentar

y/o mejorar la relación entre la institución escolar con el entorno social. De esta manera, el planteamiento de la justificación de un centro escolar (para qué y qué) da sentido a su existencia.

La perspectiva cultural y crítica, se basa en una orientación cualitativa, superado los enfoques que privilegiaron lo cuantitativa. “*La perspectiva socio-crítica enfatiza en el sentido social de las instituciones y servicios y en la necesidad de revisar su funcionamiento desde esa sensibilidad*” (Gairín, 2003: 44).

La mejora es el resultado de un cambio cultural e institucional, que implica en cambio de percepciones y expectativas personales, a partir de un fuerte componente participativo de los actores.

Las instituciones son estructuras de poder y con capacidad para promover y transformar la realidad. Esto significa que las organizaciones tienen una naturaleza política, tal el caso de la escuela como institución social. Para transformar la realidad se hace necesario analizar la realidad, e implementar necesariamente procesos de evaluación.

Estas teorías se sustentan en tres estrategias: la evaluación, investigación e innovación.

#### **a) Sobre la evaluación**

En el caso de la evaluación implica aplicar la *autoevaluación* y la *evaluación interna del centro escolar*.

La *autoevaluación* constituye el espacio para reflexionar sobre la realidad, fomentar el intercambio de experiencias, ideas, vivencias, y acercar puntos de vista entre los protagonistas de una determinada realidad escolar. La *autoevaluación* debe recomendar acciones orientadas a la mejora de la calidad educativa en un centro escolar y ser realizada por los propios actores de la comunidad educativa.

La autoevaluación es “*una actividad programada y sistemática de reflexión acerca de la propia acción desarrollada, sobre la base de información confiable, con la finalidad de emitir juicios valorativos fundamentados, consensuados y comunicables*” (Duro, E. y Nirenberg, O, 2008:1).

La autoevaluación por principio se sustenta en “*una reflexión metódica, fundada en el análisis de diferentes referentes, documentos e indicadores que permiten a los miembros de la comunidad educativa emitir juicios sobre la gestión escolar*” (Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia, 2010:5).

Los componentes de *autoevaluación* incluyen cuatro aspectos que son: gestión directiva, académica, administrativa y gestión de la comunidad.

La *evaluación interna*, constituye un tipo de evaluación trascendente para las tendencias culturales y críticas. Mejorar los procesos y prácticas educativas, tienen gran repercusión en el desempeño profesional y en la utilidad social de lo que son y hacen los centros educativos. Es decir, son los propios actores de un centro escolar los que se evalúan, reflexionan sobre su práctica y plantean alternativas de solución a sus debilidades y fortaleza.

Para que se produzca estos espacios de reflexión profunda sobre la realidad es necesario que la institución deba tener cierta autonomía institucional, un compromiso colectivo, el respecto a las diferencias y un clima escolar positivo.

Tanto la autoevaluación como la evaluación interna de la escuela deben ser metódicas y programadas, lo que aporta a una reflexión profunda sobre el funcionamiento, procesos y resultados, los puntos débiles y fuertes.

La cultura escolar tiene significado, y crea marcos culturales para las personas que trabajan en dicho centro escolar. En este contexto, el debate, los diálogos, las discusiones, compartir criterios y participar en la elaboración de proyectos tiene relevancia, si van asociado a una base de evaluación y o de discusión sobre la calidad.

La propia evaluación debe ser también objeto evaluación, lo que se denomina metaevaluación, que significa “*la evaluación que se realiza acerca de una evaluación, acorde con criterios o ejes predeterminados. Se realiza con el propósito de emitir juicios fundamentados sobre aspectos centrales del diseño, el proceso y los resultados evaluativos*” (Duro, E. y Nirenberg, O, s/f: 10).

En Ecuador, la autoevaluación fue planteada inicialmente como un proceso para evaluar a los centros de educación superior; sin embargo, actualmente, el Ministerio de Educación está planteando que los centros escolares deben aplicar la “autoevaluación institucional”, considerado como “*recopilar, sistematizar, analizar y valorar la información sobre el desarrollo de de sus procesos y resultados*” (Izurieta, 2012:5).

### ***b) Sobre la investigación-acción***

También es relevante la investigación-acción, que implica conocer permanentemente la realidad y plantear a partir de las mismas acciones de mejora e innovación. Este tipo de investigación es cualitativa. Una característica esencial de ésta es la participación de los actores. Esto significa que la propia escuela, con sus actores, participan en la investigación de sus propios problemas; reflexionan sobre su situación, su dificultades y potencialidades.

El concepto *investigación-acción* fue definido por primera vez por el fundador de la psicología social, el alemán *Kurt Lewin*, quien plantea tres etapas del cambio social: descongelamiento, movimiento, recongelamiento. El proceso consiste en: insatisfacción con el actual estado de cosas; identificación de un área problemática; identificación de un problema específico a ser resuelto mediante la acción; formulación de varias hipótesis; selección de una hipótesis; ejecución de la acción para comprobar la hipótesis; evaluación de los efectos de la acción; y generalizaciones.

La investigación-acción es “*una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de*

*mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar” (Borrot y Aneiros, 1992:6).*

*“La investigación-acción tiene un doble carácter; es un enfoque investigativo y una metodología de investigación, aplicada a estudios sobre realidades humanas” (Vidal y Rivero, 2007).*

Algunas características de la investigación-acción, según Vidal y Rivero (2007), son:

1. *Contexto situacional*: diagnóstico de un problema en un contexto específico, intentando resolverlo; no busca representatividad muestral.
2. *Generalmente colaborativo*: equipos de colaboradores y prácticos suelen trabajar conjuntamente.
3. *Participativa*: miembros del equipo toman parte en la mejora de la investigación.
4. *Auto-evaluativa*: las modificaciones son evaluadas continuamente, siendo el último objetivo mejorar la práctica.
5. *Acción-reflexión*: reflexionar sobre el proceso de investigación y acumular evidencia empírica (acción) desde diversas fuentes de datos. También acumular diversidad de interpretaciones que enriquezcan la visión del problema de cara a su mejor solución.
6. *Proceso paso a paso*: si bien se sugieren unas fases, no sigue un plan predeterminado. Se van dando sucesivos pasos, donde cada uno de ellos es consecuencia de los pasos anteriores.
7. *Proceso interactivo*: de forma que vaya provocando un aumento de conocimiento (teorías) y una mejora inmediata de la realidad concreta.
8. *Retroalimentación continua*: a partir del cual se introducen modificaciones, redefiniciones, entre otros.
9. No se aísla una variable, sino que se analiza todo el contexto.
10. *Aplicación inmediata*: los hallazgos se aplican de forma inmediata.

En consecuencia, la comprensión de la realidad es posible. La solución a sus problemas se genera desde lo interno del propio centro escolar. Problemas

de aprendizaje, de deserción, clima institucional, metodologías, etc., tienen un espacio propicio para ser tratado.

### **c) Sobre la innovación**

Innovación significa “*acción y efecto de innovar*”. Innovar significa “*mudar o alterar algo, introduciendo novedades*” (Real Academia de la Lengua, 2006:827). La palabra innovación, proviene del sustantivo latino *innovario*, su raíz es *novas* tales como: *novus*, *renovo*, *renovatio*, *innovo* e *innovatio*; equivalentes a los verbos innovar y renovar.

La innovación introduce novedades que provocan cambios; esos cambios pueden ser drásticos o progresivos; el cambio siempre mejora lo cambiado; es decir, la innovación sirve para mejorar algo (Fidalgo, 2007).

Francisco Imbernón (1996) define la innovación educativa como “*la actitud y el proceso colectivos de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportes para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, y que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación*” (Imbernón, 1996, citado por Libedinsky, s/f: 6).

Entonces, innovar significa alterar algo, mudar, introducir novedades, provocar cambios, generar nuevas ideas y transformarlas, generar servicios o productos nuevos y mejorados, generar propuestas y aportes nuevos, en nuestro caso, en un centro escolar, es decir en la educación.

El siguiente plan de actuación para el análisis del funcionamiento general de una institución, aplicada en España (Gairín, 2003:48), coloca como actuaciones fundamentales la negociación del proyecto de autoevaluación, la realización de los informes de síntesis en varios momentos y el informe final; todo este proceso cruzado por los implicados, es decir, los responsables o los sujetos de investigación.



**Tabla 6. Plan de actuación para el análisis del funcionamiento general de una institución.**

<b>Actuaciones</b>	<b>Implicaciones</b>
Negociación del proyecto de autoevaluación	Junta representativa de la institución y equipos de evaluación
Presentación del proyecto Aplicación del autoanálisis (1ra. Fase: delimitación de problemáticas)	Plantel de técnicos
Presentación del proyecto Aplicación del autoanálisis (2da. Fase: causas; 3ra. Fase: soluciones) Aplicación de la historia institucional Delimitación de puntos fuertes y puntos débiles Aplicación del cuestionario	Plantel de técnicos Plantel de técnicos Técnico concretos Todos los técnicos
Presentación del proyecto Aplicación del autoanálisis Delimitación de puntos fuertes y puntos débiles Aplicación de la escala de evaluación	Delegados de los usuarios Grupos de usuarios Usuarios concretos Dos grupos de usuarios
Presentación del proyecto Aplicación de la telaraña (instrumentos de diagnóstico) Delimitación de puntos fuertes y puntos débiles	Equipo directivo Equipo directivo Directivos concretos
Presentación del proyecto Aplicación del autoanálisis Delimitación de puntos fuertes y puntos débiles Aplicación de la escala de evaluación	Empresarios Grupo de empresarios Empresarios concretos Dos grupos de empresarios
<b>Realización del primer informe de síntesis</b>	<b>Equipo de evaluación</b>
Entrevista de contraste Entrevista de contraste Entrevista de contraste Entrevista de contraste Análisis de actas	Equipo directivo Usuarios Plantel de técnicos Empresarios Equipo de evaluación
<b>Realización del segundo informe de síntesis</b>	<b>Equipo de evaluación</b>
Presentación y debate del informe por estamentos Presentación de propuestas de mejora	Técnicos, usuarios, empresarios y directivos
Presentación y debate del informe	Junta representativa de la institución
<b>Realización del informe final</b>	<b>Equipo de evaluación</b>
Tramitación del informe	Institución educativa

Fuente: Gairín, (2003:48). Calidad: un discurso y prácticas contradictorias.

De hecho la primera fase referida a la negociación de la autoevaluación significa justificar, sensibilizar y comprometer en la autoevaluación; sobre todo, porque en las instituciones escolares existe resistencia a ser evaluados, caso concreto, en Ecuador, aunque hay un pequeño avance en este sentido.

La innovación en los centros escolares, se produce bajo ciertas condiciones. Los trabajos de Hopkins y Ainscow (1993) y Ainscow (1995) plantean varias condiciones, cuyo resumen es el siguiente:

1. *En relación con el liderazgo:* establece una visión clara y singular de la propia escuela; buscan vías de ganar consenso; animan al claustro de profesores a participar en el liderazgo.
2. *En relación con la implicación:* crean actividades para aplicar a los alumnos, padres y a la comunidad; facilitan un clima de apertura y participación; desarrollan prácticas que facilitan la participación de los alumnos en clase.
3. *En relación con la planificación:* se desarrolla siempre en forma colaborativa; se vincula la planificación del grupo de profesores al futuro de la escuela; se revisa y actualiza regularmente la planificación.
4. *En relación con la coordinación:* se desarrolla métodos de colaboración entre profesores y se promueve los métodos colaborativos de trabajo.
5. *En relación con la investigación y reflexión:* se utiliza la información para la toma de decisiones; se establecen estrategias para revisar el progreso e impacto de las iniciativas y prácticas escolares; se anima al claustro a participar en procesos de recogida y análisis de datos.
6. *En relación con el desarrollo de los profesores:* se considera el aprendizaje profesional como elemento esencial para la mejora; se dedica tiempo a actividades de desarrollo profesional.
7. *Relaciones auténticas:* establecen relaciones de calidad.
8. *Establecimiento de reglas y límites:* Identifican y declaran pautas y normas de comportamiento.
9. *Incorporación y uso de nuevas destrezas de enseñanza:* Es el repertorio de estilos y procesos de enseñanza participativos, activos y creativos.

10. *Planificar diseños de enseñanza adaptados a los alumnos*: planifica la enseñanza pensando en todos los alumnos; además de actividades de personalización.
11. *Compañerismo y coordinación pedagógica*: se anima al diálogo sobre la enseñanza y el aprendizaje; se aborda la enseñanza desde la cooperación dentro del aula.
12. *Uso adecuado de los recursos*: éstos al servicio de las distintas necesidades.

En conclusión: “*la mejora escolar funciona mejor cuando un foco práctico y claro para el desarrollo está unido al trabajo simultáneo en las condiciones internas dentro de la escuela*” (Hopkins y Ainscow, 1993b:291, citado por Bolívar, 1996:7).

Para la mejora escolar se debe incluir tres elementos: a) Reconstruir las reformas educativas impuestas externamente en la forma de las prioridades de la escuela. b) Crear condiciones internas que puedan apoyar y gestionar el cambio en las escuelas; c) Enclavar estas prioridades y condiciones con una estrategia más general.

Parrilla (2000), identifica como factores claves el proceso de innovación, alrededor de tres características: 1) Externas del centro escolar, 2) Internas del centro escolar, 3) De las aulas (Parrilla, 2000, citado por Gairín, 2003:49-51).

Estos factores son:

*Características externas al centro*: el tipo de sociedad en el que se encuentra la institución, la política educativa de esa zona, el tipo y relación con los recursos y agencias externas al centro educativo y el apoyo financiero que se le proporciona.

*Características internas al centro*: trayectoria histórica, proyecto educativo, concepto de diversidad que se aplica, tipo de liderazgo desarrollado, trabajo colaborativo entre profesores, apertura y participación del centro en la comunidad; existencia de recursos y apoyos humanos, materiales y financieros,

procesos de investigación participativos, asumir nuevos roles y desarrollo profesional.

*Características de las aulas:* asunción de un currículo común para todos los alumnos, planificación colaborativa de la enseñanza, ampliación y desarrollo de destrezas en los profesores, uso de metodología flexible y cooperativa, apertura de las aulas a los profesores de apoyo, relaciones auténticas en el aula con normas claras y actitud de compromiso y reflexión de los profesores.

Udaondo (1992), identifica algunos factores que posibilitan la innovación, son los siguientes: la dirección de la institución debe ser sensible al proceso; conocer los puntos fuertes y débiles; disponer de consenso de las personas claves; comunicar los objetivos propuestos al resto del personal tratando de transformar el entusiasmo que genera el proceso; cuidado y poner medios para conseguir la formación necesaria en las personas involucradas; elevada flexibilización o predisposición para el cambio, dando cabida a situaciones regulares; y fijar símbolos y establecer acciones que refuercen la nueva cultura que se desea implantar (Udaondo, 1992, citado por Gairín, 2003:51-52).

Según François Cros (2000), del Instituto Nacional de Innovación Pedagógica de París, luego de un estudio en 15 países de Unión Europea, obtiene varias conclusiones sobre innovaciones y los valores culturales de los contextos, que son las siguientes: a) las innovaciones son el resultado de compromisos externos e internos; b) la evaluación se abre camino en el marco de cada cultura; c) las innovaciones se producen principalmente en áreas que son más valoradas; d) los asesores pueden ser imprescindibles si ejercen las funciones que se les solicitan, tienen tiempo y preparación; e) no está claro que los sindicatos sirvan a la innovación, pueden obstaculizarla o potenciarla; proporcionan formación, pero defienden intereses y derechos individuales y colectivos que a veces obstaculizan los proyectos de innovación (Cros, 2000, citado por Gairín, 2003:54).

La tendencia cultural y crítica gana profundidad en el análisis de cada centro, sin embargo, como es obvio, adolece de la posibilidad de plantear propuestas prácticas reales generalizables. Sin embargo, esto no impide usar

los fundamentos de las ciencias, entre otras de la estadística y la administración, para sustentar sus acciones e invocaciones.

Los aportes sustantivos de las teorías culturales y críticas, son los siguientes:

*El hecho educativo, es un hecho sociocultural.* Se produce en un contexto, en una realidad concreta. Eso significa que las propuestas de innovación, deben ser diferenciadas, dando respuesta a esa realidad. Las respuestas tipo, chocan con la realidad de social, cultural, económica, política, productiva, del contexto donde viven los niños, adolescentes, familias y comunidad. Esto significa, que los puntos de arranque en la educación de los niños, no son iguales, se parte de realidades distintas.

*La implicación de las personas, es un factor clave de innovación.* La vida de los grandes seres humanos, que entregaron sus vidas a causas profundas en contextos particulares, es una buena muestra de aquello. Esta implicación se refiere a los compromisos sociales, ideales, utopías, pero también a los procesos que se desencadenan, a sus resultados, y acciones de perfeccionamiento.

*El centro de las acciones educativas son los niños y niñas.* Todo lo demás, es decir, currículo, metodologías, recursos, tecnología, etc., son medios para desarrollar en los niños su potencial, en contexto social. Los niños son los ejes de los planteamientos educativos.

*La relevancia del profesor, como profesional de la educación y miembro de un equipo.* Esto exige una formación inicial de los docentes, fundamentos y calidad; así como un permanente desarrollo profesional. El docente es profesional, cuyo grado de compromiso es la sociedad, arroja cambios. Las modernas propuestas de cambio plantean un reforzamiento de la figura del profesor, como un profesional esencial en la sociedad.

*El valor de los métodos.* Los cómo son necesarios. Estos deben responder a esa singularización y diversidad. Los métodos organizan y sistematizan los procesos, adecuándose a los propósitos del aprendizaje, a la

realidad de los niños, para lograr desarrollar las capacidades, destrezas, habilidades y competencias.

*La autonomía personal del estudiante y su nivel de protagonismo sobre su propio aprendizaje*, son fundamentales. La historia da cuenta de varias propuestas como la de Montessori, que busca respetar el crecimiento natural de la infancia; la de Freinet, que considera la cooperación, libre expresión e investigación del entorno, como de alto valor; Gardner, por ejemplo, las inteligencias múltiples; Golemán, la inteligencia emocional e inteligencia social; Giner de los Ríos, considera a las dimensiones cognitivas, sociales, éticas, estéticas y físicas; por el estilo.

El *compromiso social*. Buscar un mundo justo, equitativo, sin desigualdades; en el que se cumpla a cabalidad el acceso a los derechos, el desarrollo de la persona humana, la felicidad y el buen vivir. Son aspectos fundamentales que debería cumplir la escuela. Los fines de la educación, en gran parte plantean el aporte a esa sociedad en un momento histórico determinado.

*La escuela es una comunidad de aprendizaje*. Lo que se llama, ser una organización inteligente que lee sus problemas, reflexiona sobre sí misma y actúa para cambiar esa situación. En las escuelas se deben producir las adaptaciones curriculares, que respondan a esa diversidad. Las comunidades de aprendizaje, se basan en los conceptos de educación integradora, participativa y permanente. La escuela no debe dar la espalda a la realidad, a la comunidad; debe conjugar el proceso de aprendizaje con lo que sucede en el aula, la calle, el barrio, la casa, la comunidad. Frecuentemente hay un abismo entre lo que sucede en la escuela y la vida de la comunidad.

*La escuela no es el único agente de socialización*. La familia, tiene un rol protagónico en la formación y colocación de valores en los niños. La mayor integración de las familias al proceso educativo, repercute favorablemente en los niños y la sociedad.

*Adaptaciones y modificaciones curriculares*. Si la realidad no es plana y homogénea, entonces el currículo debe responder a esa diversidad. La escuela

tiene que adaptarse a la realidad de los niños y las comunidades, parece ser esencial en este momento histórico. Lo intercultural, el valor de la democracia, etc., tienen espacio bajo esta concepción.

*Relevancia de las competencias comunicacionales.* En la era de la sociedad del conocimiento, la información y la comunicación, exige desarrollar en los niños, destrezas y habilidades, que permitan el acceso, la clasificación y el análisis de la información.

*Una nueva administración educativa.* Significa reforzar el papel de una administración que dé soporte a la innovación, al cambio, y no sólo en aspectos de regulación y control escolar.

En síntesis, la tendencia sobre calidad denominada cultural y crítica, genera una lectura de la realidad y acciones, bajo consideraciones de que los centros escolares son un mundo particular, singular, mediado por las condiciones culturales y sociales. La calidad implicaría dar respuesta a esta diferenciación.

El Ministerio de Educación de Ecuador, plantea como parte del Sistema Nacional de Evaluación y Rendición Social de Cuentas la evaluación interna y externa, referida a la gestión educativa, adoptando un conjunto de estándares de calidad en ámbitos de gestión gerencial, pedagógica, comunitaria y financiera. Para ello plantea aplicar el método de investigación, contrastando los estándares establecidos y la información recogida por medio de diferentes técnicas e instrumentos, según aspectos, así por ejemplo: 1) Aspectos gerenciales, para determinar competencias de gestión, utilizando la encuesta y la entrevista, 2) Aspectos pedagógicos, para determinar las competencias pedagógicas, empleando encuestas y entrevistas, 3) Aspectos financieros, para determinar las competencias pedagógicas, empleando encuestas y entrevistas, y 3) Aspectos comunitarios, para identificar competencias comunitarias, aplicando una encuesta (Ministerio de Educación de Ecuador, 2008 a:67-68),

El Estado ecuatoriano, plantea la evaluación interna, que incluye la autoevaluación del directivo, la evaluación del comité central de padres de familia y del consejo estudiantil. A pesar de que esta evaluación está centrada

en la gestión de los directivos, es relevante el planteamiento de que el centro escolar comienza a conocer su realidad.

La calidad de la educación debe llevarnos a distinguir con claridad los *fin*es u *objetivos* de la educación, con los *medios* y *recursos*. Los primeros constituyen la naturaleza, sentido y esencia de la propia educación, para lo cual son importantes los proyectos de país, el tipo de ser humano y sociedad que se aspira, y los proyectos educativos de centros; en el segundo caso, ayudan los sistemas de gestión de calidad, como el ISO, EFQM, u otros que se adoptaren, -pero no son fines en sí mismos-.

Entonces, la *calidad de la educación* queda ligada a la misión de las instituciones y a sus proyectos educativos, y la *calidad en la educación* se integran con el carácter de medio, relevante y eficaz, a su servicio (Pérez, 2005:23-24).

## **2.5. Resumen**

Las prioridades en educación, según la prescripción de los acuerdos internacionales de los países en materia educativa, después de la segunda guerra mundial, fueron la cobertura, es decir, que más niños accedan a la escuela, al menos a la enseñanza elemental o básica.

Sin embargo, paulatinamente se tomó conciencia de que no era suficiente el acceso, porque los niños y jóvenes salen mal formados, tradicionalistas, y paulatinamente se fue colocando como prioridad la calidad de la educación. Reflexiones referidas a varios elementos educativos, daban cuenta que el interés había cambiado: no solo el acceso, sino también calidad. Las preguntas esenciales son: ¿Los niños realmente están aprendiendo?, ¿Los maestros, qué están enseñando?

En ese contexto van apareciendo un conjunto de variables o elementos que contribuyen a la calidad, tales como: formación docente, autonomía de los centros escolares, evaluación escolar, atención en la diversidad, servicios de



orientación y bienestar estudiantil, niños sanos y motivados, docentes competentes, uso de metodologías activas, planes de estudio pertinentes, buena administración, distribución equitativa de los recursos, objetivos, currículo, libros de textos, recursos económicos, recursos físicos, entre otros.

Hay una valoración de que la educación permite el desarrollo cognitivo, creativo y emocional de los educandos; que contribuye a la construcción de la paz, la seguridad, el civismo, la trasmisión de valores locales y universales. Se lo mira también a la calidad de la educación asociada a la superación de las desigualdades sociales y a fortalecer las democracias participativas.

En consecuencia, la mirada a la educación se amplía, con la comprensión de que existen variables o factores que inciden en la calidad, situación que lo comparto plenamente.

En relación a la definición de calidad de la educación, desde la naturaleza de la lengua española, ésta se vincula a “juicios de valor”, “excelencia”, “adecuación a especificaciones”. Sin embargo, el concepto calidad es relativo y no es neutro, se cobija sobre la base de principios, valores, creencias, tradiciones, ideologías, momento histórico, ideología educativa, contexto cultural, entre otros. Entonces, la calidad de la educación depende de preguntas claves: ¿Calidad en qué?, ¿Calidad para quién?, ¿Cómo defino la calidad?, entre otras.

La calidad puede ser abordada desde un enfoque filosófico y desde una mirada pragmática. En el primer caso, el concepto calidad se identifica con algunas categorías: relativa, continua, subjetiva, social, dinámica, participativa, axiológica, evaluativa, dual, sintética, hipercompleja, teleológica, utópica, normativa y holística. En el segundo caso, con sistemas de gestión de calidad, indicadores y mediciones.

La UNESCO (2008), considera que la calidad de la educación comprende cinco elementos: relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia. Sobre todos estos elementos, la educación es concebida como *un derecho*.

La educación también es vista como un proyecto cultural, en el cual se define el tipo de sociedad y de persona que se busca. La calidad de la educación tiene una dimensión política e ideológica.

La educación de calidad debe responder a los *objetivos* que se plantea una sociedad, y si ésta se relaciona con ellos y alcanza; sólo entonces se podría decir que el sistema educativo es de calidad.

La respuesta de la tendencia de la tecnología educativa a la definición y elementos de calidad, principalmente en las empresas, parte del supuesto de que la realidad funciona de conformidad a esquemas y bases lógicas y universales, por lo que se puede realizar previsiones. En este contexto, la gestión de calidad implica planificación, control y mejora; fundamentos de la calidad total. Para lograr aquello se crearon institutos de calidad, círculos de calidad, así como criterios como la necesidad de participación de los trabajadores, compromiso de la dirección con la cultura de la calidad, *Reingeniería* (como flexibilidad) y *Benchmarking* (como aprendizaje de los mejores).

Se crean premios a la calidad, entre otros, como el Malcom Baldrige y Deming. En estos aparecen como elementos de calidad: liderazgo, información y análisis, planificación, recursos humanos, garantía de la calidad, resultados, satisfacción del cliente; política general, gestión, educación, recogida de la información, análisis, estandarización, control, garantía de calidad, planificación resultados y satisfacción del cliente, respectivamente.

En el caso de los trabajadores se valora su nivel de implicación, la formación continua y su satisfacción.

Dos son los modelos de calidad que se desarrollan bajo la lógica descrita: la familia de los ISO y EFQM. El primero referido a la normatización para el intercambio de mercancías, prestaciones de servicios y entendimiento intelectual, científico, técnico y económico en el mundo. Este modelo tiene entradas, procesos y salidas. El otro modelo, el EFQM, que viniendo de la empresa, también plantea el funcionamiento de una organización, con sus

agentes y resultados. Una adaptación para una mejor aplicación en la escuela, es el IWA 2, impulsado principalmente en México.

Estos principios fueron extrapolados a la educación, tanto es así que en los centros escolares se difundió y en algunos casos se aplicó, modelos de calidad, traídos de la empresa, con los mismos valores y elementos. Sin embargo, la realidad da cuenta de que la escuela no funciona exactamente como el supuesto de la tecnología educativa, es decir, sobre la base de esquemas lógicos y universales. La diversidad cultural, social, económica, imprime diferencias entre los centros escolares.

En cambio, el modelo cultural y crítico, parte del supuesto de que la realidad no funciona de conformidad a esquemas universales, no es homogénea, ni lineal, está mediada por la cultura. Las instituciones educativas son estructuras de poder, y si reflexionamos sobre dicha realidad, se pueden plantear cambios culturales e institucionales, a través de la autoevaluación, investigación-acción e innovación.

Los modelos tecnológicos son preferentemente cuantitativos, mientras que el modelo cultural y crítico, es cualitativo.

La escuela no es una empresa. Por tanto, el supuesto de que funcionan exactamente igual todos los planteles educativos, -que son universales-, se ven afectados frente a la relatividad cultural y social.

Al referirnos a la calidad de la educación, es trascendente distinguir entre los fines y los medios. Los primeros se refieren al sentido de la educación en el ser humano y la sociedad; los segundos, a las formas de aplicarlos. De ahí que es relevante mirar a la educación desde los fines educativos propuestos en la sociedad, para lo cual ayudan la aplicación de sistemas tecnológicos, pero éstos no son fines en sí mismos. En este contexto, la tendencia cultural y crítica, contextualizan a la escuela, y lo sitúan como potenciales para su propia mejora continua.



## **CAPÍTULO III**

### **CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, IDEOLOGÍA Y CLASES SOCIALES**



## CAPÍTULO III

### CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, IDEOLOGÍA Y CLASES SOCIALES

#### 3.1. Introducción

En el presente capítulo, se desarrollarán los elementos teóricos referidos a la educación e ideología, y a la educación y clases sociales, elementos trascendentes para entender el funcionamiento de un centro escolar y de la sociedad en general.

En el primer caso, es decir, educación e ideología, a partir de una conceptualización sobre ideología, se recuperan los aportes del marxismo, del filósofo francés *Althusser* y la propuesta cultural.

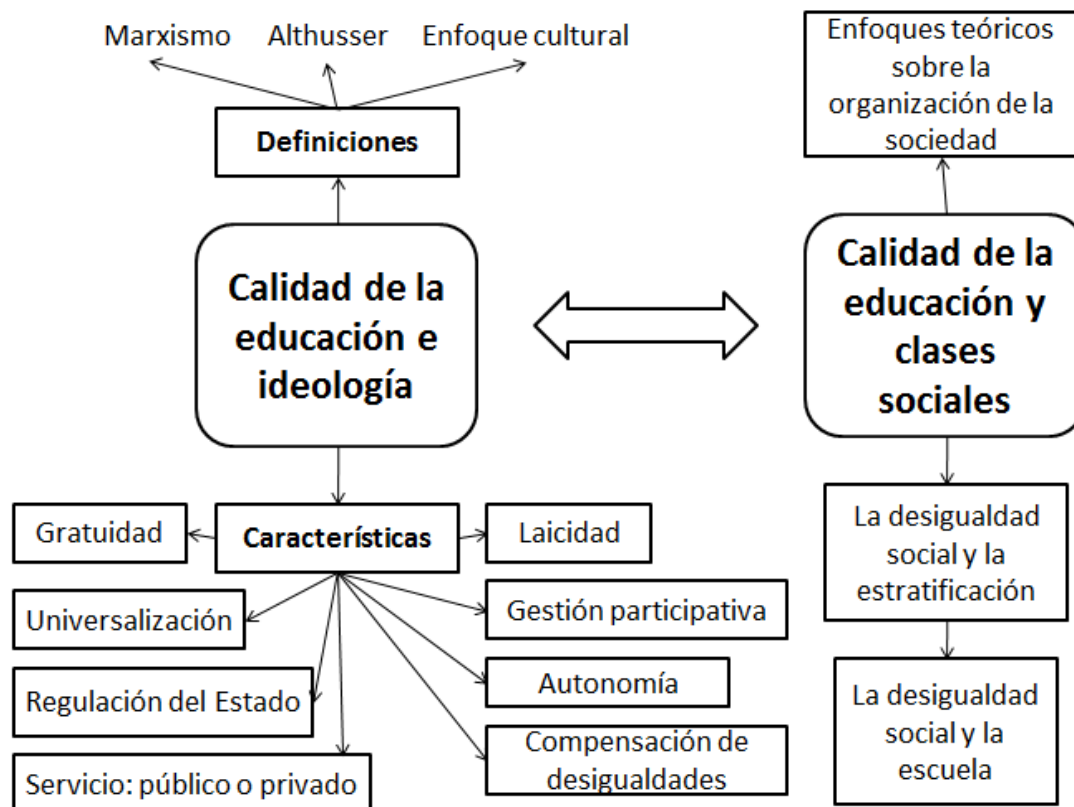
Bajo este contexto se abordan varias consideraciones que caracterizan la escuela, como por ejemplo, la educación como servicio público o privado, el nivel de regulación del Estado, universalización de la educación, gratuidad de la educación, laicidad, gestión participativa de la comunidad educativa, compensación de todo tipo de desigualdades de origen y autonomía de los centros escolares.

En el segundo caso, se analiza la calidad de la educación y las clases sociales, bajo los aportes sociológicos de los enfoques o perspectivas del funcionalismo, del conflicto y del interaccionismo simbólico. Se profundiza el estudio sobre la desigualdad social y la estratificación social, a partir del cual se comprende la desigualdad social y la escuela.

Tanto las variables: ideología y clases sociales, se hallan mutuamente relacionadas entre sí.

El siguiente esquema plantea los elementos teóricos de abordaje de este capítulo.

**Gráfico 7. Esquema teórico de análisis de la educación, ideología y clases sociales**



### 3.2. Calidad de la educación e ideología

La Real Academia de la Lengua define a la ideología como: “*el conjunto de ideas fundamentales que caracterizan el pensamiento de una persona, colectividad o época, de un movimiento cultural, religioso o político, etc.*” (Real Academia de la Lengua, 2006:800).

Una primera aproximación al concepto de ideología, se refiere al conjunto de ideas individuales, de colectividades o de movimientos sociales.

Partimos de la convicción de que los conceptos “educación” y “calidad”, son polisémicos, es decir, tienen varios significados y que responden, entre otros, al momento histórico en el que se generan, al contexto y a la ideología o conjunto de creencias que lo sostiene.



Siendo así, se hace imprescindible conceptualizar lo que entendemos por ideología, concepto que también tiene varias representaciones, ya sea como algo negativo, o como elemento necesario en la cultura de un ser humano y la sociedad.

Algunos planteamientos postmodernos han intentado neutralizar la presencia de la ideología en la sociedad, incluso llegando a plantear la “muerte de las ideologías” o el “fin de las ideologías”:

*“Un rasgo interesante de esta ideología del “fin de la ideología” es que tiende a concebir la ideología de dos modos bastante contradictorios, como algo ciegamente irracional y excesivamente racionalista a la vez. Por un lado, las ideologías son apasionadas, retóricas, y están impulsadas por algún credo pseudorreligioso e ignorante que el sobrio mundo del capitalismo moderno y tecnocrático ha superado felizmente; por otro lado, son sistemas conceptuales áridos que buscan reconstruir la sociedad desde la base de un acuerdo con un plan incruento” (Eagleton, 1997:23).*

Pero, esta concepción del “fin de las ideologías” cae por su propio peso. Al menos se pueden identificar seis conceptos similares (Eagleton, 1997:52-54) que se detallan a continuación:

1. La ideología es *“el proceso material general de producción de ideas, creencias y valores en la vida social”*. Esta definición aparece como política y epistemológicamente neutra, como el complejo de prácticas y significación propias de una sociedad determinada, por tanto, se acerca más al concepto de “cultura”.
2. La ideología *“gira en torno a las ideas y creencias (tanto verdaderas como falsas) que simbolizan las condiciones y experiencias de vida de un grupo o clase concreto, socialmente significativo”*, es decir, un grupo que tiene significación y trascendencia social. Este concepto se acerca más al de “cosmovisión”.
3. La ideología atiende a la *“promoción y legitimación de los Intereses de grupos sociales con intereses opuestos”*. Estos intereses se vuelven relevantes porque apuntan al sostenimiento o al cuestionamiento de

toda una forma política. Se transforma en un campo discursivo en el que poderes sociales –que se alimentan y promueven a sí mismos- entran en conflicto o chocan entre sí por cuestiones centrales en el intento de controlar el conjunto del poder social. Por tanto, el supuesto de este concepto es que la ideología es un tipo de discurso particular orientado a la acción, en el que se acentúan más el oportunismo y la operatividad que la verdad.

4. La ideología se basa *“en la promoción y legitimación de intereses sectoriales, pero lo limitaría a las actividades de un poder social dominante”*. Estas “ideologías dominantes” contribuyen a unificar una formación social de manera que convenga a sus gobernantes.
5. La ideología significa *“las ideas y creencias que contribuyen a legitimar los intereses de un grupo o clase dominante, específicamente mediante distorsión y disimulo”*. El poder dominante convierte en “natural”, universaliza o disfraza las verdades o las versiones parciales de la realidad para lograr que respondan a sus intereses reales.
6. La ideología es un conjunto de *“creencias falsas o engañosas pero, considera que estas creencias derivan no de los intereses de una clase dominante sino de la estructura material del conjunto de la sociedad”*. Este concepto mantiene su carga peyorativa, pero, se lo universaliza como connatural a la condición humana misma, incapaz de ver e interpretar adecuadamente la realidad misma.

Por tanto, existen dos criterios interpretativos sobre ideología: el epistemológico y el político. Según el primero la ideología funciona como un filtro distorsionador, cualquiera sea su constitución social o procedencia; es decir, una *falsa conciencia* o *imagen invertida* frente a la realidad; según el segundo, se trata de una *estrategia* explícita y sistemática del *poder dominante*.

El concepto ideología tiene connotaciones negativas y positivas. En el primer caso, tenemos: legitimar el poder vigente, justificar la desigualdad, ocultar o confundir la verdad. En el segundo caso: habilitan a los grupos dominados, desclasados o minoritarios a crear solidaridad, compartir un cuerpo de ideas, organizar la lucha, sostener la oposición, contribuyendo a proteger los

intereses y los recursos de la existencia; la ideología no sólo contribuye a proteger al fuerte, sino que contribuye a generar en el débil la posibilidad de crear, sentirse respaldado y adherir a un discurso alternativo, proponiéndolo –aunque sea utópico- como estructura de sociedad y como poder (Noro, 1999:4).

Veamos algunos fundamentos conceptuales sobre la ideología, a partir de los aportes de teóricos en este tema, cuyas ideas nos darán luces para comprender de mejor forma la calidad de la educación. Tres enfoques sobre la ideología vamos a analizar: las ideas del marxismo, Althusser y el enfoque cultural.

### **3.2.1. La ideología según el marxismo**

Carlos Marx (1818–1883) definió a la ideología como un sistema de representaciones que acompaña y legitima el dominio político de una clase social sobre otras. Es un sistema de ideas, de representaciones, que domina el espíritu de un hombre o un grupo social. Es considerada como una falsa conciencia, la imagen distorsionada que un grupo social en particular se hace de la realidad en un momento histórico determinado. Esta deformación consiste en tomar los contenidos de la conciencia como si se tratara de entidades autónomas, punto de partida y fin último de la realidad. Las ideologías, según Marx, son fantasmas cerebrales, ilusiones epocales, visiones quiméricas del mundo que ocultan a la conciencia de los hombres, la causa verdadera de su miseria terrenal.

Según Marx, la estructura de toda sociedad está constituida por niveles articulados por una determinación específica: 1) la *infraestructura* o base económica (que lo constituye la unidad de las fuerzas productivas y relaciones de producción), y 2) la *superestructura*, con dos niveles: la jurídico-política (el derecho y el Estado) y la ideológica (las distintas ideologías, religiosa, moral, jurídica, política, etc.).

*“Marx atribuye una importancia decisiva a la estructura económica de la que hace depender no solo las instituciones jurídicas, políticas, etc., sino*

*también las diferentes formas de conciencia (ideológicas), es decir, el modo de producción –y las relaciones que de él se derivan- es el soporte sobre el que se monta la superestructura jurídica (Derecho) y política (Estado)” (Tinoco, 2011:155).*

Bajo esta concepción, la educación es parte de la superestructura, corresponde a las representaciones que hace una sociedad y seres humanos, principalmente de clase, sobre el para qué y el qué de la educación en un momento histórico determinado. Al depender la ideología de la base económica, se vislumbra un determinismo, es decir, dependiendo de la posición económica en que se encuentra una persona, se tendrá una concepción del mundo, del ser humano, de la propia educación. Ejemplificando, si el estatus de una persona es de clase alta, la ideología que lo expresa responde a dichos estatus; y viceversa, si es de clase pobre, la representación de ideas, se alinea a dicha base.

Para Marx el Estado es concebido explícitamente como aparato represivo, es una “máquina” de represión que permite a las clases dominantes asegurar su dominación sobre la clase obrera para someterla al proceso de extorción de la plusvalía, de la explotación capitalista; es la lucha de clases librada por la burguesía y sus aliados en contra del proletariado, lo cual es la función principal del Estado.

La teoría marxista del Estado se basa en los siguientes criterios: El Estado es el aparato represivo de la sociedad; se debe distinguir entre el poder del Estado y el aparato del Estado; el objetivo de la lucha de clases concierne al poder del Estado y, en consecuencia, a la utilización del aparato del Estado por las clases que tiene el poder del Estado en función de sus objetivos de clase; el proletariado debe tomar el poder del Estado completamente diferente y elaborar en las etapas posteriores un proceso radical, el de la destrucción del Estado, que incluye el poder del Estado y de todo el aparato del Estado.

La teoría marxista, al referirse a la ideología, según Oscar Picardo Joao (1998), se basa en las siguientes características: 1) Hay una relación necesaria entre la conciencia y la realidad, necesaria por parte de la conciencia pero no por parte de la realidad, la prioridad está en la realidad, pues la conciencia es

siempre de algún modo o de otro reflejo de la realidad; 2) al hablar de ideología se privilegia la realidad social y la conciencia social, quedando en un segundo plano la realidad natural y la conciencia individual; 3) la ideología en su sentido estricto es el conjunto de representaciones interpretativas y valorativas de la realidad social que proceden de una falsa conciencia y que justifica un orden social deformado, configurado por una clase dominante; 4) la ideología aunque es producida por pensadores intelectuales conscientes y por general por agentes conscientes, éstos no se dan cuenta de lo condicionados que están por las situaciones sociales, determinadas en última instancia por lo económico en las que viven, lo cual explica tanto su buena voluntad como su falsa conciencia; 5) la ideología en concreto es aquel conjunto de saberes que se refiere directa o indirectamente a la realidad social y que por su metodología son incapaces de verificar su carácter propio: tales como los saberes teológicos, filosóficos, morales, jurídicos, culturales, literarios, etc., sin que pertenezca el dominio de la ideología propiamente el reino de las ciencias naturales, en cuanto que éstas se basan en la experimentación y en la comprobación (Picardo, 1998:7).

### **3.2.2. La ideología según Althusser**

Otra de las concepciones sobre ideología, trabajada de manera profunda, corresponde a los aportes de Louis Althusser (1918-1990), para quien las ideologías son sistemas de creencias que no tienen necesariamente una adscripción de clase y que sirven para imputar sentido al mundo y a nuestra praxis en él.

Bajo esta concepción, las ideologías dan sentido al ser humano en el mundo, dan significado a la práctica cotidiana en él. Las ideologías, entonces, no serían negativos, sino por el contrario, representan elementos vitales en la existencia.

Althusser, el filósofo francés, plantea examinar la función estructural de ese sistema de representaciones en el conjunto de la sociedad; y estudiar la relación de las ideologías con el conocimiento. Considera que toda formación

social puede ser dividida en tres niveles articulados entre sí: el nivel económico, el político y el ideológico. Cada uno de estos niveles tiene una estructura compuesta de materialidad concreta, independientemente de la subjetividad de los sujetos que participan en ella y de sus configuraciones históricas.

Estos niveles no son ontológicos, sino construcciones teóricas que sirven para conceptualizar, a nivel abstracto, los diferentes tipos de relación que establecen los individuos en todas las sociedades históricas. Así, mientras a nivel económico los individuos son parte de una estructura que le ponen en relaciones de producción, a nivel político mantienen una relación de clase y a nivel ideológico, participan de una relación simbólica, pues son parte de manera voluntaria o involuntariamente, de un conjunto de representaciones sobre el mundo, la naturaleza y el orden social. Entonces, el nivel ideológico establece una relación hermenéutica entre los individuos, mientras que las representaciones a las que éstos se adhieren sirven para dar sentido a todas sus prácticas económicas, sociales y políticas (Castro-Gómez. 2009:1-11).

Las ideologías, entonces cumplen una función de ser “concepciones del mundo” que penetran en la vida práctica de los seres humanos y son capaces de inspirar su praxis social. Siendo así, las ideologías proporcionan a los seres humanos un horizonte simbólico para comprender el mundo y una regla de conducta moral para guiar sus prácticas; los seres humanos toman conciencia de sus conflictos vitales y luchan por resolverlos.

Considerando la función práctica de las ideologías, éstas estructuras asimiladas de una manera inconsciente por los hombres y reproducidas constantemente en la praxis cotidiana. La ideología cumple una función social que no puede ser remplazada por la ciencia. Es imposible imaginar una sociedad en la que no existan ideologías, puesto que sin representaciones simbólicas la vida de los hombres carecería de sentido práctico, señala Althusser. La función social de las ideologías no está ligada a ninguna clase y a ninguna formación histórica en particular; lo que cambia con el tiempo no es la ideología como tal, sino las configuraciones históricas de la ideología; es decir,

la ideología es omnihistórica, puesto que la estructura y su funcionamiento está bajo una misma norma inalterable, es decir, eterna.

Las ideologías son posibilitadoras de sentido, no deformadoras, como lo planteaba Marx. Son mecanismos legitimadores de la dominación y por consiguiente, no pueden a partir de sí mismas, generar ningún tipo de verdad. Permiten asegurar la ligazón entre los hombres, para mantener a los individuos fijados en los roles sociales que el sistema ha definido previamente para ellos; entonces, el papel de la ciencia no es remplazar a las ideologías, como lo planteaba el marxismo ortodoxo, sino, en terreno de la ideología la verdad o falsedad no juegan ningún papel, debido a que su función práctica no es generar verdades, sino “efectos de verdad”; las ideologías no son asimilables a error o al engaño. No se trata de que algo falso, la ideología, sea remplazada por algo verdadero, es decir la ciencia. En las ideologías, los seres humanos no expresan su relación real con el mundo, sino su voluntad de relacionarse con el mundo de una manera determinada. Las ideologías son, definitivamente, voluntad de poder.

Las ideologías son capaces de dotar a los hombres de normas, principios y formas de conducta, mas no conocimientos sobre la realidad; señala como nos posicionamos frente a las cosas, no conocimientos, sino saberes. Frente a los problemas, los saberes plantean respuestas que vienen ya codificadas de antemano por intereses de tipo moral, religioso, político o económico. La ideología es el terreno de la lucha por el control de significados, y no el espacio para los conocimientos del error y la verdad.

Según Althusser, las ideologías son sistemas de creencias que no tienen necesariamente un anclaje en una clase social, sirven para dar sentido al mundo y a nuestra praxis en él. La ideología es la lucha por la conquista en el terreno de las representaciones simbólicas, es decir, de la cultura. La fortaleza o debilidad del sistema de creencias viene generada por la conquista de posiciones de poder en el terreno de la política.

Althusser, señala que las ideas y representaciones mentales no tienen existencia espiritual sino material, puesto que se encuentran ancladas en instituciones específicas denominados aparatos. Un aparato es una estructura

que funciona con independencia de la conciencia de los individuos vinculados a ella, y que pueden configurar la subjetividad de esos individuos.

Los aparatos ideológicos no poseen un carácter represivo. Los aparatos represivos crean perfiles de subjetividad a través de la coacción, mientras que los no represivos no necesitan de la violencia coactiva. Los individuos han internalizado de tal manera las reglas anónimas del aparato, que ya no experimentan sujeción a ellas como una intromisión en su vida privada, tal es el caso de los aparatos no represivos.

*“Designamos con el nombre de aparatos ideológicos de Estado cierto número de realidades que se presentan al observador inmediato bajo la forma de instituciones distintas y especializadas”* (Althusser, 1969:41).

Ocho aparatos no represivos sujetan a los individuos a través de prácticas ideológicas, que son: religiosos (iglesias, instituciones religiosas), educativos (escuelas, universidades), familiares (el matrimonio, la sociedad familiar), jurídicos (el derecho), políticos (partidos e ideologías políticas), sindicales (asociaciones de obreros y trabajadores), información (prensa, radio, cine, televisión) y culturales (literatura, bellas artes, deportes, etc.)

En todos estos aparatos hay lugar para las batallas por el control de los imaginarios sociales, delinean nuevas formas de subjetividad, comportamiento, visión del mundo y un sistema de creencias.

*“Ninguna clase puede tener en sus manos el poder del estado en forma duradera sin ejercer al mismo tiempo su hegemonía sobre y en los aparatos ideológicos de Estado”* (Althusser, 1969:43).

Como se vio, existe una variedad de aparatos ideológicos de Estado, y muchos de ellos provienen del dominio privado, como la iglesia, los partidos políticos, ciertas escuelas, las familias, etc. Poco importa si las instituciones que los materializan son “públicas” o “privadas”, lo que importa es su funcionamiento; las instituciones privadas pueden funcionar perfectamente como aparatos ideológicos del Estado.



La escuela tiene un rol de aparato ideológico de Estado dominante, así como la familia y la iglesia. Desempeñan un rol determinante en la reproducción de las relaciones de producción. La escuela mantiene tantos años de audiencia obligatoria y gratuita para imponer su ideología.

Según Althusser (1969), el Estado toma a su cargo a los niños de todas las clases sociales desde el jardín de infantes, y desde éste les inculca –con nuevos y viejos métodos, durante muchos años, precisamente aquellos en los que el niño, atrapado entre el aparato Estado-familia y el aparato Estado-escuela, es más vulnerable- “habilidades” recubiertas por la ideología dominante (el idioma, el cálculo, la historia natural, las ciencias, la literatura) o, más directamente, la ideología dominante en estado puro (moral, instrucción cívica, filosofía). Hasta el sexto año, una gran masa de niños cae “en la reproducción”: son obreros o pequeños campesinos. Otra parte de la juventud escolarizable continúa: bien que mal se encamina y termina por cubrir puestos de pequeños y medianos cuadros, empleados, funcionarios pequeños o medianos, pequeños burgueses de todo tipo. Una última parte llega a la meta, ya sea para caer en la semidesocupación intelectual, agentes de explotación (capitalistas, empresarios), los agentes de la represión (militares, policías, administradores, etc.) y los profesionales de la ideología (sacerdotes de todo tipo, “laicos” convencidos, etc.)

*“Cada grupo está provisto de ideología que conviene al rol que debe cumplir en la sociedad: rol de explotado (con “conciencia profesional”, “moral”, “cívica”, “nacional” y apolítica altamente “desarrollada”); rol de agente de la explotación (saber mandar y hablar a los obreros: las “relaciones humanas”); de agentes de la represión (saber mandar y hacerse obedecer “sin discutir” o saber manejar la demagogia de la retórica de los dirigentes políticos), o de profesionales de la ideología que saben tratar a las conciencias con el respeto, es decir, el desprecio, el chantaje, la demagogia convenientes adaptados a los acentos de la Moral, la Virtud, la “trascendencia”, la Nación, ... etc.” (Althusser, 1969).*

Esta postura conceptual de Althusser, plantea que la escuela cumple un rol ideológico en todas sus fases y momentos, así como lo hace la familia y la iglesia, quienes colocan representaciones y creencias de la manera como concibo el mundo y me relaciono.

### **3.2.3. La ideología según el enfoque cultural**

Otra mirada sobre la ideología es ubicarla bajo el lente de la cultura, a través de la generación de bienes simbólicos, lo cual es muy notorio en las últimas décadas, en la era de la información y comunicación.

*“En tiempos del capitalismo tardío, la “cultura” –es decir el mercado de bienes simbólicos- se ha convertido en la columna fundamental para la reproducción del capital. Esto significa que el trabajo reviste ahora la forma en que individuos o grupos generan información capaz de movilizar otros individuos o grupos. La producción, transformación y circulación de información son el objeto de la mayor parte de las tecnologías importantes que se introducen en la economía... La creación de riqueza ya no se basa tanto en la explotación de recursos naturales ni en la producción de bienes industriales de consumo, como pensaba Marx, cuanto en la producción de bienes simbólicos llevados al mercado en forma de imágenes y “conocimientos” (Castro-Gómez, 2009:5).*

La ciencia está provista de ideología y subjetividad. *“Se ha ido evidenciando el papel que las ideologías dominantes o emergentes han ido jugando a lo largo de la historia en la articulación y definición del pensamiento científico.” (Hormigón, 1996:1).*

Esto implica, que la ciencia, como un conjunto de conocimientos organizados, sistemáticos, verificados, sobre la realidad, no puede abstraerse de la subjetividad humana.

### **3.3. Características de las escuelas según la ideología**

Seguidamente vamos a detallar algunas características de las escuelas, según el enfoque de la ideología que lo sustenta.

#### **3.3.1. Educación como servicio público o privado**

Para comprender de mejor manera la educación como servicio público o privado, es necesario, conceptualizar el Estado y su rol, en organización y expresión de lo público y lo privado.

Un Estado es *“una forma de organización política, dotada de poder soberano e independiente, que integra la población de un territorio”, es el “conjunto de poderes y órganos de gobierno de un país soberano”, es “país soberano, reconocido como tal en el orden internacional, asentado en un territorio determinado, y dotados de órganos de gobierno propios”* (Real Academia de la Lengua, 2006:626).

Siendo así, en una sociedad se configura el Estado, como una forma de organización. En esa lógica, está lo público (social) y lo privado (individual).

*“La expansión del estado fue el resultado de expropiar a la sociedad funciones previamente reservadas a los individuos o a las diversas instituciones intermedias, así como de crear otras nuevas, posibilitadas por la novedosa y excepcional capacidad de movilizar recursos, convirtiendo a todas ellas en materia de interés público”* (Oszlak, 1994:4).

En la historia reciente, el rol del Estado se fue ampliando, en el marco de la relación Estado y Sociedad Civil. *“Con o sin democracia, tanto los sistemas capitalistas como los socialistas reales experimentaron un persistente crecimiento del estado a lo largo de la mayor parte del siglo 20”* (Oszlak, 1994:5). En los países más desarrollados, las políticas económicas keynesianas adoptadas luego de la Gran Depresión, implicaron un incremento del rol regulatorio del Estado. El nacionalismo y las tendencias socializantes que dominaron el escenario político de varios países al cabo de la Segunda

Guerra Mundial, condujeron a un creciente papel empresarial y redistributivo del Estado, caso de Gran Bretaña, Francia e Italia.

En los países socialistas europeos, la urgencia por cerrar las brechas del desarrollo agudizó aún más estas tendencias, las que se expresaron en una extraordinaria expansión estatal y en un creciente proceso de centralización. En América, por ejemplo, las revoluciones sociales como la mexicana, cubana y nicaragüense plantearon paulatinas transferencias de propiedades privadas a públicas; el destronamiento de caudillos tradicionales, el nacionalismo y populismo, crearon estados más o menos desarrollados. La dificultad de la burguesía local y de las empresas privadas para enfrentar situaciones económicas críticas, como en los períodos recesivos o hiperinflación planteó una mayor intervención estatal.

No obstante, cuando se producen las crisis sociales y económicas, expresiones de crítica al Estado son frecuentes. Se le acusa de gigantismo, hipertrofia, macrocefalismo, sobreexpansión de la intervención estatal, malgasta recursos, interferencia en las iniciativas privadas, entre otras. Se le acusa al Estado como un incompetente para la gestión de asuntos sociales, su menor productividad y eficiencia en relación a otras instituciones de gestión.

En los años 70, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, plantearon conceptos como “estabilización” y “ajuste”, como noción actualizada a los conceptos de “orden” y “progreso” acuñado en el siglo pasado, en los procesos de construcción de los estados nacionales. El discurso neoliberal dominante señala que la maximización del interés individual y minimiza el interés colectivo.

Aparecen tres formas de articulación entre la esfera pública (estatal) y la privada (social):

- 1) Una articulación “horizontal” o funcional, relativa al particular esquema de división del trabajo para la gestión social que se establece históricamente entre el Estado y la sociedad;
- 2) Una articulación “vertical” o jerárquica, relativa al particular esquema de relaciones de poder entre ambas esferas; y,

- 3) La “material”, donde surge el conflicto fundamental y desarrolla la lucha política, en donde se decide “quien recibe qué, cuándo, cómo”.

Esto ha producido un proceso de transición de las responsabilidades del Estado a los individuos, familias, círculos de amigos, redes de patronazgo, asociaciones, grupos de voluntarios, etc.,

Esto lleva a las preguntas planteadas por Oszlak, en relación al Estado: ¿Qué aspectos de su capacidad institucional debe fortalecerse? ¿Cuáles son las nuevas fronteras que debe acordar con la sociedad? ¿Deben estas nuevas fronteras limitarse al plano funcional (ejemplo, quien produce cuáles bienes y servicios socialmente deseables y con qué grados de libertad) o incluir, además, ¿una redefinición del poder de cada esfera y del derecho a disponer del excedente social?

No es necesario ni socialmente deseable que el Estado tienda a desaparecer o debilitarse. La privatización tiende a fortalecer la sociedad mercantil, pero no necesariamente la sociedad civil. *“Sin barreras o diques de contención, el capitalismo tiende a generar niveles inaceptables de desigualdad social e inequidad en el ingreso”* (Oszlak, 1994:23). Crecerá la inequidad, no solo por ingresos económicos, sino por la desigualdad social, incluso, afectará las relaciones entre los seres humanos, al desaparecer los espacios públicos compartidos por las diferentes clases sociales, cuya recreación es, fundamentalmente, responsabilidad del Estado.

La crítica socialista de la irracionalidad del capitalismo es válida, pero, la alternativa socialista es inviable, señala Przeworski, en un trabajo 1991. El Estado debe asegurar el bienestar de todos, además de organizar mercados eficientes, gravar aquellos que tienen capacidad contributiva y utilizar los recursos para un mínimo bienestar a todos los miembros de una comunidad.

Michel Camdessus, ex Director General del Fondo Monetario Internacional (FMI), señala: *“Si se abandona totalmente el mercado a sus mecanismos se corre el riesgo de que los más débiles sean pisoteados”* (citado por Oszlak, 1994:1). Un acto de conciencia de que la presencia del Estado es fundamental, si se busca sociedades más justas, y cohesionadas.

Estos elementos teóricos llevados a la educación, también han creado debate y reflexión sobre la educación pública y privada. Los resultados de las pruebas aplicadas a los estudiantes, incluso han profundizado este análisis. Caso concreto de Ecuador, que de manera soberana elaboró una nueva Constitución en el año 2008, en cuyo proceso este debate estuvo presente, más aún con la presencia ideológica del neoliberalismo y su accionar en este país.

Para algunos sectores, principalmente conservadores y de derecha, el rol del Estado en materia educativa, es impugnado, planteando acciones que incluye la lógica del mercado en el espacio de lo público, tales como: privatizar lo público, mercantilizar los derechos, trasladar las responsabilidades por el cumplimiento de los derechos y sus resultados a las instituciones, e incluso a los propios estudiantes, así como restringir la noción de universalidad vinculada a la escuela pública como un espacio de materialización de derechos.

El sentido histórico asignado a la educación pública se amplía para incluir tanto la educación pública de gestión estatal como la educación privada de gestión particular, reduciendo la diferencia entre lo público y privado a un tema principalmente de gestión.

La escuela pública es la creada, organizada, dirigida, regulada y financiada desde el Estado.

Lo público y privado, a partir del surgimiento del Estado Moderno, la redefinición de las relaciones Estado-sociedad y Estado-mercado, tienen implicaciones principalmente en la educación.

Lo público-privado nace conceptualmente en el área jurídica, y luego se amplía y se traslada a todos los niveles y dimensiones de la vida práctica de la sociedad, Estado y mercado. Tres sentidos manifiesta este concepto de lo público-privado (Rabotnikof, 1997:4-5):

- a) Lo referido al colectivo versus lo que refiere al individuo que evolucionará hacia la dicotomía entre lo político-estatal y lo civil.

- b) Lo abierto y accesible versus lo cerrado, clausurado, que se sustrae a la disposición de los otros, sentido éste presente en el concepto de “esfera pública”, como el espacio de comunicación abierta.
- c) Lo manifiesto, visible, transparente versus lo secreto, oculto, sustraído a la mirada.

Para los griegos –la polis griega- lo colectivo, abierto, manifiesto, lo que se hace a la luz del día y en presencia de los demás como en la plaza, el ágora, el foro, incluía lo público, su despliegue y la idea de ley escrita. La vida pública en las ciudades-estados fue el ámbito abierto al debate reconocidos como ciudadanos.

Por su parte, el derecho romano, consagra la distinción entre la utilidad que refiere al individuo y lo que refiere al colectivo, así como la primacía del derecho público sobre el privado.

En los siglos XVII y XVIII, lo público va marcando una progresiva diferenciación entre el Estado, sociedad e individuo, vinculada a la noción de interés público que comienza a enfrentar al interés del Estado autocráticamente definido.

En el estado moderno, estos conceptos se estructuran a partir de la conformación del Estado y el desarrollo del mercado.

*“Lo público se identifica con el ejercicio del poder colectivo y coactivo y con la utilidad pública y los servicios públicos orientados al interés general frente a los ámbitos privados en lo económico, y en lo moral religioso como ámbitos de despliegue de los intereses y conciencias privadas” (Feldfeber, 2003:111).*

Hannah Arendt (1993), al referirse y conceptualizar lo público y privado, plantea que lo público remite a la acción, al discurso y el ámbito de la libertad; mientras que lo privado se remite a la reproducción, al trabajo y al ámbito de la necesidad. Lo público *“significa que todo lo que aparece en público puede verlo y oírlo todo el mundo y tiene la más amplia publicidad posible”* (Arendt,

1993:59), pero también *“significa el propio mundo, en cuanto que es común a todos nosotros y diferenciado de nuestro lugar poseído primitivamente en él”* (Arendt, 1993:61)

Lo privado implica:

*“Vivir una vida privada por completo significa por encima de todo estar privado de cosas esenciales a una verdadera vida humana: estar privada de la realidad que proviene de ser visto y oído por los demás, estar privada de una “objetiva” relación con los otros que proviene de hallarse relacionado y separado de ellos a través del intermediario de un mundo común de cosas, estar privado de realizar algo más permanente que la propia vida”* (Arendt, 1993:67).

Según Hannah Arendt, en la modernidad se genera un declive de la vida pública. La libertad moderna no es más igualdad. Se produce la desigualdad real entre los ciudadanos, muchos de los cuales se encuentran obligados por necesidad. Las decisiones políticas se hacen cada vez más alejadas de los ciudadanos. La transformación de las esferas públicas y privadas en la sociedad se observa en el consumo, que en principio estaba ligada al ámbito de la vida privada y ahora penetra y resignifica lo público, brindando al ciudadano un trato de consumidor.

Para Habermas, citado por Feldfeber (2003) lo público se refiere a un cuerpo de personas privadas que se unen para discutir cuestiones de pública incumbencia y de común interés. Es un espacio en el cual los ciudadanos deliberan sobre asuntos comunes, es una arena institucionalizada de la interacción discursiva, donde la participación es promulgada a través de la conversación. Siendo así, esta esfera es conceptualmente distinta del Estado, de la autoridad y de la economía oficial, y es considerado como algo de los propios súbditos, de los propios ciudadanos.

Habermas plantea dos enfoques de libertad: aquella libertad tradicional, libertad negativa, y la acción orientada al éxito, lo que potencia la atomización social. La libertad como soberanía popular, como expresión colectiva, de cohesión social, la libertad positiva y la acción comunicativa, que favorece la



democracia participativa. En la sociedad burguesa, lo público no se cumplió, más bien se fragmentó en una masa de grupos que compitieron entre sí; las negociaciones ocultas entre intereses privados remplazaron el debate público racional sobre el bien común. La mayoría de la población está excluida de la discusión pública y de los procesos de toma de decisiones.

Fraser (1994), citado por Feldfeber (2003) desde una perspectiva feminista, cuestionando la noción ideológica masculina burguesa, plantea que la teoría crítica asuma una posición más dura de los términos privado y público, postura que va más allá del análisis de las esferas sociales, considerando que estos conceptos están frecuentemente desplegados para deslegitimar algunos intereses, perspectivas, tópicos y para valorizar otros.

A partir del concepto de esfera pública como arena discursiva, conceptos planteados por Habermas, sostiene:

- 1) Cuestiona el supuesto de que es posible para los interlocutores poner entre paréntesis su status diferencial y deliberar como si fueran socialmente iguales. La igualdad social no sería una condición necesaria para la democracia política. Se debe visibilizar las vías por las cuales la desigualdad social afecta las esferas públicas existentes y corrompe la interacción discursiva dentro de ellas.
- 2) La posibilidad de diálogo entre los diferentes es posible solo a partir de reconocer las diferencias y la coexistencia de múltiples públicos.
- 3) Plantea de que los discursos de las esferas públicas no deben ser restringidos a la deliberación sobre el bien común, y que los intereses y temas privados, también deben ser parte de esta interacción comunicativa.
- 4) Cuestiona el supuesto de que para el funcionamiento de una esfera pública se requiere la separación entre la sociedad civil y el Estado.

Un aspecto importante para comprender lo público y privado en la educación, es comprender la privatización del espacio público y los procesos de individualización de lo social. Robert Castell (2005) describe la sociedad actual como aquella donde los individuos están desigualmente sostenidos “*para ser individuos*”, unos son individuos de quienes se exalta el valor del éxito, que

puede ejercer su libertad creativamente, son los que ganan con la puesta de movilidad generalizada; en cambio, hay otros individuos por defecto, que carecen de soporte a partir de la crisis del modelo de sociedad salarial y viven las demandas de libertad como una imposición. Los riesgos y contradicciones se producen socialmente y se traslada al individuo la responsabilidad de enfrentarlos.

*“En cuanto a la paradoja de la individualización hoy, insisto, es porque hay una promoción del individuo, una reindividualización, pero esta individualización produce efectos contrastados sobre el individuo. Están aquellos que se las arreglan bien, que maximizan sus posibilidades, que liberan potencialidades, que podrían efectivamente, estar ahogadas por reglamentaciones colectivas. Estos individuos son los que ganan, los ganadores de esta puesta en movilidad generalizada y creo que ese proceso es el que sustenta la posición neoliberal actual que, hay que reconocerlo, recoge o tiene cierta audiencia aún más allá de los niveles patronales o gerenciales: "Libérense, tomen riesgo. Libérense de las obligaciones colectivas" (Castell, 2005:33-34).*

Como efecto del proceso de individualización de lo social, la responsabilidad de la construcción de pautas y la responsabilidad por el fracaso recaen principalmente sobre los individuos, situación que en sociedades desiguales refuerza las diferencias sociales (Feldfeber, 2003:116).

Este análisis trasladado a la escuela evidencia que estamos en una crisis de las premisas y sentidos fundantes que orientan la organización de la escuela sustentadas en objetivos como:

*“Garantizar a todos el derecho a la educación, plasmar un proyecto de vertebración social, formar ciudadanos libres e individuos independientes, desarrollar una actitud crítica, desempeñar un papel cultural crítico a través de una escuela encarnada en una comunidad como espacio de diálogo social y servir al progreso social desde un propósito colectivo. Si hay primacía de los valores de mercado y de consumo, obviamente que estamos ante una crisis de los principios por*

*las que se crea la propia escuela”* (Sacristán, 1999; citado por Feldfeber, 2003:116).

Lo público, a partir de las reformas educativas, manifiesta varios sentidos, según Feldfeber:

- 1) Lo público y lo privado como un problema de gestión del sistema educativo, a partir de la concepción de que lo público incluye lo fiscal y lo privado, como servicios que se da a la sociedad. Bajo este concepto, toda la educación sería pública, diferenciándose la gestión y su sostenimiento.
- 2) La educación pública no estatal como espacio entre el Estado y el mercado, fundamentado en las reformas del Estado: descentralización, privatización y desregularización de los servicios sociales. El concepto de lo público no estatal fue asimilado, de lo público a gestión privada, y se asoció más a la idea de mercado en términos de competencia y responsabilidad individual por los resultados.
- 3) La escuela como espacio de contención social, a partir de políticas asistenciales y focalizadas, destinada a sectores más pobres, pauperizados y con creciente exclusión social.
- 4) La escuela pública como un acto político, a partir de la constatación de que la lógica empresarial y los valores del mercado, buscan excluir la política de los ámbitos públicos. Un acto político es libre en su forma y en su contenido, es algo que crea tiempo (que se está construyendo) y espacio (transformar la escuela).

Algunos principios fundamentales y rectores de la escuela pública son los siguientes (Aramendi y Ayerbe, 2009:24-26):

1. Fomento y desarrollo de la lengua y cultura (según los autores, de la lengua vasca, pero que extrapolando a la realidad de Ecuador correspondería a las lenguas originarias), así como el respeto por las demás culturas.

2. Titularidad y financiación pública, que significa la satisfacción por parte de las Administraciones de las necesidades e intereses de la mayoría de la ciudadanía.
3. La igualdad de todos (as) los ciudadanas, poseedores de los mismos derechos y deberes. La privatización de los servicios sociales básicos (salud, educación,...) es un retroceso en el logro de un estado de bienestar. Reemplazar el concepto de ciudadano-ciudadana por el de “consumidor” o “cliente” es un retroceso en la compensación de desigualdades.
4. Gratuidad, universalidad y derecho a la educación, como factores de desarrollo para todos los estratos sociales, lo que aporta a la justicia social, a la apertura de la ciudadanía sin discriminación por sexo, raza, ideología o situación socioeconómica.
5. Coeducación, que significa igualdad de derechos y deberes entre sexos.
6. Laicidad, que significa ciudadanía, convivencia y valores democráticos, enseñanza no sometida a dogmas de las confesiones religiosas. Se trata de la educación cívica y ética, de la enseñanza de los valores humanos para promover el bien común y la convivencia social.
7. Igualdad de oportunidades, que significa justicia social y compensación de desigualdades.
8. Respeto a la diversidad, pluralidad ideológica social, que permita la integración multicultural y pluralista.
9. Calidad y equidad de la educación, que implica una oferta educativa de calidad para toda la población; la excelencia educativa debe ser una meta para todos y todas; así como la atención a colectivos desfavorecidos y a estudiantes con discapacidades y con altas capacidades.
10. Democratización de la enseñanza, que comprende la participación democrática de los estamentos educativos (familias, estudiantes, agentes sociales,...), libertad de enseñanza y respeto al proyecto educativo de centro.
11. Popular, enraizada en su pueblo, con apertura al entorno, que comprende la implicación y participación en los acontecimientos sociales; solidaria con instituciones sociales y cooperación.

12. Comprensividad y currículo común para todos y todas, flexible, individualizado y personalizado.
13. Promotora de la inserción social y laboral, impulsora de la ciudadanía y de la inclusión, que fomente la cohesión y la justicia social.
14. Respeto a la diversidad. La procedencia del alumnado es heterogénea y variada; los docentes deben tener la capacidad de dar respuesta a estas situaciones. La escuela pública debe estar en constante adaptación a los diversos contextos, coyunturas y transformaciones sociales.
15. Formación continua y a lo largo de la vida, que incluye reinserción en el sistema educativo, reciclaje y mejora continua.
16. Un sistema educativo solidario, que manifieste asunción equilibrada y equitativa de los fenómenos sociales por parte de todos los centros sostenidos con fondos públicos.
17. Renovación e innovación pedagógica, que implica respuesta a las transformaciones sociales y cambios educativos. Bajo este fundamento, la calidad significa:

*“La calidad es concebida en el sector público como el desarrollo del mejor currículum posible para obtener los mejores resultados (tanto académicos como vinculados al desarrollo de valores y actitudes) para todos y todas los ciudadanos que utilizan sus servicios. No pretende trabajar con una parte de la sociedad. No es elitista. Una de las claves del desarrollo de los pueblos es que toda la sociedad, sin excluir a nadie, avance progresivamente hacia mejores cotas de bienestar” (Aramendi y Ayerbe, 2009:26).*

Estos principios rectores sirven de manera contextualizada a la conceptualización de la educación pública del sistema educativo ecuatoriano, y que se hallan recogidos en gran parte en la Constitución del 2008, en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) y en su Reglamento (2012).

En Ecuador la educación estuvo centrada, y legalmente respaldada a través de la Constitución, en fiscales y particulares. Las primeras financiadas y

organizadas por el Estado; la segunda, financiadas por los propios usuarios (padres de familia). Se incluye además la educación fiscomisional, respaldada en un acuerdo con la Santa Sede, también tiene vigencia y espacio legal para su funcionamiento.

En la época de la aplicación de las políticas neoliberales, la educación privada creció de manera significativa, en desmedro de la educación fiscal, cada vez desprestigiada, desvalorizada y criticada como ineficiente y de pobres resultados.

Un ejemplo concreto en Ecuador, es lo que sucedió en la Educación Superior, en el que se evidencia, un crecimiento arrollador de las universidades particulares autofinanciadas. La privatización de la oferta universitaria, se evidencia desde 1990 en que se crearon 46 universidades, de los cuales 36 son privadas. Igual sucedió con las carreras ofertadas, donde se privilegiaron carreras de bajo costo para maximizar utilidades, siendo el 34% de los títulos en administración de empresas, -que son carreras baratas, de baja inversión académica- y el 1% en ciencias básicas, -carreras caras y de alta inversión- (Ramírez, 2010:34-36).

Esta situación también se reprodujo en la educación básica y bachillerato.

El concepto calidad surge del mundo empresarial privado, alrededor de la llamada ciencia de las organizaciones, considerando un nuevo espíritu de empresa, con características nuevas como la autonomía de las unidades que componen la empresa, la flexibilidad de la organización, la excelencia del producto, el control de procesos, entre otros principios y fundamentos. Estos preceptos muy rápidamente llegan al mundo de los servicios, de manera especial, al de la educación, por la década del 80 del siglo anterior.

El extrapolar el concepto de calidad de la empresa a la educación, significa ideológicamente, un concepto economicista de la educación, una desvirtualización, de la relación legítima que debe existir entre el sistema educativo y el sistema productivo. Esta racionalidad de la economía y empresa se expresa en la educación al colocar al rendimiento escolar como un indicador

de calidad, rendimiento que es medido cuantitativamente, con resultados tangibles, propios de la concepción de ver a la educación como una inversión económica y productiva. Los procesos de enseñanza y aprendizaje, el desarrollo integral, los valores, la ciudadanía, etc., pasan a segundo plano, porque la prioridad en el rendimiento escolar adquiere significancia. El rendimiento escolar es considerado en términos de adquisición de conocimientos, lo que se logra a través del esfuerzo y del trabajo escolar, excluyendo otros factores que lo determinan.

La presencia de la ideología neoliberal, que coloca un “*discurso de excelencia*” llega a ser predominante en la concepción economicista de la calidad, propuestas verticales. Se crea un “*discurso sobre la excelencia*”. Foucault, al abordar la noción de discurso, hace referencia no solo a la producción de significados concretos, sino, sobre todo, a quien produce los discursos, cuándo y con qué autoridad, caracterizándose fundamentalmente por difundir selectivamente un determinado discurso y no otros. Esta concepción puede añadirse alrededor de la “*comunidad discursiva*” que plantea MacDonell, referido a una comunidad de individuos que comparten un conjunto de afinidades, cuando no de intereses, en torno a un determinado discurso.

La excelencia pasó a remplazar a la igualdad, que se expresó en planteamientos como la libertad de elección de centro escolar, como aspecto central del discurso de excelencia. Esto fue acompañado de políticas educativas como la desregulación, la descentralización y la privatización.

*“La libertad de elección de centro, legítima en sí misma, ha sido desnaturalizada y convertida en un factor unidimensional que persigue la excelencia mediante la aplicación de las leyes de mercado, especialmente mediante la mejor “oferta” posible de educación. Se piensa que los padres elegirán el mejor centro docente, lo que dará lugar a una competencia entre los centros para retener o adquirir más alumnos y que, en consecuencia, esa competencia les obligará a ofrecer cada vez más calidad de educación”* (Puellas y Álvarez, s/f.:13-14).

Si consideramos que en una economía de mercado, para elegir la mejor oferta de productos o servicios se requiere de información, es decir, hay que entregar a los padres de familia, la lista de los mejores centros escolares, para que ellos tomen las decisiones. La evaluación de rendimiento escolar, como niveles de logro de conocimientos, se convierten en los únicos elementos a ser considerados, puesto que se puede medir cuantitativamente con pruebas de rendimiento estandarizadas.

Los parámetros de la lógica del mercado, con criterios de productividad, eficiencia y eficacia, de rendimientos, como alcanzar niveles más altos de conocimientos medidos por pruebas estandarizadas y test, plantean una política educativa, que perpetua las inequidades y desigualdades.

Bajo esta ideología, la evaluación se convierte en un instrumento de control de directores, profesores y de los alumnos. La responsabilidad de los resultados se concentran en el centro escolar, y de manera particular en los profesores que no enseñan y transmiten esos conocimientos que van a ser evaluados, y de los estudiantes, que no son responsables para reproducir esos conocimientos que van a ser evaluados. La responsabilidad de los otros actores de la educación, como el poder político y administrativo de un Estado y un gobierno seccional, se ven excluidos. Peor aún, la presencia de factores culturales, sociales y económicos de las familias y comunidades en el que vive el niño, no son considerados.

En América Latina, después de la crisis económica profunda de la década de los años 70, el Banco Mundial, como parte del paquete de ajuste estructural, inicia el desarrollo de política de reforma educativa, que convierte paulatinamente a la educación como una mercantilización, desarticulando la educación como proceso social. Este modelo lo planteó para todos los países bajo condicionamiento incluido en los préstamos y "*créditos para el desarrollo*", es decir, de endeudamiento externo. Ideas como eficiencia fiscal, privatización y de construir el capital humano, fueron razones para imponer el modelo neoliberal de mercantilización de la educación. La ironía, las recetas de ajuste estructural fueron dadas para los países pobres, pero no aplicadas en los países desarrollados e industrializados, por ejemplo, la estructura fiscal se



caracterizaban por los enormes déficit, su sistema comercial por un alto proteccionismo, su sistema de política laboral por su lucha contra el trabajo informal, mantenimiento de importantes sectores estatales y enormes subsidios agrícolas, entre otros (Hartill, 2008:18-20).

### **3.3.2. Nivel de regulación del Estado en educación**

Un Estado funciona alrededor de normas, de reglas, de leyes. La Constitución, plantea la estructura y organización del Estado. Su parte dogmática, coloca los principios; su parte orgánica, su estructura.

La educación, en una sociedad está regulada por sus normas y leyes, generales y orgánicas, reglamentos, etc., Los Ministerios de Educación, que son estructuras operativas del Estado, a través de sus leyes, regula la educación.

Si la educación es un derecho, como es la tendencia actual, es obligación del Estado garantizar el acceso, permanencia, y egreso de los niños y jóvenes al sistema educativo; de plantear opciones y alternativas para la población con rezago escolar. Para ello, debe regular su funcionamiento, plantear políticas, planificar, controlar, evaluar y redefinir políticas. La regulación puede darse a nivel nacional, local e institucional.

Desde la lógica de lo público, la educación debe ser regulada por el Estado, quien es el responsable de plantear políticas, generar marcos normativos, dar el servicio exclusivamente o de manera compartida, realizar seguimiento y control e implementar cambios, considerando que la educación es un bien público, por tanto un derecho de toda la población.

Desde la lógica de la educación privada, el Estado determina de diversas formas el desarrollo de la educación privada, afectando tanto a su demanda como a su oferta.

Desde la demanda, dependerá de varios factores como las preferencias de las familias (elección del centro escolar), nivel de ingreso del país y su distribución, el nivel de ingresos de las familias, de sus costos relativos, de las propias características del centro escolar, y de la oferta pública existente. El Estado puede afectar también a la demanda por educación privada, informando sobre la calidad de la educación impartida por las escuelas, usando por ejemplo, los resultados de las pruebas estandarizadas de enseñanza, alterando los costos relativos de cada tipo de educación o cambiando la disponibilidad u oferta pública. En países donde los niveles de ingreso son muy bajos, el Estado no puede financiar la educación para toda la población, por lo que un segmento de la población puede buscar este servicio, en soluciones privadas.

Desde el lado de la oferta, la regulación y el financiamiento puede incidir sobre el desarrollo del sector privado de la educación. Varios factores pueden influir, como por ejemplo, las normas que regulen su funcionamiento como salarios de profesores, regulaciones sobre la estructura e infraestructura, el Estado puede afectar los recursos a disposición de la actividad privada con financiamiento público con incentivos o restricciones al financiamiento privado, disponibilidad de docentes, leyes tributarias que incentivan las donaciones de empresas o personas naturales, exoneraciones de impuestos a los operadores privados de establecimientos educativos, entre otras.

González (2002:2, citando a Toma,1996), indica que la preocupación por regular la educación privada no es reciente. Por ejemplo, en Francia, en 1886, se aprobó una ley que permitió al Estado supervisar a las escuelas privadas para asegurar que su enseñanza no estaba en conflicto con los intereses del Estado.

La educación privada está sometida a reglas diversas, por ejemplo, grados de injerencia de los ministerios de educación de cada país relacionados al currículum, planes y programas de estudio, tiempo escolar, evaluaciones, reconocimiento de estudios, promoción, personal y remuneraciones, tasas, aranceles, autorizaciones de cobros por matrícula y pensión, etc.

El Estado puede apoyar a la educación privada de varias maneras. Los pagos de salario de profesores, caso de Argentina, Nueva Zelandia, Ecuador –

en ciertos planteles fiscomisionales-; asignación de docentes contratados por el Estado, caso de Francia, Paraguay, Ecuador; raciones alimenticios, textos escolares, programas educacionales, caso de Estados Unidos y Chile; becas, seguros o créditos a los estudiantes o sus familias, como el caso de los *vouchers*, experiencias en Estados Unidos, Bangladesh, Pakistán, Colombia; pago de costos operacionales (Holanda, Bélgica, Chile), subsidios a la demanda.

En Estados Unidos el financiamiento público de escuelas privadas llega a representar un cuarto del costo de las escuelas privadas y se encuentra en cuatro áreas principales: exención de impuestos, libros de texto, transporte y programas (Levin, 1999, citado por González, 2002:2).

La educación privada es administrada de manera particular con o sin fines de lucro, a través de cooperativas de padres de familia (negocios particulares), congregaciones religiosas, sociedades de profesores, corporaciones o sociedades, organismos no gubernamentales. También la educación privada, con propiedad estatal es administrada a través de concesiones a empresas, gremios, profesores, cooperativas de padres de familia. Entonces, las escuelas administradas por privados pueden ser de propiedad pública, privada propiamente dicha y mixta.

*“Dentro del marco existente, el estado puede considerar al sector privado un aliado estratégico o una amenaza que debe ser neutralizada, lo que dependerá de la ideología y las preferencias de los grupos en el poder en un determinado momento en el tiempo”* (González, 2002:2).

El Banco Mundial, en un estudio estima que en una muestra de 41 países, el gasto privado alcanzaba el 11% del total del gasto en educación en los países desarrollados y el 25% en los países en desarrollo.

Si hacemos un análisis a la inversa, la educación pública es mayoritaria en los países desarrollados. He ahí la ironía, de plantear a los países en desarrollo optar por la privatización; mientras que en los países poderosos la presencia de lo público es totalmente significativa.

El supuesto de los gestores de la educación privada en la sociedad es que no debe existir un único monopolio estatal centralizado, que la participación activa de los agentes privados es fundamental.

El Estado tiene una variedad de instrumentos para regular la educación privada. Hay libre entrada y salida de los oferentes privados, a partir de una regulación de distinto grado de rigidez, referidos a precios, salarios relaciones laborales, requisitos administrativos, entre otros.

Un sistema de evaluación y de información a la sociedad de los resultados obtenidos por la educación privada, permitirá una mayor presión por la calidad y a mejorar los controles de precios en algunos países. Para los defensores de la educación privada, esto permitiría que la competencia entre instituciones debiera llevar a precios de equilibrio que reflejen los costos eficientes de producción.

En Ecuador, se propone que desde el año 2012, como marco regulatorio a las instituciones educativas particulares y fiscomisionales, que sea el nivel Central del Ministerio de Educación el que defina los rangos para el cobro de pensiones y matrículas, en los que se deben ubicar las instituciones educativas particulares y fiscomisionales del Sistema Educativo Nacional, en función del cumplimiento de los estándares de calidad educativa y otros indicadores... (Registro Oficial No 754:21)

### **3.3.3. Universalización de la educación**

Después de la Segunda Guerra Mundial (1945) y la expedición de la Declaración de los Derechos Humanos, -tres años más tarde-, el propósito que planteó la UNESCO fue lograr la educación primaria universal, es decir, para toda la población; de manera gratuita, eso implica que nadie debía pagar por estudiar; y obligatoria, que todos debían acceder a este derecho.

De esta manera, la educación primaria se convierte en un derecho de toda persona, independientemente de la clase social en la que se ubique. Las

Constituciones de los Estados, van incorporando en sus normativas este principio de derecho. Este derecho queda declarado como universal solo a nivel primario, no a nivel secundario ni superior.

La UNESCO, inicialmente fue el espacio para impulsar la educación, cuya denominación y misión lo explica por sí solo como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Sin embargo, la experiencia de los países en desarrollo, en el que se incluye América Latina, da cuenta que paulatinamente este espacio asignado a la UNESCO, fue asumido por el Banco Mundial. *“En el plano internacional, el banco es la mayor fuente de asesoramiento en materia de política educacional y de fondos externos para ese sector”* (BM, 1992; citado por Torres, 1999:77).

Para ello el Banco Mundial plantea un paquete de reformas, que van desde las políticas macro hasta el nivel del aula de clase, que incluye acceso, equidad y calidad de los sistemas escolares.

El Banco Mundial otorgó el primer crédito educativo en 1963, a Túnez, África. En los años 60, los préstamos privilegiaron la infraestructura y la educación secundaria, especialmente la técnica y vocacional. En 1990 la Conferencia Mundial “Educación para Todos” (Tailandia), definió la educación básica como prioridad para esa década y la educación primaria como prioridad para el logro de la educación básica.

Seis políticas prioriza el Banco Mundial en 1996:

- 1) Incremento significativo de préstamos para educación.
- 2) Creciente importancia asignada a la educación primaria y más recientemente, al tramo inferior de la educación secundaria, que el banco lo llama educación básica.
- 3) Extensión del financiamiento a todas las regiones del mundo.
- 4) Menor importancia asignada a las construcciones escolares.
- 5) Atención específica a la educación de la niña, justificando en términos de que ésta es la futura mujer-madre, y el beneficio que esto trae para el bienestar de los hijos.
- 6) Paso de un enfoque estrecho de “proyecto” a uno sectorial alto.

La educación bajo el enfoque del banco mundial tiene las siguientes características, haciendo comparación con la Educación para Todos:

**Tabla 7. Comparación de los modelos del Banco Mundial y la Educación para Todos**

<b>Banco Mundial (Visión restringida)</b>	<b>Educación para Todos – Jomtien (Visión ampliada)</b>
Se dirige a los niños	Se dirige a niños, jóvenes y adultos
Se realiza en el aparato escolar	Se desarrolla dentro y fuera del aparato escolar
Mide por número de años de educación primaria	Mide por lo aprendido efectivamente
Enseñanza de determinadas materias	Satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje
Reconoce como válido un único tipo de saber: el adquirido en el aparato escolar	Reconoce distintos tipos y fuentes de saber: incluidos los saberes tradicionales
Se limita a un período de la vida de una persona	Dura toda la vida y se inicia con el nacimiento
Es homogénea, igual por todos	Es diferenciada (por las distintas necesidades básicas de distintos grupos étnicos y culturas)
Es estática, se mantiene relativamente sin cambios	Es dinámica, cambia a lo largo del tiempo
El Ministerio de Educación es el responsable	Intersectorial
Se guía por enfoques y políticas sectoriales	Reclama enfoques y políticas sectoriales
Es responsabilidad del Estado	Es responsabilidad del Estado, pero exige la construcción de consensos con la sociedad civil y coordinación de acciones

Fuente: Torres, R.M (1999).

La universalización de la educación, a pesar de las declaratorias, sigue siendo una aspiración para muchos países. Ecuador avanzó en este sentido, llegando a tener una cobertura del 95,4% de la población, en el año 2011.

### 3.3.4. Gratuidad de la educación en todos los niveles

Si la educación es un derecho fundamental humano, el acceso a la escuela debe ser gratuito para la población.

El acceso a la educación por cuestiones económicas fue una fuente directa de inequidades sociales. Sectores con posibilidades económicas, principalmente las clases con una economía solvente y con poder, fueron los beneficiados de tener una educación en mejores condiciones y de acceder regularmente a la escuela. Pero, la gran mayoría de la población, proveniente de los sectores pobres y marginados, fue condenada a no cumplir el derecho a la educación; estos sectores, principalmente se concentran en la población rural, indígenas y mujeres. En estos sectores se reproducía un círculo vicioso de la pobreza, que se traslada de generación en generación.

En Ecuador, a pesar de que los acuerdos internacionales mencionaban que la educación primaria debe ser gratuita y obligatoria, como parte de la aplicación de las políticas neoliberales, se aplicó aquí, bajo un eufemismo, las “*contribuciones voluntarias*”, que eran mecanismos para solicitar el pago a las familias por concepto de matrícula en cualquier grado de la escuela. Esta medida fue una “*barrera de acceso*” directa a la escuela, que marginó a miles de niños y niñas de la escuela, con profundas consecuencias sociales y económicas para el país y los ciudadanos.

En el año 2007, con el ascenso de un gobierno de izquierda en Ecuador, de Rafael Correa Delgado, se eliminó esta medida, siendo el Estado el responsable de otorgar los recursos a las escuelas, evitando solicitar dinero las familias.

La Constitución del 2008, en su Art. 26 y 27, referido a la educación señala:

*“La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria*

*de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo.*

*La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco de respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidad para crear y trabajar.*

*La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional” (Corporación de Estudios y Publicaciones, 2008: 17-18).*

El Art. 28 prescribe, en su último inciso: “... *La educación pública será universal y laica en todos los niveles y gratuita hasta el tercer nivel de educación superior inclusive*”.

Como queda evidente, el marco jurídico actual del país, reconoce a la educación como un derecho a lo largo de toda la vida y a la educación pública como universal, laica y gratuita, incluso hasta la educación superior.

### **3.3.5. Laicidad**

El laicismo es la “*Doctrina que defiende la independencia del hombre o de la sociedad, y más particularmente del Estado, respecto de cualquier organización o confesión religiosa*” (Diccionario Esencial de la Lengua Española, 2006:870).



Un laico es el que no tiene órdenes clericales, independiente de cualquier organización y confesión religiosa.

Por tanto, el laicismo significa el respeto hacia todas las religiones, en consecuencia, el Estado no patrocina la enseñanza de ningún credo religioso, dejando su divulgación, creencia y práctica a la iniciativa particular e individual. Ni la iglesia debe inmiscuirse en los asuntos del Estado, ni el Estado en los asuntos de la Iglesia, ambos se deben respeto mutuo. Pero tampoco el laicismo significa el ataque a ningún credo religioso.

El Estado laico, fue producto de las transformaciones de la sociedad, del llamado “siglo de las luces”, a las primeras declaraciones de los derechos humanos, la libertad de conciencia y de religión. La separación de la Iglesia del Estado es una de las importantes conquistas a nivel de las sociedades.

En el caso del Ecuador, el logro del laicismo se realiza a través de la conocida revolución liberal, en 1895, que separa el Estado de la Iglesia y coloca los límites entre unos y otros. En este contexto se definió como un país laico, situación que se mantiene hasta hoy, y es reivindicado por los diversos sectores políticos y la sociedad de manera mayoritaria, como una de las grandes conquistas.

*“... El laicismo ecuatoriano debe entenderse no solamente en el sentido etimológico y lingüístico de la palabra “laico” que podría concebirse como simple “neutralidad” ante las religiones y que el estado pueda enseñar en sus instituciones educativas el catecismo católico, o las doctrinas protestantes o las religiones nativas indígenas. De ninguna manera. Simplemente el laicismo al que llegamos luego de muchos avatares consiste en que en los planteles oficiales no se enseñe ninguna religión...”* (Mena, 1994:1).

La Constitución de 2008, al señalar los principios fundamentales, en su Artículo 1, señala: *“El Ecuador es un Estado Constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico...”*. Además, como deberes primordiales del Estado, en su Artículo 3, literal 4, se señala: *“Garantizar la ética laica como sustento del*

*quehacer público y el ordenamiento jurídico*” (Corporación de Estudios y Publicaciones, 2008: 2-4).

El marco legal del Estado ecuatoriano, coloca como un principio y como un deber esencial del propio Estado garantizar que sea laico, es decir, sin injerencia de religión alguna en los aspectos jurídicos, públicos y de estructura de la sociedad.

Sin embargo, bajo el pluralismo del laicismo, la propia Constitución, en su Art. 345, al referirse a la educación reconoce que siendo la educación un servicio público se puede prestar “a través de instituciones públicas, fiscomisionales y particulares” (Corporación de Estudios y Publicaciones, 2008: 226).

Existen planteles fiscomisionales que ofertan educación bajo la doctrina religiosa, principalmente de la iglesia católica, pero también de otras religiones como la evangélica, adventista, entre otras.

En el Ecuador existen 762 planteles educativos religiosos, de un total de 26727 instituciones escolarizadas regulares, lo que representa el 2,85%. (Ministerio de Educación, 2010 b). Estos planteles incluyen en su propuesta formativa, en su currículo la formación religiosa, que se traduce incluso en horas específicas para trabajar estos temas, y de prácticas extracurriculares que lo refuerzan.

Incluso, existe marco legal que cubre el accionar de los planteles fiscomisionales. El Acuerdo Ministerial N°. 1426 de 26 de julio de 1960, expedido por el Ministerio de Educación y Cultura de Ecuador, aprueba el Estatuto y confiere a la Confederación de Establecimientos de Educación Católica, CONFEDEC, la personería jurídica que le faculta ejercer todos sus derechos y cumplir todas sus obligaciones a nivel nacional, en estricta sujeción a la Constitución Política del Estado y a la Ley. El 27 de julio del 2006 se renueva y amplía este Convenio MEC-CONFEDEC, en ejercicio de los derechos y garantías constitucionales y legales de la educación particular; delegando las siguientes competencias: capacitación y perfeccionamiento

docente, supervisión educativa, gestión de currículo, orientación y bienestar estudiantil, régimen escolar y administración de recursos humanos asignados (Freire, 2006:1).

A pesar del principio de laicidad, las familias, principalmente los padres eligen el centro escolar en que consideran que sus hijos deben formarse, siendo algunos de ellos de tipo religioso. No obstante, por principio, religión no se enseña en los planteles fiscales y particulares.

### **3.3.6. Compensación de todo tipo de desigualdades de origen**

Existe un aspecto relevante cuando nos referimos a la calidad de la educación, la ideología y las clases sociales, la consideración de que la situación de las personas, no tienen el mismo contexto social, económico y cultural. Si consideramos como único criterio los resultados a través de los exámenes y pruebas, estos son limitados para comprender la realidad de la calidad educativa, porque no toman en cuenta que existen desigualdades atribuibles al origen de los estudiantes, que están vinculadas a sus familias, a su situación de pobreza. Obvio suponer, que si las causas son diferentes, que la situación de origen define desde el comienzo diferencias, si el contexto es adverso, los resultados van a tener igual manifestación.

Una estudiante de una familia pobre, cuyos padres tienen bajos ingresos o están sin trabajo, con nivel cultural y de instrucción bajos, que no desayuna, con poco acceso a los códigos de la cultura, está obviamente en desventaja en relación a otro estudiante de cuya situación económica es de clase media o alta, con un nivel cultural alto, con acceso a las bondades de la sociedad del conocimiento.

Un factor importante en la profundización de las desigualdades, principalmente en la discriminación de género, por ejemplo, en el mercado laboral, fue *“la aplicación del modelo de ajuste junto con los procesos de globalización en marcha, tuvo consecuencias específicas sobre hombres y*

*mujeres desde perspectivas tanto de inclusión como de exclusión en el mercado laboral* (Arriagada, 2006:35).

Irina Bokova, Directora General de la UNESCO, en el prefacio del Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo, año 2010, bajo la denominación de “llegar a los marginados”, coloca la preocupación de este organismo frente a la educación, en momentos en el que reina la incertidumbre vinculada a la crisis económica mundial y su efecto en la educación. Los avances logrados en los países como la universalización de la enseñanza primaria, el incremento del número de estudiantes en la enseñanza secundaria y superior, el avance en ciertos sistemas educativos para lograr la igualdad entre los sexos, la lucha para acabar con el hambre, la pobreza y la mortalidad materno-infantil, pueden estar seriamente afectados (UNESCO, 2010:1).

Los datos que recoge la UNESCO en el 2010 dan muestra de la dura realidad en la que vive la población más pobre. En el mundo 72 millones de niños se ven privados de su derecho a recibir su educación por el mero hecho de haber nacido en una región o una familia cuyas condiciones son desfavorecidas. Uno de cada seis adultos del mundo se le niega el derecho a aprender a leer y escribir.

Hay mayor conciencia, de que el tema de la desigualdad es un factor prioritario en el mundo, principalmente en los países menos desarrollados.

*“Para responder a la crisis, los gobiernos tienen que crear con premura dispositivos para proteger a las personas pobres y vulnerables. Asimismo deben aprovechar la oportunidad para poner en pie sociedades que luchen contra la desigualdad, de manera que todos puedan beneficiarse y prosperar. La educación está en primera línea en este combate”* (UNESCO, 2010:1).

Hay consideraciones fundamentales para comprender las desigualdades. La marginación educativa es una modalidad de desventaja aguda, persistente, anclada en desigualdades sociales subyacentes, más profundas, incluso históricas. La marginación suele comenzar mucho antes de

que los niños empiecen los estudios y perdura hasta que llegan a ser adultos. La escuela puede romper ese círculo vicioso: el analfabetismo que se reproduce y propaga de generación en generación. Pero la escuela, también puede profundizar la desventaja y perpetuar la marginación de la población, sino cumple de manera estratégica y con calidad el derecho a la educación. *“La marginación no es aleatoria, sino que es un producto de la desventaja institucionalizada y de las políticas y procesos que la perpetúan”* (UNESCO, 2010:155).

La pobreza, el sexo, la pertinencia étnica, el lugar de domicilio (rural), la discapacidad, la raza, las barreras sociales y culturales, el idioma, el matrimonio precoz, la creencia que es menos importante educar a las niñas que a los niños, la estigmatización social, el trabajo infantil, conflictos armados, la orfandad causada por el SIDA, entre otras, generan un ciclo de desventaja en la educación desde un principio, constituyéndose en una desigualdad incluso hereditaria.

Veamos sólo algunos casos en el que la desigualdad se halla presente en la población y que afectan de manera significativa a logro de la calidad educativa, así como en su acceso y pertinencia.

*“Históricamente los pueblos indígenas han estado entre los sectores sociales de mayor exclusión y con mayores desventajas del mundo. Uno de los factores que más incide en las desventajas que aquejan a los pueblos indígenas es la ausencia de educación de buena calidad”* (OIT, 2009:129).

Los problemas relativos a la educación que afectan a los pueblos indígenas se concentran en la desigualdad en el acceso a la educación, supresión de los idiomas indígenas, niños indígenas, y trabajo infantil. Tres aspectos se deben tomarse en cuenta, según el organismo internacional del trabajo, para enfrentar la problemática: 1) aspectos individuales y colectivos del derecho a la educación, 2) la calidad de la educación de los pueblos indígenas, y 3) la reducción de la discriminación y el prejuicio a través de la educación.

En relación a los derechos individuales y colectivos, los pueblos indígenas deben exigir no solo el derecho humano a la educación, sino también a sus necesidades especiales que se basan en sus historias, culturas, valores, idiomas, conocimientos, estrategias de subsistencia y modos de aprendizaje que le son propios y los diferencia de otros; el Estado tiene la obligación de garantizarlos. Esto implica, que los programas de educación destinados a los pueblos indígenas deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos a fin de responder a sus necesidades particulares, así como transferir los programas educativos a ellos.

En relación a la calidad de la educación en los pueblos indígenas, éstos deberían incluir el respeto a la diversidad cultural y lingüística. Según la UNESCO, de los 6700 idiomas existentes en la actualidad, el 50% corren el riesgo de desaparecer; cada dos semanas desaparece un idioma; y, solo el 4% de la población del mundo habla el 96% de los idiomas existentes. Entonces, los currículos deben incluir los conocimientos, la historia, los valores y las aspiraciones de los pueblos indígenas; deben tener acceso a los conocimientos y las aptitudes generales; así como la educación debe ser bilingüe y con dominio en los idiomas indígenas.

En cuanto a la discriminación y el prejuicio a través de la educación a los pueblos indígenas, se debe implementar procesos de concientización, capacitación y educación a la población en general, como también el respeto a esas culturas.

El trabajo infantil es un obstáculo para la educación. La pobreza obliga a los niños a trabajar y realizar actividades diversas, marginándolos de la escuela. Venta de periódicos, trabajo en los basurales, en el campo, son algunas formas en que se expresa esta situación. En América Latina, en un estudio realizado en 11 países, citado en el informe de la UNESCO 2010, muestra que los niños que estudian y trabajan, tienen más bajos resultados educativos en lenguaje y matemáticas.

En relación a los docentes, según el canadiense Maurice Tardif (2012), señala:

*“Precariedad del oficio y la degradación de la condición docente. La profesión de maestro cada vez está más escindida en dos, los maestros trabajan en condiciones casi ideales en las escuelas privadas, de élite, pero los que trabajan en escuelas públicas y se ocupan de los niños de las clases más bajas trabajan en condiciones sumamente precarias”* (El Comercio, 14 de octubre del 2012: 18).

Los factores de discriminación y la marginación en la educación, tienen doble implicación, en doble vía. La pobreza y la marginación refuerzan la marginación de la enseñanza y afectan también al poco aporte que pueden generar en las decisiones políticas que les corresponden. La educación recibida dota a la persona de una capacidad relevante para tomar decisiones en ámbitos esenciales, y aumenta los riesgos de perpetuar la pobreza, la inseguridad laboral, la enfermedad, la explotación, bajos ingresos, entre otras situaciones de discriminación. *“Los factores de desventaja que se refuerzan mutuamente pueden crear una penuria extrema y persistente que limita las oportunidades”* (UNESCO, 2010:155).

La educación se convierte en un mecanismo de transmisión de la injusticia social, si no incluye a los marginados en ese proceso. El derecho a la educación es uno de los más importantes, como derecho humano. La educación debe ser el motor de igualdad de oportunidades y de la justicia social.

Para enfrentar la marginación, se plantea tres estrategias, bajo la denominación de “triángulo de la educación integradora” (UNESCO, 2010:212), a saber:

- 1) *Entorno del aprendizaje*: que incluye asignación equitativa de los docentes, contratación y formación de docentes originarios de grupos marginados, suministros de apoyo complementario a las escuelas desfavorecidas, elaboración de un plan de estudios pertinentes y facilitación de una enseñanza intercultural y bilingüe.
- 2) *Educación accesible y asequible*: que comprende reducción de los costos directos e indirectos, suministro de incentivos financieros específicos, inversión en infraestructuras escolares, acercamiento de las

aulas a los alumnos, apoyo a la prestación flexible de servicios educativos, coordinación y seguimiento a la prestación de servicios educativos no estatales.

- 3) *Derechos y oferta de oportunidades*: elaboración de estrategias de reducción de la pobreza, lucha contra la indigencia en la primera infancia, aplicación de la legislación contra la discriminación, prestación de servicios de protección social y asignación más equitativa del gasto público en educación.

La realidad latinoamericana evidencia una enorme disparidad de situaciones económicas, culturales, sociales y educativas, que traduce desigualdades.

Álvaro Marchesi (2001), al referirse a las reformas educativas, y los cambios que se exigen en el futuro, plantea la necesidad del apoyo a los centros educativos situados en contextos desfavorecidos y a los alumnos con mayores dificultades de aprendizaje. La solución no es exclusivamente educativa, viene de otros sectores sociales, económicos o productivos, que afecten positivamente a las familias y la escuela.

*“Los mayores problemas de la enseñanza se concentran en los centros que escolarizan un número importante de alumnos que viven en precarias condiciones sociales y que tienen un alto riesgo de abandono”*  
(Marchesi, 2001:11-12).

Según el argumento planteado, las precarias condiciones sociales, inciden de manera determinante en los problemas de la enseñanza, incluso en la deserción.

Algunas iniciativas que se pueden poner en práctica en las escuelas, según Marchesi, pueden ser: la coordinación del centro con otros centros educativos e instituciones del entorno, presencia de profesionales de trabajo social, ampliación de los servicios de apoyo y orientación, estabilidad de los docentes, ampliación de recursos, formación y asesoramiento a los padres de familia. La ampliación de docentes que quieran trabajar en estos centros con estudiantes que tienen más problemas de aprendizaje, principalmente en los



primeros años de primaria, es fundamental; ellos aportarían en el trabajo con los niños que manifiestan retraso escolar, se propondría mayor tiempo para refuerzo de lectura y escritura en grupos pequeños, así como la animación a la lectura por parte de sus maestros, y apoyo de los padres para que leyeran con sus hijos en casa.

A nivel macro en el año 2010, se discute que para enfrentar la desigualdad en América Latina se debe trabajar en procesos de cohesión social. Según Alicia Bárcena, Secretaria Ejecutiva de la Comisión Económica para América Latina, se debe resolver cuatro barreras: la desigualdad social, la tecnológica, la inversión y la fiscal. Para cohesionar hay que ser más igualitarios; igualdad y democracia son dos caras de la misma moneda (EFE, 2010).

Como se puede identificar, la lectura de que la escuela tiene por sí sola la responsabilidad de garantizar acceso y calidad, pierde fuerza. La educación de calidad es el resultado de un trabajo intersectorial, donde las estrategias previas al acceso, el enfrentamiento a la pobreza, un dispositivo de acciones de protección social a los niños y familias, la focalización de acciones a la población más necesitada, constituyen prioridades en este nuevo escenario.

Existen iniciativas en los países de Latinoamérica por enfrentar la pobreza, de manera intersectorial, atacando a esas causas profundas de inequidad, y de esta manera, incidir también en la educación. En la reunión de Lima, Perú, referido a la “elaboración de políticas públicas para la prevención y erradicación del trabajo infantil y su integración en políticas sectoriales: estrategias para la acción”, en octubre 2010, se conoció algunos programas que plantean la “*transferencia de renta de manera condicionada*”, que obliga a las familias pobres enviar a sus hijos a la escuela y al control de la salud. El caso más renombrado lo tiene Brasil, con el programa de “Bolsa”.

Ecuador, también está desarrollando a través del Estado, un programa de entrega de recursos económicos a las familias más pobres, bajo condicionamiento de que envíen a los niños a la escuela y al control de salud.

El concepto de fondo es romper el círculo vicioso de la pobreza, a través del acceso a la escuela y en condiciones de calidad. La “escuela integral”, con programas hacia dentro de la propia escuela (propuestas curriculares y extracurriculares) y hacia afuera con las familias (uso del tiempo libre, entre otras), es una importante opción para enfrentar estas desigualdades.

El concepto de calidad de la educación, tiene otra significación bajo las consideraciones descritas. Desde la lógica de la igualdad de oportunidades y justicia social, la meta es:

*“Construir una escuela en donde todos los niños y niñas puedan ingresar sin ser discriminados, se gradúan en tiempo y forma, pueden continuar con éxito el nivel siguiente de enseñanza, aprenden contenidos socialmente significativos, disfrutan del conocimiento y pueden aplicarlo a nuevas situaciones”* (Gvirtz, Zacarias, Abregú, 2011:19).

Así planteada la definición de una buena escuela de calidad, el escenario buscado por una sociedad debe ser la igualdad de oportunidades y justicia social para todos y todas, en donde la totalidad de las escuelas sean buenas y no sólo una pocas; más que los resultados de las evaluaciones expresados en puntuaciones discriminatorias.

### **3.3.7. Autonomía de los centros y gestión participativa de la comunidad educativa**

En América Latina, en la década de los 90, se planteó reformas generales de la educación, bajo tres estrategias claves: 1) Nuevo concepto de gestión de las instituciones educativas, 2) La generalización de una cultura de evaluación de resultados como factor de cambio, y 3) La calidad del proceso educativo debe centrarse en los resultados de los aprendizajes.

La primera estrategia, vinculado al nuevo concepto de gestión de las instituciones escolares, coloca a la autonomía como una característica principal, que se exige a la escuela. A nivel internacional, se planteó la

necesidad de revisar las formas de organizarse de los centros escolares, de la vinculación entre la escuela con las demandas de las sociedades.

En el mundo de las empresas se plantea los conceptos de círculos de calidad, estructuras planas, organigramas que exigían mayor participación de los recursos humanos en mandos medios o empleados en la toma de decisiones durante el proceso productivo. Estos postulados fueron llevados a los centros escolares bajo la consideración que las instituciones educativas eran unidades básicas donde se gestionaban las acciones educativas. Había que garantizar, dar autonomía a los actores directamente vinculados con el proceso educativo, lo cual garantizaría eficacia.

El supuesto era que al flexibilizar y agilizar los procesos institucionales y asegurar el uso eficiente de los recursos disponibles, serían la garantía de que las escuelas se vinculaban de manera adecuada con el desarrollo económico y social de un país. En otras palabras, que la autonomía de los centros educativos, estimulará la responsabilidad de éstos, en los buenos resultados de sus alumnos.

El fortalecimiento de las autonomías, a partir de las teorías de las organizaciones y de las economías, se basa en el enfoque denominado de la *administración centrada en la escuela*, bajo el supuesto de que la escuela tiene más contacto con sus alumnos y comunidad, y es ahí donde se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje, por tanto puede atender adecuadamente sus necesidades e dar soluciones a través de programa de acción. Bajo este contexto, la *descentralización* se convierte en el mecanismo legitimador de las acciones públicas al acercar al beneficiario directo al proceso de toma de decisiones, considerando que las organizaciones y los servidores públicos son sensibles a las necesidades locales y de sus usuarios. En América Latina, esta concepción fue parte de los procesos de reforma educativa. “Entre 1980 y el inicio del nuevo siglo la mayor parte de países latinoamericanos han visto un notorio incremento en las responsabilidades, atribuciones y gasto fiscal en los niveles sub nacionales” (Filgurira y Fritsche, 2006:8).

Algunos argumentos para implementar la *administración centrada en la escuela*, son: *económico*, pues consideran que la cercanía de la toma de

decisiones a la acción lleva a una mejor eficiencia económica; *actividad escolar*, los profesionales de la escuela tienen una mayor información sobre las características propias del centro escolar, con mayor pertinencia en la toma de decisiones relevantes; *político*, pues se promueve la participación democrática y una estabilidad política; *eficiencia administrativa*, la escuela está en mejor condición para administrar recursos eficientemente, ajustándose a las necesidades reales de los estudiantes; *racionalidad financiera*, considerando que la mayor participación de los agentes locales y de los padres de familia en la toma de decisiones sobre la acción escolar de la escuela permitirá en el mediano plazo, una mayor posibilidad de generación de recursos; *logro escolar*, puesto que padres y maestros tienen autoridad para tomar decisiones en beneficio de la escuela; y, la *responsabilidad (accountability)* producto del aumento de la participación en la toma de decisiones (Bracho, 2009:21-22).

Tres tendencias de modelos de *administración centrada en la escuela*, se identifican en los procesos de reforma educativa: *modelo de control administrativo*, centrada en el director, incrementando la responsabilidad de éste, frente a padres y al sistema central; *modelo de control profesional*, donde la toma de decisiones se centra en el conjunto de docentes, organizados en consejos, bajo el supuesto de que al aumentar el uso eficiente del conocimiento profesional de los docentes aporta en las decisiones relevantes al proceso de enseñanza-aprendizaje; y, *modelo del control comunitario*, que centra la toma de decisiones en los consejos o asociaciones de padres de familia, considerando que a una mayor responsabilidad de ellos en el proceso educativo, llevará a mejorar las preferencias y necesidades locales, y por ende una mayor eficiencia escolar.

Existen dos concepciones de autonomía: autonomía desde el enfoque neoliberal; y autonomía desde la ideología de cambio. La autonomía planteada bajo la ideología neoliberal, considera que la autonomía tiene la misma lógica que una empresa. Un centro escolar, es un servicio, regido bajo leyes del mercado; por tanto, es necesario que tengan una característica de autonomía para tomar decisiones para sobrevivir a través de la competencia de los demás centros, a través de la negociación con los padres de familia sobre los servicios que ofrece.

Bajo esta lógica, con las medidas de ajuste estructural impuestas a los países en desarrollo, el Banco Mundial planteaba a las instituciones públicas un concepto de autonomía vinculado a resultados obtenidos. *“La descentralización administrativa impuesta por el Banco Mundial implica que las instituciones escolares sean autónomas, lo cual debe entenderse como autofinanciables con financiamiento de escuelas a partir de los resultados logrados: a las escuelas se les asigna fondos de acuerdo a la eficiencia administrativa que presenten en su gestión”* (Hartill, 2008:23).

La prioridad que da el Banco Mundial en el campo educativo y de reforma educativa, está vinculada a una reforma económica. Toma en cuenta los resultados y su relación con los gastos, a través de criterios como costo-beneficio, métodos participativos, exámenes de aprendizaje y mejores controles de evaluaciones.

Las estrategias y prioridades para la educación, según el Banco Mundial, relacionados a la autonomía institucional, incluyen: el uso de impuestos gubernamentales locales y centrales, costos compartidos con las comunidades, la asignación de subvenciones para comunidades y escuelas, sin restricciones sobre el reparto de los fondos, cargos de cuotas en los niveles superiores de educación, incentivo a la diversificación de ingresos, el estudio de mecanismos de financiamiento, en los cuales el dinero se destina a los estudiantes, tales como becas capitalizables, vales y préstamos estudiantiles y el financiamiento basado en el rendimiento y calidad (Banco Mundial, 2010).

Las consecuencias de aplicar el modelo del Banco Mundial ha significado para nuestros países el aumento de la exclusión, la baja calidad del sistema educativo, la potenciación de la desigualdad y el aumento de la pobreza.

El otro enfoque de autonomía, desde la ideología de cambio, considera que es necesaria mayor autonomía a los centros para que desarrollen proyectos propios y los acuerden con la administración central.

*“Es necesario profundizar en el ejercicio efectivo de la capacidad de decisión de los centros educativos para que establezcan sus señas de*

*identidad, sus formas organizativas específicas, su manera concreta de plantear el proceso de enseñanza-aprendizaje, la formación de sus profesores, la estabilidad de los equipos docentes y sus relaciones con otras instituciones” (Marchesi, 2001:11).*

Según el ex Secretario de Educación de España y Catedrático de la Universidad Complutense de Madrid, como una necesidad de cambio en el futuro, es el que las comunidades educativas asuman más responsabilidad y esto se logra si existe autonomía de los centros para desarrollar proyectos, pero articulado a la administración educativa.

La segunda estrategia, se refiere a la evaluación de resultados como condición para el cambio educativo. En el pasado, las decisiones políticas estaban a cargo de los políticos tradicionales, la nueva tendencia es que estas decisiones deben estar en las manos de los técnicos de evaluación. Este cambio, implicaba abandonar las ideologías políticas como el mejor criterio que orientaba los cambios educativos, por la evaluación de los resultados de las acciones en marcha, basado en la precisión de metas, con información observable, medible y objetiva. Las decisiones se basan en los resultados.

La calidad de la educación se asocia con el nivel de resultados que se obtengan. Los resultados se asocian con el rendimiento escolar. Aparentemente, parece razonable considerar los resultados como un factor de calidad, no obstante, deja de lado otros factores fundamentales que se hallan presentes en la cultura y realidad escolar, como por ejemplo, la realidad de cada niño que refleja diferencias individuales, el contexto familiar y comunitario, la diversidad de metodologías que pueden utilizar los docentes en sus clases, la existencia de servicios de apoyo como los departamentos de orientación y bienestar estudiantil, trabajo social, programas de adaptación curricular para trabajar las diferencias, servicio médico y odontológico, entre otras. Esto hace, que la comparación de los resultados entre escuelas o con la misma escuela, manifieste diferencias. No hay que olvidar que la escuela es el reflejo de la cultura social.

Otro elemento de limitación de esta postura, es considerar que los resultados escolares, es el mejor indicador de calidad, olvidándose que en el

proceso educativo, la estructura del sistema y currículo y sus procesos que participan, así como los factores externos al proceso educativo, son también relevantes.

La tercera estrategia, se refiere a la prioridad de los resultados del aprendizaje. Los aprendizajes deben relacionarse con las necesidades del mercado de trabajo y el desempeño ciudadano, - ambos vinculados entre sí-, éstos serían los aprendizajes efectivos de los estudiantes. Tanto el mercado de trabajo como el desempeño ciudadano, significaba el dominio de los códigos culturales de la modernidad, el desarrollo de las capacidades humanas para resolver problemas, toma de decisiones, de aprender a aprender. En este contexto, la capacitación docente se parece a la *“reconversión de la fuerza de trabajo en el mundo productivo”*.

La autonomía de los centros, como hemos visto, aparece como un factor importante que define la calidad. Desde la ideología neoliberal, autonomía significa, que la escuela se supedita a las reglas del mercado, a la oferta y la demanda, a entrar en un proceso de “venta de servicios” a los padres de familia, a considerar incluso, que el rol del Estado de planificar, regular y controlar, no tiene sentido. Una autonomía pertinente, es que los centros escolares, necesitan plantear sus propuestas educativas, a partir de los lineamientos nacionales, en propuestas específicas que respondan a sus contextos. Se requiere autonomía para innovar, para plantear estrategias y acciones que sean pertinentes a sus realidades.

En caso de Ecuador, bajo el proceso de desinstitucionalización del Estado, al aplicar los planteamientos políticos neoliberales, políticas de ajuste, el Estado perdió paulatinamente el control sobre los establecimientos educativos, principalmente en los planteles particulares y fiscomisionales. La educación privada creció de manera significativa, y en muchos de los casos el tema de la calidad educativa, dejó mucho que desear. La educación particular con modalidades de estudios libres, o planteles educativos sin las mínimas condiciones para ofrecer calidad, fueron parte de este proceso. Esta autonomía, con un débil control, ha incidido en los problemas de calidad de la educación.

Entonces, revisando las siete características de la escuela según la ideología (educación como servicio público o privado, nivel de regulación del Estado en educación, universalización de la educación, gratuidad de la educación en todos los niveles, laicidad, compensación de todo tipo de desigualdades de origen, autonomía de los centros y gestión participativa de la comunidad educativa), determinamos que la educación no es un espacio neutro, es un terreno de propuestas y luchas ideológicas, de plataformas políticas de los diversos sectores, movimientos y partidos, que buscan legitimarse en la sociedad a través de adquirir, conservar y/o ejercer el poder, de implementar planes, programas y proyectos, que traduzcan esas concepciones ideológicas y políticas en estrategias y acciones.

Según Jorge Eduardo Noro (1999), la educación se convierte en “territorio común o botín de guerra” en lo político. Grafica con un ejemplo relacionado con la cantidad de los beneficiarios del sistema y la calidad de su contenido: 1) La sociedad demanda educación para todos, 2) La educación demanda la mejor educación para todos, 3) La respuesta de la política educativa supone que la simple contención de los alumnos en el sistema implica la respuesta a las demandas de la sociedad, 4) La sociedad y el sistema en funcionamiento discuten y cuestionan los resultados de una transformación basados en indicadores principalmente cuantitativos, 5) La respuesta construye un arbitrario discurso legitimador por el que se construye que la cantidad de alumnos del sistema (estadísticamente registrado) es el paso previo y necesario para construir la calidad de la oferta, 6) Propagandas, discursos, rendición de cuentas, informes, presupuestos, inversiones, etc., alimentan, divulgan y profundizan estas ideas hasta convertirlas en la única versión válida y vigente, 7) Por su parte, un sistema cualitativamente disminuido no se refleja en los indicadores estadísticos de alumnos, docentes, servicios, recursos, inversiones, que se convierten, a largo plazo, en una trampa para la demanda original de la sociedad, 8) Todo debate en torno a estos presupuestos y sus decisiones, chocan con las afirmaciones que lo sostienen y extrapolan discursos y fundamentos que provienen de otros contextos o han sido seleccionados arbitrariamente.



Entonces, la educación responde a un marco político global y de proyecto políticos particulares; “*la educación pierde autonomía y negocia sus transformaciones, sus recursos, sus funcionarios y sus recursos en la mesa de otras determinaciones macros que lo condicionan*” (Noro, 1999:8).

En caso de Ecuador, el comportamiento educativo da cuenta de una dependencia a los planteamientos ideológicos y políticos, basta revisar los contenidos de las Constituciones implementadas, así como de los gobiernos que lo ejercieron. Son en los gobiernos de centro izquierda e izquierda –con énfasis en lo social-, en los cuales se aplican políticas educativas que beneficiaron mayoritariamente a la población, tal el caso de los programas de educación de adultos (alfabetización), eliminación de los pagos o “contribuciones voluntarias” de los padres de familia en la educación pública, impulso a la educación intercultural bilingüe, mayor presupuesto para el área social y la educativa, entre otras. En los gobiernos de tendencia ideológica de derecha o centro derecha, -con prioridad a lo individual y al mercado- lo que se identifica es un debilitamiento del rol rector del Estado y del Ministerio de Educación, creación de unidades ejecutoras paralelas al Estado, crecimiento de la educación particular, endeudamiento en proyectos educativos con fondos de bancos internacionales, fortalecimiento de la educación técnica, desorden en la implementación de proyectos educativos institucionales, y entre otros.

Los supuestos y principios de la ideología educativa, como parte de una ideología social más amplia, son diferentes. En la *ideología social*, se valoran los derechos humanos y la educación es concebida como un derecho, y el sistema educativo debe propiciar superar las desigualdades de origen, entre otros criterios. En la *ideología individualista competitiva*, la educación es un fenómeno individual e intrínsecamente competitivo, que busca la eficiencia mediante su acción racional en el sistema educativo, buscando maximizar el beneficio con menor costo. En ambos casos, la educación cumple un rol sobre el tipo de sociedad que se aspira construir. Entonces, la ideología y la educación mantienen una relación íntima.

### **3.4. Calidad de la educación y clases sociales**

#### **3.4.1. Enfoques teóricos sobre la organización de la sociedad**

Para comprender el significado y el alcance de las clases sociales y relacionarlo con la educación, es necesario recuperar perspectivas teóricas de cómo se concibe y organiza la sociedad, desde los aportes de la Sociología; más aún, si partimos de la consideración de que la educación es parte de la sociedad, la reproduce o la transforma.

Según Schaefer, tres perspectivas teóricas se pueden identificar para comprender el funcionamiento de una sociedad: el funcionalismo, la teoría del conflicto y el interaccionismo simbólico. Las dos primeras surgidas en Europa y la tercera, en los Estados Unidos (Schaefer, 2006:13-18).

Los supuestos en las que se concibe la sociedad no son homogéneos. Queda claro, que hay diversas visiones. Siendo así, la manera de comprender el funcionamiento de una sociedad depende de la perspectiva que lo sustenta. Esto, llevado a la educación, a la institución denominada escuela, tiene igual explicación.

La perspectiva teórica *funcionalista*, parte del supuesto que la sociedad funciona como un organismo vivo, como red de partes relacionadas, cuyas diversos elementos contribuyen a su correcto funcionamiento y estabilidad de ella misma, caso contrario, no pasará de una generación a la siguiente. En la sociedad existen *funciones manifiestas*, que son conscientes y declaradas por las instituciones; y *funciones latentes*, que son no conscientes; existe también *disfunciones*, que afectan o entorpecen al sistema social, por ejemplo, el asesinato.

Siendo así, la sociedad es un sistema que tiene partes, donde cada una de sus elementos, cumple una función en dicha sociedad, lo que genera estabilidad, control social y transferencia de información de una generación a

otra. Cada institución -como en el caso de la escuela- y cada persona cumplen una función en dicha sociedad.

La perspectiva teórica del *conflicto*, parte del supuesto de que la sociedad funciona en lucha permanente, en términos de conflicto o tensión entre grupos que compiten entre sí o entre grupos enfrentados. El conflicto no solo es visto en las relaciones de clase social, sino como una parte de la vida cotidiana de toda sociedad. En el análisis se trata de identificar quiénes se benefician, quiénes sufren y quiénes dominan a expensas de otros. Se interesan por saber cómo las instituciones de la sociedad, ejemplos la familia, religión, gobierno, educación y los medios de comunicación, ayudan a que algunos grupos mantengan sus privilegios; mientras otros se mantienen en una posición subordinada y de dependencia. Bajo este enfoque, la escuela, como una institución social, reproduce privilegios, poder y desigualdades.

La perspectiva *interaccionista* parte del supuesto de que los seres humanos viven en un mundo de “objetos” con significados; estos “objetos” pueden ser personas, acciones, materiales, relaciones y principalmente símbolos. Su preocupación es lo micro social. En su análisis hacen generalizaciones sobre las formas de interacción cotidianas para entender la sociedad en su conjunto; los comportamientos en grupos pequeños, la comunicación no verbal como las sonrisas, gestos, movimientos, etc., son parte del interaccionismo simbólico. Desde esta perspectiva, la escuela es un espacio de relaciones simbólicas, que permite comprender su funcionamiento.

En el siguiente cuadro se detalla algunas de las características de cada enfoque teórico, y por consiguiente sus diferencias:

**Tabla 8. Enfoques teóricos sobre la organización de la sociedad**

	<b>Comparación de las principales perspectivas teóricas</b>		
	<b>Funcionalismo</b>	<b>Conflicto</b>	<b>Interaccionista</b>
Visión de la sociedad	Estable, bien integrada	Caracterizada por la tensión y la lucha entre grupos	Activa para influir en la interacción social diaria
Nivel de análisis que se prioriza.	Macro	Macro	Micro, a fin de comprender el problema macro, más amplio
Conceptos claves	Funciones manifiestas, funciones latentes, disfunciones.	Desigualdad, capitalismo, estratificación	Símbolos, comunicación no verbal, interacción personal
Visión del individuo	Las personas socializan para cumplir funciones sociales.	Las personas están modeladas por el poder, la coerción y la autoridad.	Las personas manipulan los símbolos y crean sus mundos sociales mediante la interacción.
Visión del orden social	Se mantiene mediante la cooperación y el consenso.	Se mantiene mediante la fuerza y la coerción.	Se mantiene por el comportamiento compartido del comportamiento cotidiano.
Visión del cambio social	Previsible, sirve como reafirmación	El cambio se produce constantemente y puede tener consecuencias positivas.	Se refleja en la posición social de las personas y en su comunicación con los demás.
Ejemplo	Los castigos públicos refuerzan el orden social.	Las refuerzan la posición de quienes están en el poder.	Los individuos respetan o desobedecen según sus experiencias anteriores.
Defensores	Emile Durkheim, Talcott Parsons, Robert Merton	Karl Marx, W.E.B. du Bois, Ida Wells-Barnett	George Herbert Mead, Charles Horton Cooley, Erving Goffman

Fuente: Comparación de las principales perspectivas teóricas (Schaefer, 2006:17)

Tres miradas a la sociedad, por tanto, tres miradas distintas a la escuela como una institución social.

### **3.4.2. La desigualdad social y la estratificación**

Bajos estas consideraciones teóricas, podemos analizar la desigualdad social y la estratificación social.

*“La **desigualdad social** describe una condición en la cual los miembros de una sociedad tienen diferentes cantidades de riqueza, prestigio o poder. Todas las sociedades presentan un cierto grado de desigualdad social” (Schaefer, 2006:179).*

Si un sistema de desigualdad social está basado en grupos, se denomina sociológicamente como estratificación.

Una definición sobre clases sociales, a partir de la estratificación social, según Schaefer (2006), es la siguiente:

*“Una clasificación estructurada de grupos de personas que perpetúa remuneraciones económicas y poder desiguales en una sociedad. Esta desigualdad se manifiesta no solo en la distribución de la riqueza e ingresos, sino también incluso en las preocupantes tasas de mortalidad de las comunidades empobrecidas. La estratificación trata las maneras en que una generación pasa las desigualdades sociales a la siguiente, generando grupos de personas organizados por categorías, desde las más bajas hasta las más altas” (Schaefer, 2006:179).*

De acuerdo a este autor, las variables economía y poder, son fundamentales a la hora de definir la estratificación social, las cuales difieren de un grupo a otro. El traspaso de una generación a otra de las desigualdades sociales, es una característica relevante de la los estratos sociales. Esto se evidencia, por ejemplo, en sociedades donde la pobreza es profunda, en que familias pobres, trasladan esas inequidades a las siguientes generaciones.

Para la perspectiva teórica *funcionalistas* la función de la estratificación social es facilitar la ocupación de posiciones sociales; su valoración ante la desigualdad social es que ésta es necesaria en cierta medida; y el criterio sobre los ricos es visto como personas con talento y aptitudes, que crean oportunidades para los demás. Para la perspectiva del *conflicto* la estratificación social facilita la explotación; su posición ante la desigualdad social es excesiva y creciente; y la valoración a los ricos, es que usan la ideología dominante para sus propios intereses. Para los *interaccionistas*, la estratificación social influye en las formas de vida de las personas; los ricos muestran consumo y ocio ostentosos.

Se entiende por clase social el “*Conjunto de personas que pertenecen al mismo nivel social y que presentan cierta afinidad de costumbres, medios económicos, intereses, etc.*” (Real Academia de la Lengua, 2006:345). El mismo diccionario señala como tipos de clase social, la clase alta y la baja. Se define a la clase media como “*el conjunto social integrado por personas cuyos ingresos les permiten una vida desahogada en un mayor o menor grado*”.

*“Las clases sociales son elementos de estratificación dentro de las sociedades donde las categorías jerárquicas no están institucionalizadas (como en el caso de sistemas de castas). En la práctica, la pertenencia a una clase puede ser hereditaria, pero no lo es ni oficial ni teóricamente, puesto que todo individuo puede cambiar de clase si logra mejorar su posición, o si, por el contrario, ésta empeora. En estos casos nos encontramos ante una movilidad vertical ascendente o descendente”* (Caseneuve, Victoroff, 1974:52-53).

Desde los aportes de la Sociología, al referirse a los círculos sociales, se ubica a las clases sociales.

*“Cabe decir que existe un círculo colectivo o social allí y cuando un conjunto de personas participan de algunas características comunes, pasivas o activas, con o sin el concurso de su voluntad, en virtud de las cuales se establecen delimitaciones frente a quienes no se hallan en ese caso, y se constituyen determinados modos de conducta (mental, emotiva o práctica)”* (Recasens, 2004:447).

Una clase social, corresponde a uno de los círculos colectivos de mayor cantidad y significancia. La ubicación en cada clase depende de características específicas como su situación, posición, modos de vida y posibilidades de sus miembros.

Según Max Weber, identifica tres componentes de estratificación social: clase, estatus y poder. *La clase* es un grupo de individuos que tienen un nivel similar de riqueza e ingresos. El *estatus de grupo* se refiere a una serie de individuos que tienen el mismo nivel de prestigio o la misma forma de vida. *El poder* es la capacidad de un individuo para imponer su voluntad sobre los demás.

La estratificación social puede ser rígida o de relativa laxitud.

Cuando la pertenencia a una capa está determinada de una vez y para siempre por el nacimiento se denomina *castas* sociales, tal es el caso de la India, antes de la proclamación de la República de la India en 1946, organizado en un orden rígido predeterminado por ocupaciones; o de la sociedad alemana, hasta 1945, en el régimen nazi, que organizó la sociedad en “arios” y “no arios”.

*“Cuando la estratificación no es rígida, cuando las divisiones aunque importantes no afectan esencialmente a los derechos individuales básicos del hombre, y sobre todo cuando hay movilidad vertical, es decir, cuando hay posibilidades de pasar de una capa a otra, entonces la estratificación se llama división en clases sociales”* (Recasens, 2004:450).

Siendo así, una clase social implica unas formas comunes de vida, una coincidencia de intereses, una conciencia de esas concordancias y de la diferencia colectiva frente a las otras clases.

Otra manera de clasificar los sistemas de estratificación social, aluden a los sistemas de *estatus adscrito* y de *estatus adquirido*. El primero es una posición social asignada a una persona sin tener en cuenta las capacidades o características peculiares de dichas personas. El segundo es una posición social que una persona consigue principalmente gracias a su propio esfuerzo.

Bajo estos conceptos, se considera cuatro tipos de estratificación social:

- 1) *La esclavitud*, donde los individuos esclavizados son propiedad de otros individuos que tratan a esos seres humanos como posesiones igual como si fueran animales u objetos.
- 2) *Las castas*, que son rangos hereditarios establecidos de manera escrupulosa y que tienden a ser fijos e inamovibles.
- 3) *Los estamentos*, que se produjo en la edad media, en el feudalismo, que obliga a los campesinos a trabajar la tierra que arrendaban a los nobles y que resultaba crucial para su estatus superior y privilegiado.
- 4) *Las clases sociales*, se basan principalmente en la posición económica, en la que las características adquiridas pueden influir en la movilidad social; hay una distribución desigual de riqueza y poder.

Delimitar una clase social es tarea compleja, sobre todo porque tiene varios significados para diferentes personas, países y momentos históricos. La Sociología generalmente identifica tres clases sociales: alta, media y baja. Algunos estudios de Sociología, bajo la realidad de la complejidad de las sociedades actuales, incluso desagregan a un nivel mayor, identificando dos capas dentro de cada clase, lo que arrojaría seis niveles.

Criterios determinantes para ubicar la posición de una persona dentro de una clase social a otra pueden ser el linaje, la riqueza, la profesión u oficio, el poder político, el mérito personal y la pertenencia étnica; pero la posición o rango social depende generalmente de más de un factor. En el caso del linaje puede basarse en una mitología, en una concepción religiosa, en tradiciones históricas o en criterios racistas. En cuanto al factor económico, también se evidencia cambios, por ejemplo, en la sociedad feudal la propiedad inmueble era el factor principal, en las sociedades modernas y contemporáneas industrializadas, el dinero y el crédito prevalecen sobre la propiedad de la tierra.

Según el sociólogo Lucio Mendieta y Núñez, al referirse a las clases sociales señala lo siguiente:

*“La clase social está determinada por una combinación de factores culturales y económicos. Podríamos decir que las clases sociales son*



*grandes conjuntos de personas, conjuntos que se distinguen por los rasgos específicos de su cultura y de su situación económica. Aun cuando el factor económico tiene una gran importancia para la determinación de la clase social, en realidad el factor decisivo es el de la cultura, puesto que solo es posible el paso de los individuos de uno u otro círculo mediante la adaptación cultural”* (Citado por Recasens, 2004:452).

El contenido de una clase social se expresan en relaciones económicas, sociales, en el acervo de ideas, costumbres, formas de conducta, necesidades, prejuicios, sentimientos, conocimientos, etc., que pueden señalarse con una cierta precisión en una sociedad dada y en un momento histórico dado.

Una clase social se halla definido por unos modos de vida, por coincidencia de unos intereses y por el sentimiento de constituirse en un grupo diferente de las otras clases sociales. El tener conciencia de pertenecer a una clase u otra es lo que se denomina *conciencia de clase*, que significa darse cuenta de tener con los demás miembros de su clase características comunes, por ejemplo, un tipo de educación, de valoraciones, de actitudes, de formas de vida, una situación social similar y una determinada situación dentro del colectivo total; así como darse cuenta objetivamente de que existen otras clases diferentes a la suya, situados en diferentes niveles. La conciencia de clase produce prejuicios o conductas discriminatorias, que significa juzgar a las personas no en tanto como individuos, sino tan solo como miembros de determinado grupo al que tiene en su valoración negativa.

Una persona puede ascender o descender de una clase social a otra según su capacidad, mérito, esfuerzo, trabajo, aplicación, perseverancia, estudio, acceso a la cultura. A esto se denomina movilidad vertical.

La educación constituye en un elemento clave de movilidad vertical, de ascenso a una clase social a otra. El contenido cultural es fundamental para ubicar una clase social. En este contexto, el acceso a la escuela, y la calidad de los aprendizajes que logra en la escuela, son fundamentales en el proceso de estratificación social.

Un elemento de fondo a tomar en cuenta, al referirnos a las clases sociales, en la clase baja, es comprender el significado de la pobreza en términos absolutos y relativos (Schaefer, 2006:190-195).

La pobreza absoluta se refiere a un nivel mínimo de subsistencia por debajo de la cual no podrá vivir ninguna familia. Para superar la pobreza absoluta, hay países que implementan políticas sociales, que pretenden romper el círculo vicioso de la pobreza, tal es el caso de programas de vivienda, de empleo, salarios mínimos, alimentación escolar, libros gratuitos, uniformes, etc. Brasil es un buen ejemplo en esta política de superación de la pobreza.

En cambio, la pobreza relativa, es un estándar flotante de privación por lo cual los individuos de la parte inferior de la escala social, sea cual fuera su forma de vida, se consideran desfavorecidos en comparación con el conjunto del país.

#### **a) La desigualdad social y la escuela**

Bajo las consideraciones anteriores, se hace necesario identificar la función de la escuela como una institución social compleja, pero necesaria en las sociedades.

La escuela es una institución que prepara ciudadanos para cumplir roles exigidos por otras instituciones sociales, como la familia, el gobierno, el sistema de salud, el sistema político, el sector productivo, la economía, entre otras. La forma de interpretar el aporte de la escuela en la sociedad no es similar, depende de la perspectiva sociológica: funcionalista, conflicto o interaccionista.

Según la perspectiva funcionalista, la escuela tiene *funciones manifiestas*, es decir, conocidas, prescritas y establecidas, tal el caso de la transmisión de conocimientos, enseñanza de leer, escribir, lenguas, medio ambiente, estudios sociales, ciudadanía, etc.; pero también la escuela es una fuente de concesión de estatus.

La escuela tiene *funciones latentes*, o sea ocultas. Cuatro son los aportes que realizan las escuelas, es decir, la enseñanza, según el funcionalismo: 1) Transmisión de la cultura dominante, 2) Integración de la sociedad, 3) promoción de normas, valores y sanciones sociales y, 4) la promoción del cambio social deseable.

La escolarización a través de la institución escuela pone en contacto a cada generación de niños y jóvenes con las creencias, normas y valores existentes en la cultura. Cada país define y prioriza esos aspectos culturales que van a ser transmitidos por la escuela de generación en generación. En caso de Ecuador, una apretada lectura histórica ubica que las creencias predominantes en la época de la conquista fueron de tipo religiosa; actualmente, prima el valor del laicismo.

La escuela estimula el espíritu de colectividad entre los diferentes individuos o grupos sociales. De esta manera, la escuela, genera identidad común y la integración social, lo que permite que la sociedad tenga estabilidad y consenso social. Países como Ecuador, con presencia de etnias y pueblos diversos, la educación apunta a lograr este consenso social.

La escuela, además, posibilita el control social, convirtiéndose en agentes de esta transmisión, reflejando los valores o prejuicios de cada sociedad. Dependiendo la ideología dominante y el gobierno, se prescriben currículos y estructuras administrativas y de gestión, que apuntan de manera oculta al control social.

Finalmente, según la postura funcionalista, la escuela puede ser un agente de cambio social deseado. A mayores años de escolarización formal, mayor apertura a nuevas ideas y puntos de vista sociales y políticos. Los que acceden a mayores años de escolaridad, mejores oportunidades de ascenso en el estatus social y cargos.

Según la *perspectiva de conflicto*, considera que la escuela es un instrumento de dominación de la élite, lo que genera profundas desigualdades que existe en las oportunidades de educación disponibles para los diferentes grupos sociales, raciales y étnicos. El sistema educativo inculca a los

estudiantes los valores prescritos por quienes ostentan el poder, las escuelas reprimen el individualismo y la creatividad en beneficio del orden social impuesto, por tanto, el nivel de cambio que fomentan es insignificante.

*“Las escuelas son organizaciones muy burocratizadas... Muchos profesores se basan en normas y reglamentos para mantener el orden. Lamentablemente, la necesidad de control y disciplina a veces tiene prioridad sobre el proceso de aprendizaje”* (Schaefer, 2006:311).

Existe un *plan de estudios oculto* que hace referencia a pautas de comportamiento que la sociedad considera adecuadas y que se enseña de manera sutil en las escuelas. La obediencia y el mantener el orden, son parte de este currículo oculto.

Según la *teoría del conflicto*, los defensores son críticos con la forma selectiva de concesión de estatus que genera la escuela a través de la enseñanza.

Las escuelas clasifican a los alumnos en función de la clase social de la que se originan. Aunque los sistemas educativos ayudan a algunos niños pobres a acceder a niveles profesionales medios, niegan a la mayoría de niños desfavorecidos las mismas oportunidades de formación que conceden a los hijos de las familias ricas. De esta manera, las escuelas tienden a mantener la desigualdad entre clases sociales en cada nueva generación (Giroux, 1988; Pinkerton, 2003, citado por Schaefer, 2006:312).

La división del alumnado, puede reforzar la diferencia de clases sociales; significa separar a los alumnos en grupos con planes de estudios específicos sobre la base de resultados obtenidos en pruebas diversas y en otros criterios. La desigualdad de la enseñanza surgida por la división de los alumnos busca satisfacer las necesidades de las sociedades capitalistas modernas. La escuela fomenta valores que se espera de los individuos en cada clase social y perpetúan las divisiones entre clases sociales de generación en generación, a esto se llama el *principio de correspondencia*.

Los teóricos del conflicto también cuestionan la desigualdad que se produce en la sociedad y en la escuela, por situaciones de género,

explícitamente vinculadas a las mujeres, quienes manifiestan desigualdades desde el origen, que se reproduce en la sociedad. La mayor pobreza se concentra en este sector.

*“... los teóricos del conflicto argumentan que la tendencia a una enseñanza más centralizada tiene consecuencias perjudiciales para las personas desfavorecidas. La generalización de programas de enseñanza, incluido los libros de texto, tendrán a reflejar los valores, intereses y estilos de vida de los grupos más poderosos de la sociedad y podría ignorar a los grupos procedentes de minorías raciales y étnicas...”* (Schaefer, 2006:316).

En un importante trabajo, István Mészáros (2008), denominado *“La Educación más allá del capital”*, da cuenta de la lógica incorregible del capital y su impacto directo sobre la educación, y plantea que las soluciones no pueden ser solo formales, sino esenciales.

Dice, que la educación institucionalizada sirvió no solo para proveer los conocimientos y el personal necesario para la máquina productiva del capital en expansión, sino también para transmitir un marco de valores que legitima los intereses dominantes, a través de una forma “internalizada”, de una dominación estructural o de una subordinación jerárquica impuesta. Lo internalizado se refiere a los individuos debidamente educados y aceptados, según palabras del autor (Mészáros, 2008:31-32).

Entonces, la educación formal es producir tanta conformidad, acuerdos, consensos, desde adentro, por medio de sus propios límites institucionalizados y sancionados legalmente, es decir, de la propia estructura de los órganos del Estado y del marco legal creado y en vigencia.

La ruptura debe ser a nivel de todas las prácticas educativas de la sociedad establecida, es romper la lógica del capital para que no permanezca intacta como marco de referencia orientador de la sociedad.

La ideología y la educación, tienen una función de *legitimación social* y una *función técnica*, en sociedades capitalistas:

“... la función preponderante de los aparatos educativos como transmisores de la ideología de la clase dominante, está constituida por la función de *legitimación social*. Paralela a ésta, pero en otro nivel, encontramos la función-efecto de *ocultamiento*, de *falsa comprensión de la realidad* y de *adecuación de normas y valores en la fuerza de trabajo*” (función técnica) (Torres, s/f: 13).

La ideología y la educación tienen una función de legitimación social, considerando que el pensamiento ideológico no manifiesta directamente las relaciones del actor con sus condiciones de existencia, sino el modo en que el actor vive sus relaciones con sus condiciones de existencia, que implica dos relaciones, una real y otra imaginaria. En la medida que los aparatos educativos introducen a los agentes sociales en un contexto de prácticas sociales, donde se ejerce la explotación social, pero de manera “imaginaria” existe “igualdad de oportunidades para todos los individuos”, la igualdad se refuerza por la difusión de conocimientos sociales a diversos niveles, en este caso, los aparatos educativos están legitimando la estructura social, tal y como existe realmente. En cuanto a la *función técnica* otorga a la fuerza de trabajo una racionalidad fundada en normas y valores aptos para la producción, para cierta conciencia social de clases subordinadas. Entonces, *los aparatos educativos eran un “lugar privilegiado de la lucha ideológica de clases”, y esto es así porque la escuela, al igual que en la sociedad, hay clases sociales* (Torres, s/f: 17).

Desde la perspectiva *interaccionistas*, es relevante el rol que cumple las expectativas, que en el caso de la enseñanza, se denomina *efecto de la expectativa del profesor*, que significa el impacto que pueden tener las expectativas de un profesor sobre el rendimiento de un alumno en los logros propuestos.

Bajo estas consideraciones de clases sociales, la calidad de la educación, depende de las condiciones de desigualdad existentes. Por tanto, se debe democratizar el acceso a la escuela y a una educación de calidad, con igualdad de oportunidades para todos y todas.

### 3.5. Resumen

La calidad de la educación, depende de variables como la *ideología* y *clases sociales*. Esto significa, que la educación no es neutra ni depende solo de factores individuales.

Dependiendo el tipo de ideología que se profese, también se concibe el tipo de educación y las características que configuran su calidad. Si la ideología es el conjunto de ideas esenciales que configuran la forma de pensar de una persona, de un grupo social o de una época, significa que no existe una sola forma de concebir la educación.

Varias son los conceptos de ideología, entre las que podemos rescatar las siguientes concepciones: 1) La ideología es el proceso general de producción de ideas, creencias y valores de la vida social; 2) son ideas y creencias, tanto verdaderas como falsas, que simbolizan las condiciones y experiencias de vida de un grupo o clase, socialmente significativo; 3) la ideología atiende a la promoción y legitimación de los intereses de grupos de clase con acentuaciones específicas y opuestas a otros grupos o sectores de la sociedad; 4) la ideología promueve y legitima los intereses sectoriales, pero solo del poder social dominante; 5) es el conjunto de ideas y creencias que contribuyen explícitamente a legitimar los intereses de un grupo o de una clase dominante, especialmente utilizando la distorsión y el disimulo; 6) la ideología es un conjunto de creencias falsas y engañosas derivadas no solo de los intereses de una clase dominante, sino de la estructura material del conjunto de la sociedad.

Los criterios interpretativos de la ideología son epistemológicos y políticos. La ideología tiene connotaciones negativas y positivas.

Según el marxismo, la ideología es parte de la superestructura del Estado, y se ubica en una clase social determinada, que depende de una situación socioeconómica, y que se ejerce a través de un Estado. Para Althusser, la ideología da sentido al ser humano en el mundo y significado a la práctica cotidiana, por tanto, la ideología son concepciones del mundo,

dan un horizonte simbólico, reglas de conducta moral para orientar sus prácticas; son sistemas de creencias que no necesariamente tienen un anclaje en las clases sociales; la escuela es parte de un aparato no represivo que tiene el Estado. Pero también la ideología es vista, desde un enfoque cultural, como la generadora de bienes simbólicos llevada al mercado en forma de imágenes y conocimientos.

Dependiendo la ideología que se tenga sobre educación, también se identifican sus características. Al menos, dos fuentes de tendencias ideológicas se identifican en educación: una neoliberal; y otra, social, que apunta a la justicia social e igualdad de oportunidades para todos.

La tendencia neoliberal de la escuela prioriza los siguientes rasgos: preferentemente como un servicio privado, con una débil o ninguna regulación del Estado –centrado más en las reglas del mercado, de la oferta y demanda-, pagado por las familias o por otras formas de financiar-, con autonomía de los centros escolares, y con una gestión poca participativa de los actores educativos. Para la ideología social, la escuela, es concebida como el espacio para garantizar la justicia social, generar igualdad de oportunidades para todos, debe ser universal, gratuita y pública; debe permitir compensar las desigualdades de origen de las familias y de los niños; debe ser controlado por el Estado, y propiciar una gestión participativa. El límite entre una y otra, muchas veces puede ser muy débil.

En relación a las *clases sociales*, tres son las principales perspectivas teóricas de cómo se organiza la sociedad: el *funcionalismo*, que tiene una visión de Estado, como algo bien integrado y de manera estable; la del *conflicto*, que concibe a la sociedad en permanente tensión y lucha de clases; y la *interaccionista*, que caracteriza la sociedad como activa para influir en la interacción social diaria.

Existe *desigualdad social*, que se reproduce en la escuela. Los puntos de partida no son iguales entre las familias, los niños y la propia escuela. Estos aspectos inciden la calidad de la educación.



Por tanto, la ideología juega un papel importante en la configuración de los fundamentos educativos, en la generación de leyes, planificación de la enseñanza, formulación de planes, programas y proyectos, en el concepto y significación de la calidad de la educación.



## **CAPÍTULO IV**

### **MODELOS E INDICADORES DE CALIDAD EDUCATIVA**



## CAPÍTULO IV

### MODELOS E INDICADORES DE CALIDAD EDUCATIVA

#### 4.1. Introducción

En el presente capítulo se desarrollará el marco conceptual referido a los modelos e indicadores de calidad educativa, aspectos sustantivos para comprender de mejor manera la calidad de la educación a nivel de un centro escolar, objeto fundamental de la presente investigación.

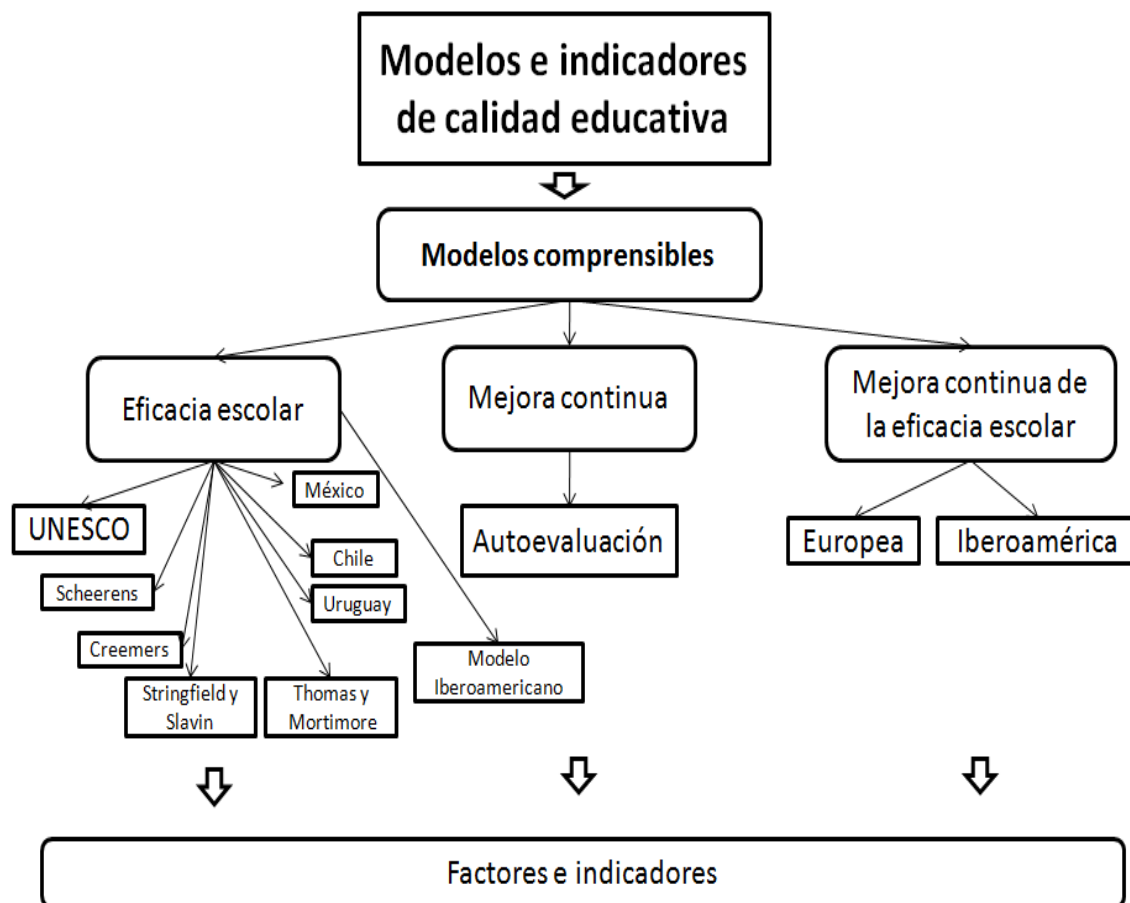
Se abordarán los modelos de calidad educativa, que incluyen aspectos sobre su definición, la tendencia de las *escuelas eficaces*, tendencia de las *escuelas de mejora continua* y tendencia de *mejora continua de las escuelas eficaces*. Cada uno de los modelos de calidad propuestos, incluyen factores o indicadores de calidad educativa.

En relación a la *tendencia de escuelas eficaces* se desarrollará nueve propuestas, de aportes de organizaciones e investigadores, tales como: UNESCO, Scheerens, Creemers, Sttringfield y Slavin, Thomas y Martimori, Uruguay, Chile, México y el modelo Iberoamericano.

En cuanto a la *tendencia de mejora continua* se desarrollará la autoevaluación y la innovación. En tanto que la tendencia de la *mejora continua de la eficacia escolar* se trabajará con dos propuestas: los modelos Europeo y e Iberoamericano.

El esquema que permitirá organizar este capítulo, se presenta a continuación, con sus respectivas relaciones:

**Gráfico 8. Esquema teórico de análisis de los modelos e indicadores de calidad educativa del estudio.**



## 4.2. Modelos de calidad educativa

### 4.2.1. Definiciones

Según la Real Academia de la Lengua Española, modelo significa “*esquema teórico, generalmente en forma matemática, de un sistema o de una realidad compleja, como la evolución económica de un país, que se elabora para facilitar su comprensión y el estudio de su comportamiento*”. También aparecen las siguientes definiciones “*persona o cosa que es punto de referencia para imitarlo o reproducirlo*” y “*En las obras de ingenio y en las*

*acciones morales, ejemplar que por su perfección se debe seguir o imitar*" (Real Academia de la Lengua, 2006:985-986).

De las definiciones anteriores podemos extraer algunas características:  
a) Un modelo es un esquema teórico, b) de un sistema o realidad compleja, c) que facilita su comprensión, d) permite el estudio de su comportamiento, e) puede ser un punto de referencia a seguir.

Para fines de la presente investigación concebimos al modelo de calidad educativa como un esquema teórico, que simplifica la complejidad de la realidad, y lo representa con sus elementos o componentes (denominado variables e indicadores), sus flujos de relaciones e interrelaciones, bajo una visión de un sistema (abierto y cerrado).

Sin embargo, hay que señalar que la construcción del modelo como esquema teórico, no es un simple ejercicio intelectual abstracto, sino una construcción a partir de la realidad, de experiencias, y de la visión que se tenga de cómo funciona dicho sistema.

En nuestro caso, revisando algunos aportes de modelos de calidad educativa, encontramos que la denominación propuesta es de un modelo o marco comprensivo sobre eficacia escolar, por ejemplo.

Esto significa a nuestro entender, que existe una visión de apertura y humildad en la presentación del modelo. No se trata de un modelo, único, perfecto; sino, por el contrario, de una propuesta en permanente construcción, que debe responder a la realidad de los contextos, situación digna de tomar en cuenta. Por otro lado, el señalar como comprensible, nos lleva a entender que se trata de que la realidad debe ser objeto de representación, y que dicha representación es una forma de hacer comprensible dicha realidad concreta, en su concepción abstracta.

Para completar la comprensión de un modelo de calidad educativa, se hace necesario referirnos a los indicadores de calidad educativa. Jeannie Oakes (1986:1), señala que "*un indicador educativo es un estadístico referido al sistema educativo que revela algo sobre su funcionamiento o salud*"; por tanto, un indicador de calidad "*es una variable cuantitativa que se usa para*

*monitorear la calidad y la adecuación de los servicios y que sirve de base de las actividades de dichos servicios” (De la Peña J. I y Periañez, I. (s/f): 11).*

Hay dos tipos de características de indicadores educativos, según la misma autora, que son: a) *referidos al contenido y tipo de información que proporcionan*, y b) *características técnicas*. En el primer caso deben proporcionar uno de las siguientes tipos de información: información que describa el *funcionamiento del sistema* en relación a las condiciones educativas y productos deseados (rendimiento, tasas de abandono, ambiente escolar más sano, etc.); información sobre *características del sistema* que están relacionados con los productos deseados; información que describa *características centrales del sistema*; información sobre *problemas actuales o potenciales del sistema*; información que sea *políticamente relevante* para la toma de decisiones. En cuanto a las características técnicas, los indicadores deben medir características del proceso de escolarización que se extiendan por *todo el sistema*, deben medir *características perdurables* del sistema, aunque susceptible de ser modificadas por decisiones políticas; deben ser *fácilmente comprensibles* por una amplia audiencia de educadores y personas con capacidad de tomar decisiones de carácter político; deben ser *factibles*, es decir, posibles de medir bajo un punto de vista del tiempo, costes requeridos para su medida, y experiencia exigida para la recolección de datos; *fiabes y válidos*, lo que significa deben medir consistentemente, deben medir lo que se pretende medir, en otras palabras, deben tener validez social o aceptación generalizada del indicador para ser utilizado.

Los indicadores educativos se refieren principalmente a la calidad de la educación, -concepto complejo y con diversidad de significados-. “... *al hablar de calidad de la educación debe hacerse referencia a la consecución de los objetivos perseguidos y aquellos aspectos que, según el modelo educativo de que se trate, tienen una incidencia directa o indirecta en sus logros” (Page, 1993: 225).*

Los indicadores sociales surgen como reacción al uso de los indicadores económicos, con una fuerte valoración a los aspectos cualitativos, información que no podía ser generada por los datos estadísticos. Por tanto, los indicadores



pueden ser cuantitativos o cualitativos. Además hay que considerar que *“los datos estadísticos se transforman en indicadores en la medida que se los relaciona con alguna meta, logro u objetivo”* (UNESCO, 2008:11)

Existen indicadores simples y compuestos, en el primer caso es una mera cuantificación de algún aspecto del sistema (ejemplo, tamaño medio de la clase); el segundo, es una combinación de dos o más medidas, que relaciona dos o más factores del sistema (ejemplo, ratio aprendizaje/enseñanza, calidad del profesorado).

*“Los indicadores pretenden informar sobre el funcionamiento de la educación, detectar los problemas y llamar la atención sobre lo que está sucediendo”* (Marchesi y Martín, 1998:41). Los indicadores deben tener puntos de referencia para su interpretación, que se puedan plantear en distintos niveles del sistema educativo: nacional, de comunidad, de distrito, de centro, de aula. Además, los indicadores dependen de la concepción de educación y las prioridades en la enseñanza que se tengan, porque expresan la concepción de la educación y contribuyen a la orientación del proceso educativo.

Existe un sistema de indicadores para determinar un fenómeno complejo como es la educación, a saber:

*“Un conjunto de indicadores que en su uso son considerados de manera interrelacionada, de forma que la información proporcionada es fruto de la combinación de relaciones establecidas entre la información individualizada de cada uno de ellos, por lo que la información resultante no es la mera suma de las partes”* (Page, 1993: 226).

Los indicadores deben estar englobados en lo que se denomina un modelo educativo, en el cual se presenta las dimensiones o factores que configuran el fenómeno educativo, desde una perspectiva teórica, y establece las relaciones directas y/o indirectas que potencialmente pueden darse entre tales dimensiones, según afirmación del mismo autor.

En nuestro caso, la expresión del modelo educativo, se traduce en un modelo de calidad de un centro escolar, con sus diferentes indicadores o

elementos que conforman y se relacionan con dicho sistema, y generan calidad.

En este sentido, la literatura científica recoge varios aportes en la construcción de modelos de calidad educativa, incluido sus dimensiones e indicadores, que se detalla a continuación:

#### **4.2.2. Modelo de calidad educativa propuesto por la UNESCO**

La UNESCO, en el año 2005, plantea una propuesta de marco para la comprensión, seguimiento y mejora de la calidad de la educación, que identifica los principales elementos del sistema y sus interacciones.

Un argumento planteado para proponer un marco que determina la calidad de la educación, es el análisis de los fundamentos en los que se expresan los objetivos educativos en los sistemas educativos de los diferentes países en el mundo, los cuales tienden a ser universales, y por tanto, se puede plantear un esquema, cuyos elementos tengan una validez universal.

*“El desarrollo cognitivo y la acumulación de valores, actitudes y competencias particulares son objetivos importantes de los sistemas educativos en la mayoría de las sociedades. Su contenido puede variar, pero su estructura general es similar en todo el mundo. De ello podría deducirse que, en cierto modo, el elemento clave para mejorar la calidad de la educación... podría ser también universales”* (UNESCO, 2005:38-39).

La UNESCO denomina marco al sistema propuesto, y lo considera como un medio pertinente para organizar y entender las diferentes variables de la calidad de la educación, siendo el acuerdo sobre los fines y objetivos de la educación la esencia de dicho marco, que incluyen aspectos a veces imperceptibles como son los de tipo moral, político y epistemológico.

El marco vendría a ser el escenario o contexto en el que se explica la calidad de la educación, que permita implementar su seguimiento y control, así

como plantear la mejora continua de dicho sistema de educación, de un centro escolar específico.

El marco planteado por la UNESCO identifica cinco dimensiones fundamentales que influyen en la calidad de los procesos de enseñanza y el aprendizaje, que son los siguientes: 1) las características de los educandos; 2) el contexto; 3) los aportes facilitadores, 4) la enseñanza y aprendizaje, y 5) los resultados.

En las cinco dimensiones se identifican 32 variables o elementos para comprender la calidad de la educación, para realizar su seguimiento y proponer la mejora de la calidad de la educación, así: el contexto (15 indicadores), las características de los alumnos (5 indicadores), aspectos facilitadores (4 indicadores), el proceso de enseñanza y aprendizaje (4 indicadores), y los resultados (4 indicadores), según el esquema expuesto en el Gráfico 9.

Cada una de las dimensiones y sus variables o indicadores, describen varias características relevantes.

#### **a) Características de los educandos**

El alumno como individuo también es considerado en sus características personales, en el que se consideran relevantes aspectos como la aptitud, perseverancia, disposición para la escolarización, los conocimientos anteriores y los obstáculos para el aprendizaje.

*“El argumento que fundamenta las características de los educandos como un elemento esencial en los sistemas de calidad, es que la manera en que las personas aprenden y la rapidez con que lo hacen, depende sobre todo de sus aptitudes y experiencia” (UNESCO, 2005:39).*

Esto significa que existen diferencias iniciales entre los educandos, que evidencian desigualdades de arranque, que pueden ser variados, como sus aptitudes, discapacidades, pertenencia a una etnia, vivencia en contextos de emergencia, sexo, situaciones de enfermedades como el caso del VIH, etc. A esta realidad se debe tomar en cuenta las características determinantes que

pueden ser la situación socio-económica, salud, cultura, religión, lugar de residencia y la cantidad e índole de los aprendizajes anteriores, que están presentes y actuando en el sujeto.

Teniendo presente las características de los educandos y sus diferencias de arranque, y si se quiere mejorar la calidad de la educación, deben plantearse respuestas específicas para enfrentar estas situaciones de desigualdad de inicio, caso contrario el logro de la calidad de la educación se vería afectado.

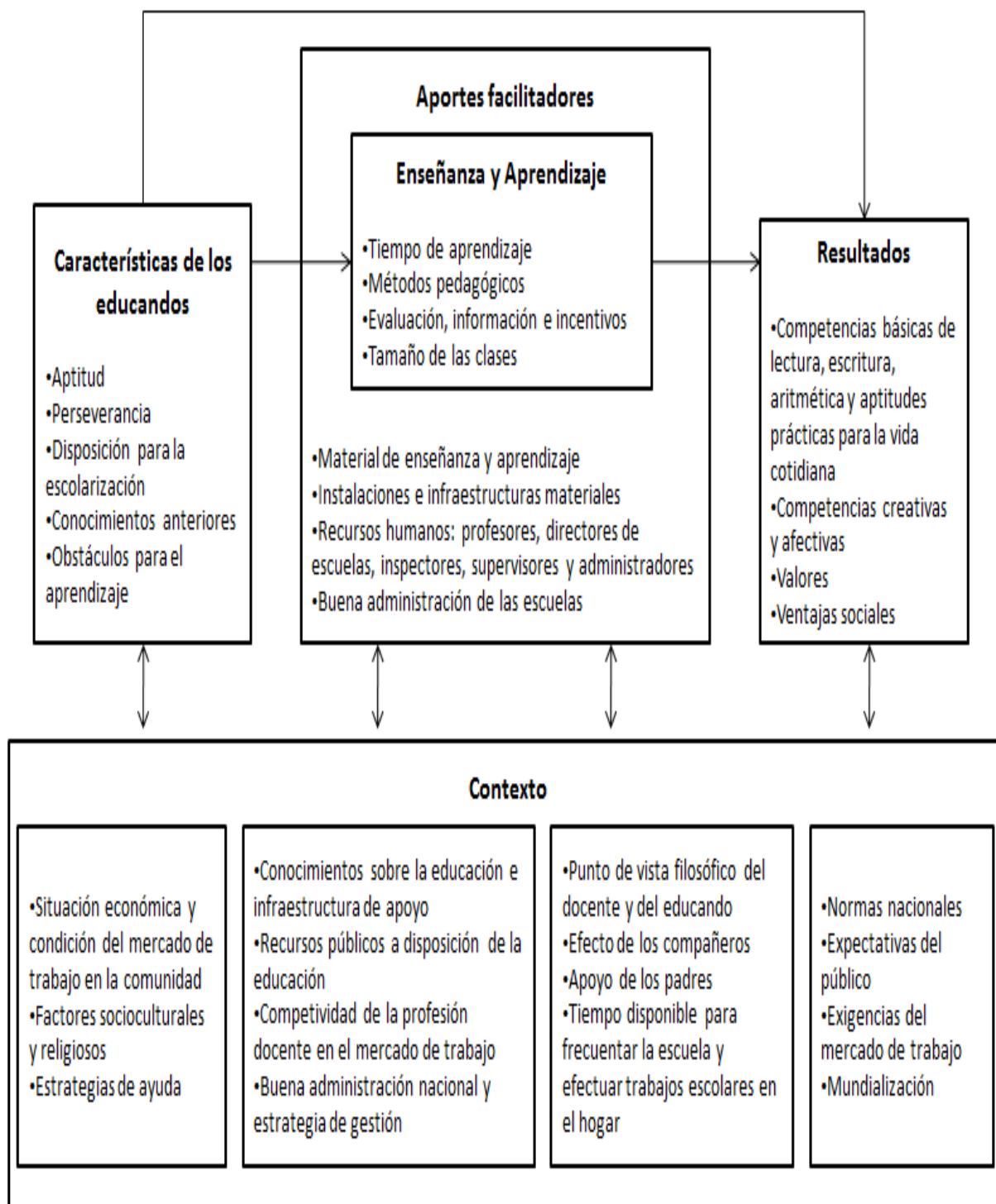
## **b) El contexto**

Educación y sociedad se influyen mutuamente. La educación puede influir en cambiar la sociedad; pero también, la realidad de la sociedad, de hecho, influye en la educación. Una mejor educación es un valor estratégico para estructurar sociedades más justas y equitativas. De ahí la importancia de considerar la situación de la sociedad, ya sea ésta de un país desarrollado o, por el contrario, de una sociedad con pobreza generalizada; estas características de las sociedades matizan la educación que existe.

En el abordaje del contexto se plantean quince variables que deben ser consideradas cuando se refiere a la calidad de la educación, algunas que tienen que ver con la situación social y cultural, elementos claves que inciden en la calidad, tales como: la situación económica y condición del mercado de trabajo en la comunidad, los factores socioculturales y religiosos. Se plantea también como relevante las estrategias de ayuda, y los conocimientos sobre la educación e infraestructura de apoyo existente, que se hallan disponibles, y que de hecho moderan el efecto de dichas variables.

Es relevante, además, la determinación de los recursos públicos a disposición de la educación, es decir los presupuestos asignados para este fin.

**Gráfico 9. Marco para comprender que es la calidad de la educación, según la UNESCO (2005).**



Fuente: UNESCO (2005:39)

Otro elemento de contexto significativo, es la competitividad de la profesión docente en el mercado de trabajo, situación que en los países en desarrollo constituye un tema de preocupación, lo que ha llevado a que la profesión docente, sea desvalorizada, con docentes menos motivados y con una débil mística para su desempeño profesional.

A nivel macro, un indicador de contexto fundamental es la buena administración nacional y estrategia de gestión, responsabilidad del Estado a través de los ministerios de educación u otras estructuras creadas. Esto va de la mano, de normas nacionales existentes y vigentes, es decir del marco legal o normativo.

Igualmente a nivel de contexto aparecen como elementos claves las expectativas del público, las exigencias del mercado de trabajo y la mundialización.

En la escuela, aparecen también como indicadores el punto de vista filosófico del docente y del educando, el efecto de los compañeros en los estudiantes, el nivel de apoyo de los padres de familia con sus hijos y el tiempo disponible para frecuentar la escuela y efectuar trabajos escolares en el hogar.

### **c) Aportes facilitadores**

Como aspectos facilitadores de calidad de la educación, relacionados con el proceso de enseñanza y el aprendizaje, aparecen como variables relevantes el tiempo dedicado al aprendizaje, los métodos pedagógicos que se aplican en las aulas, el sistema de evaluación que se aplica, con su información e incentivos, así como el tamaño de las clases.

Como parte de los aportes facilitadores lo constituyen los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde realmente se genera la calidad de la educación, en los que se ponen a prueba los planes de estudio, los métodos pedagógicos de los docentes, donde los alumnos se motivan o no, el tiempo efectivo en el proceso de enseñanza aprendizaje, los métodos de evaluación

utilizados, los estilos de enseñanza, las estrategias de organización de la clase y la lengua que se utiliza para la instrucción.

También son incluidos, como aspectos facilitadores en la calidad de la educación, el material de enseñanza y aprendizaje existente, las instalaciones e infraestructuras materiales que dispone el centro escolar, la planta de recursos humanos disponibles, tanto a nivel de los profesores, directores de escuelas, inspectores, supervisores y administradores; así como una buena administración de las escuelas, es decir, la gestión escolar.

De lo dicho podemos reiterar que existen tres aportes facilitadores claves para mejorar la calidad de la educación, que son: los recursos materiales, los recursos humanos y, la administración. 1) Los recursos materiales incluyen la disponibilidad de libros de texto, materiales pedagógicos diversos, aulas, bibliotecas, instalaciones escolares, infraestructura existente, entre otros. 2) Los recursos humanos son considerados los directores, administradores, personal de apoyo, supervisores, inspectores y docentes, principalmente éste último. 3) La administración, debe ser buena igual que la organización y gestión, de manera indirecta, podría tener incidencia en la enseñanza y el aprendizaje.

#### **d) Los resultados**

En relación a los resultados que evidencian calidad de la educación, se incluyen como indicadores las competencias básicas de lectura, escritura, aritmética y aptitudes prácticas para la vida cotidiana desarrollada por los alumnos, las competencias creativas y afectivas, el desarrollo de los valores, así como las ventajas sociales que tienen los educandos como resultados del proceso educativo.

Los resultados de la educación deben evaluarse en relación a los objetivos prescritos por una sociedad, y pueden incluir los ya clásicos tests y exámenes, pero también otros que permitan evaluar el desarrollo creativo y emocional, los valores, actitudes, comportamientos; así como aquellos que

permitan determinar los beneficios sociales y económicos más generales de la educación, por ejemplo, la inserción al mercado laboral.

En el mismo informe de la UNESCO, al referirse a los factores determinantes para una mejor calidad de la educación, se afirma que ninguna investigación empírica no valida la calidad de la educación. En economías más desarrolladas el incremento de los recursos puestos a disposición de las escuelas, no siempre son eficaces, aunque esto puede ser también por la ley del rendimiento decreciente, que significa que una vez que se ha alcanzado un nivel, es complejo lograr mucho más. En cambio en los países en desarrollo, parece ser que el incremento de gasto por alumno, la formación de los docentes y las instalaciones escolares manifiestan correlaciones significativas, en los resultados (UNESCO, 2005:255-256).

Según la UNESCO, los estudios de eficacia escolar muestran que los centros docentes de primaria que logran éxitos son los que tienen como características una dirección firme y un entorno estructurado de la escuela y las aulas, docentes que se concentran en los elementos básicos del plan de estudios, tienen grandes esperanzas en el potencial de sus alumnos y, someten a los alumnos a evaluaciones frecuentes y les mantienen informados sobre sus resultados. Factores estos que pueden ser determinantes en la calidad de la educación.

#### **4.2.3. Modelo de escuelas eficaces**

Sin lugar a dudas, una de las tendencias sobre calidad de la educación más importante en el mundo, y específicamente en América Latina, son las denominadas “escuelas eficaces”, a partir de un movimiento de investigación que busca explicar por qué unos centros docentes tienen éxitos en alcanzar sus objetivos mientras que otros, situados en contextos parecidos o semejantes, presentan resultados negativos.

El valor de conocer y comprender sobre los fundamentos, modelos e indicadores de las escuelas eficaces, se entiende porque:



*“Mientras algunos consideran que el movimiento de escuela eficaz es una moda pasajera, la mayoría están convencidos de que sus principios son demasiados sólidos para ignorarlos. Son principios que despiertan la conciencia de la existencia de prácticas escolares eficaces e ineficaces, y que sirven de guía para mejorar la enseñanza y las habilidades de gestión, y para elevar el sentimiento de eficacia profesional” (Davis y Thomas, 1992:31).*

Dos son las preocupaciones del movimiento de “eficacia escolar”: 1) ¿Cuánto influye la escuela sobre el rendimiento de los alumnos?; 2) ¿Qué es lo que genera esas diferencias entre escuelas? La primera pregunta se refiere a la estimación de los efectos escolares y el análisis de sus propiedades científicas, denominado “*estimación de la magnitud de los efectos escolares*”; y, la segunda pregunta, al estudio de los factores escolares, de aula y de contexto que configuran a una escuela como eficaz (Murillo, 2003:53).

Bajo este contexto de preocupaciones, los estudios sobre eficacia escolar se ubican y se amplían alrededor de cinco características fundamentales: 1) la convicción de que las escuelas pueden incidir significativamente sobre los aprendizajes, interfiriendo en la reproducción educativa de la desigualdad socioeconómica; 2) la atención prioritaria a las escuelas como unidad de análisis; 3) el propósito de identificar los factores distintivos de las “buenas escuelas”; 4) una orientación hacia los resultados empíricos; y, 5) una preocupación por ofrecer conclusiones orientadas hacia la práctica y el diseño de políticas de mejora educativa (Blanco, 2007:37).

*“Una escuela eficaz es aquella que promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica” (Murillo, 2003:54).*

En esta definición queda delatado cuatro planteamientos claves para determinar si una escuela es eficaz: 1) el principio de equidad, 2) la idea de valor añadido, 3) la preocupación por el desarrollo integral del alumno y, 4) la continuidad.

Sobre el primer fundamento queda claro que se refiere a todos y cada uno de los alumnos, no solo a los mejores estudiantes, como fue la tendencia tradicional en los centros escolares, por tanto, el concepto de equidad es relevante. El segundo incorpora al contexto y ve a la escuela vinculada a la realidad social, económica y cultural de las familias y la sociedad en general; las condiciones de entrada de los alumnos no son las mismas por sus condiciones socioculturales. En el tercero, significa que considera toda la personalidad de los alumnos, el desarrollo del lenguaje, la matemática, la formación en valores, bienestar o satisfacción; en otras palabras, no solo lo académico, ni solo las capacidades cognitivas en matemáticas y lenguaje, sino su ser en su integralidad. El último fundamento, la continuidad, implica que los resultados deben ser valorados en el tiempo como una condición de eficacia, permitiendo comprender cómo surge, cómo se sostiene y cómo se pierde la capacidad para generar buenos resultados, de ser el caso; esto quiere decir, que se debe valorar en el tiempo los resultados, y no solo con el logro en una sola vez, sino, por el contrario, de ser posible, mejorarse mucho más.

*“En términos generales, la eficacia de una escuela refiere a la medida en que se obtienen ciertos resultados a partir de los recursos y procesos disponibles. Las escuelas más eficaces serían, bajo esta perspectiva, las obtuvieran mejores resultados” (Blanco, 2007:38).*

Una aclaración importante es distinguir la diferencia entre *eficiencia* y *eficacia*. La *eficiencia*, es una perspectiva economicista, que significa maximización de resultados a partir de los recursos dados. En cambio, la *eficacia* significa lograr ciertos resultados a partir de los recursos y procesos disponibles.

Inicialmente el criterio de eficacia fue el rendimiento elevado, medido a través de test estandarizados de lectura y/o matemáticas, sin embargo hay otras metas importantes como el tiempo dedicado a los objetivos básicos, el interés por enseñar habilidades de razonamiento -como creatividad, resolución de problemas, pensamiento crítico, pensamiento metafórico, habilidades de aplicación, análisis, síntesis y evaluación-; un buen autoconcepto, la buena ciudadanía, independencia, motivación académica, relaciones interpersonales,

reflexión sobre los valores y la moralidad; el diseño de condiciones educativas óptimas para grupos especiales de la población tales como: los retrasados, los de aprendizaje lento, aquellos con problemas emotivos, los que requieren una educación especial, los minusválidos y los superdotados (Davis y Thomas, 1992:18-19).

Según Javier Murillo (2003), el movimiento de investigación de eficacia escolar, manifiesta cuatro etapas: 1) Reacciones al informe de Coleman; 2) Los primeros estudios de escuelas eficaces; 3) Consolidación de la investigación sobre eficacia escolar; y 4) Los estudios multinivel.

Sin embargo, desde la década del 90, hay una interesante y relevante tendencia de integrar las tendencias de investigación sobre eficacia escolar y la denominada mejora continua, principalmente a partir del proyecto "*Capacity from Change and Adaptation in the Case of Effective School Improvement*" (ESI).

Detallemos las características del movimiento de investigación escolar:

#### **a) Reacciones al informe Coleman**

James Coleman (1966) y seis colaboradores, publican los resultados de su investigación denominada "*Equality of educational opportunity*" en los que concluyen que el efecto escolar no era significativo –estadísticamente igual a cero-, lo quiere decir que la escuela no incide en los resultados de sus alumnos. Los estudiantes de bajos ingresos económicos tienen mayores niveles de logro, y/o mayor alcance de logros en el tiempo, cuando asisten a escuelas de clase media que cuando asisten a las escuelas de alta pobreza; además, que la composición social del alumnado de la escuela está más relacionado con el logro, independientemente de la propia formación social del estudiante, que en cualquier factor de la escuela. Esto evidencia que la conclusión del estudio indicaba que el rendimiento de los alumnos está marcado por su origen social, sin que la escuela juegue prácticamente ningún papel relevante.

Frente a estas conclusiones se produce una fuerte reacción del mundo académico y se desarrolla un proceso de investigación que busca confirmar como falsa tales ideas y conclusiones, y los estudios han buscado comprender de cómo influye la escuela en los alumnos.

A partir del estudio de Coleman, se producen investigaciones diversas, algunas de tendencia individualista y psicológica, preocupados en encontrar los factores determinantes en el propio alumno y el contexto, más que en la escuela –para que si la escuela se suponía no incidía-; así como de otros, buscando encontrar posibles debilidades de los resultados del estudio de Coleman.

Estos estudios se basaron en el enfoque *input-output*, centrados en estimar la magnitud de los efectos escolares.

Bajo estos abordajes se realizaron estudios, tales como los de Bowles y Levis, 1968; Moynihan, 1968; Hanushek y Kain, 1972; McIntosh, 1968; Jencks, et. Al., 1972; Mayeske, etc. Al, 1972; Mosteller y Moynihan, 1972.

La historia da cuenta, que otro estudio denominado *Informe Plowden*, en 1967, realizado en Gran Bretaña, confirma las conclusiones del estudio de Coleman, donde el hallazgo más relevante es que *las diferencias entre familias explican más de la variación de los niños que las diferencias entre escuelas*, de manera especial la actitud de las familias que explicaba el 58 % de la varianza en rendimiento (Plowden Committee, 1967:35, citado por Murillo, 2003:56).

Otros estudios relevantes en ese mismo período son el realizado por Smith (1972), Jencks y colaboradores (1972) y Mayeske (1972). El primero, aunque cuestionó el modelo del proceso educativo planteado por Coleman, sus hallazgos lo que hicieron es confirmar las conclusiones de dicho estudio. El segundo concluyó que los centros docentes apenas contribuyen a acortar la distancia entre ricos y pobres, alumnos más y menos capaces, siendo que la calidad de la educación recibida difícilmente afecta a las carreras profesionales de los alumnos y a sus futuros ingresos; por tanto, la igualdad económica absoluta, solo puede ser conseguida por medio de una redistribución de los ingresos, sin considerar la capacidad intelectual de cada alumno. El tercer

estudio elabora un índice compuesto a partir del análisis factorial de cinco variables: comprensión lectora, comprensión verbal y no verbal, competencia matemática e informe de carácter general; concluyendo que, aunque de manera pequeña, los factores del centro educativo tenían influencia sobre el rendimiento educativo.

### **b) Los primeros estudios de escuelas eficaces**

George Weber (1971), realiza un estudio de casos, a profundidad, en cuatro escuelas de primaria, que a pesar de estar en ambientes socio-económicos desfavorecidos y en desventaja, parecería tener éxito en su labor de enseñar a leer a los niños, que contradecía las conclusiones de Coleman, que consideraba que la escuela no incidía en el rendimiento.

Este autor, aporta con la identificación de factores de eficacia escolar, que más tarde fueron confirmados por otros estudios; así como, aportó metodológicamente con análisis a profundidad de escuelas prototípicas, denominadas “Movimiento de Escuelas Ejemplares”. Después hay varios estudios a partir de los diseños metodológicos aportados por Weber.

Su investigación identificó siete factores que parecía determinar sus buenos resultados en el rendimiento de los niños, que fueron los siguientes: fuerte liderazgo instructivo; buen clima escolar (centrado en la tarea, tranquilo y ordenado); tareas centradas en la enseñanza de la lectura; altas expectativas sobre los alumnos; enseñanza individualizada; utilización del método fónico en la enseñanza de la lectura; y evaluación constante del progreso de los alumnos.

Como se observa, en los hallazgos de Weber, se identifica aspectos relacionados con la gestión escolar, el ambiente de trabajo, aspectos vinculados a la enseñanza y al aprendizaje, las metodologías o didácticas y la evaluación permanente a los estudiantes, elementos importantes, con características distintivas, según la investigación, para determinar una escuela eficaz.

Entre otros de los hallazgos del estudio de Weber, es que los factores: tamaño del aula, el agrupamiento de los alumnos por capacidad y las instalaciones físicas, no tenían relación con el alto rendimiento de los niños.

Ronald Edmonds (1979), plantea el modelo de cinco factores que caracterizan a las escuelas eficaces, aporte muy importante en la comprensión de las escuelas eficaces, a saber: 1) Poseen un liderazgo fuerte, 2) Tienen un clima de altas expectativas en relación al rendimiento de sus alumnos, 3) Presentan una atmósfera ordenada sin ser rígida, tranquila sin ser opresiva, 4) Tienen como objetivo prioritario la adquisición de destrezas y habilidades básicas, y a él se supeditan las actividades, y 5) Realizan una evaluación constante y regular del progreso de los alumnos.

### **c) Consolidación de la investigación sobre Eficacia Escolar (1979-1986)**

El modelo de estudio que se aplica es de *input-process-output*, superando al modelo de los 70, que era *input-output*, es decir, se incluyen procesos, y no solo las variables de entrada y resultados del centro escolar.

Brookover et. al. (1978) realiza una macro investigación, con grandes muestras, denominada *School social systems and student achievement*, en los Estados Unidos, colocando dos grandes constructos entre las variables de entrada y los resultados del centro escolar, que fueron: “la estructura social de la escuela” (que significa los patrones de interacción dentro del centro escolar), y “el clima social del centro” (entendido como el conjunto de normas, expectativas y opiniones sobre el sistema escolar según son percibidos por alumnos, docentes y directivos). En cuanto al resultado escolar, además de rendimiento académico, se incluyen las variables “autoconcepto de la capacidad académica” y “autoconfianza de los alumnos”.

El estudio de Brookover et al (1978) identifica ocho elementos que diferencian los centros de alto rendimiento de los de bajo rendimiento, que son los siguientes:

- *Tiempo.* Los mejores centros trabajan más tiempo en la enseñanza directa, así como tienen mayores interacciones directas entre profesores y alumnos.
- *Fracaso.* Porcentaje de alumnos que no esperan que dominen los contenidos del currículo.
- *Expectativas de los docentes.* Los profesores que esperan que todos sus alumnos alcancen el grado más alto, se ubican en las buenas escuelas.
- *Prácticas de refuerzo.* En los buenos centros se realizan prácticas de refuerzo.
- *Procedimiento de agrupación.* El criterio fundamental es que en los grados altos se prefiere la existencia de grupos heterogéneos; mientras que en los bajos puede ser útil una primera clasificación en base a resultados de las pruebas inicial de pre-lectura y matemáticas, pero siempre permitiendo la movilidad entre grupos.
- *Juegos instructivos.* Los mejores centros enfatizan con más frecuencia juegos de carácter académico que potencian el aprendizaje individual y de grupo.
- *El papel de la dirección.* En los malos centros las autoridades se dedican a actividades burocráticas; mientras que en los buenos centros los directivos se hallan más implicados en actividades académicas y visitan las aulas con cierta regularidad y frecuencia.
- *Compromiso del personal docente y administrativo.* Una relación directamente proporcional: a mayor implicación de todo el personal, mayor rendimiento de los centros escolares.

Sin lugar a dudas, los aportes de Brookover et. al, aportan nuevos factores que explican las razones de que un centro escolar es “atípico”, tales como el tiempo, prácticas de refuerzo, procedimiento de agrupación de grupos de estudiantes, los juegos interactivos, así como el papel de la dirección.

Otro de los estudios potentes de este período se realiza en Inglaterra, de Rutter *et al* (1979), denominado *Fifteen thousand hours* (quince mil horas), cuyo nombre se refiere a las quince mil horas que pasan los niños en las

escuelas. Se trató de un estudio longitudinal, en 12 centros de secundaria de diferentes características, en unos 2000 alumnos.

El estudio de Rutter *et al* obtuvo las siguientes conclusiones:

- Los centros estudiados difieren considerablemente tanto en comportamiento de los alumnos como en rendimiento académico.
- Las diferencias no se explican completamente por las características de entrada, permanecen una buena cantidad de ellas.
- Las diferencias en eficacia entre centros permanecen de manera relativamente estables por un período de cuatro o cinco años (estabilidad en el tiempo)
- En general, los centros puntúan de forma parecida en todos los criterios de eficacia utilizados (consistencia entre áreas)
- Las diferencias entre centros docentes no pueden ser atribuidas a sus características físicas y administrativas.
- Las diferencias entre centros en los criterios de eficacia están sistemáticamente relacionadas con las características del proceso que pueden ser manipuladas por el profesorado.
- La composición de la población escolar a su ingreso, también determinó las diferencias entre centros en rendimiento así como en otros criterios de eficacia. Alumnos con una inteligencia media, reflejaron mejores resultados en los exámenes.
- El efecto de la composición del alumnado al ingresar fue más evidente con respecto a la variable “delincuencia” y menos visible respecto a la variable “buen comportamiento”.
- La relación entre las puntuaciones generales de proceso y el criterio efecto fue mucho más fuerte que la relación con los indicadores de proceso individuales. Esto significa que el efecto acumulativo de los indicadores de proceso es mejor y que es útil pensar en una combinación de valores, actitudes y formas de comportamiento características de una escuela particular.

De las nueve conclusiones de Rutter *et al*, se encuentran hallazgos novedosos, que profundizó la comprensión de una escuela eficaz.



En la década del ochenta hay un estudio dirigido por Peter Mortimore (1988), en el cual desarrollaron una investigación, conocido como *School Matters*, en el que identifican como factores de una escuela eficaz, doce elementos, que son:

*Liderazgo con propósito.* El director está implicado con el centro escolar, comparte el poder con los docentes.

*Implicación de la subdirección.* La implicación del subdirector en las decisiones políticas, aumenta el progreso de los estudiantes.

*Implicación de los docentes.* Docentes implicados en la planificación del currículo, en el desarrollo de su propio desarrollo curricular y que participan en cuestiones que afectan a la política del centro escolar, son mejores.

*Consistencia entre docentes.* La estabilidad de los docentes y el enfoque de enseñanza consistente, tienen efectos favorables.

*Sesiones estructuradas.* La organización estructurada de la jornada escolar tiene efectos positivos.

*Enseñanza intelectualmente desafiante.* Los estudiantes avanzan más cuando sus profesores lo estimulan, plantean afirmaciones y preguntas de orden superior, poniendo énfasis en el que los alumnos utilicen estrategias de resolución de problemas.

*Ambiente centrado en el trabajo.* Los alumnos trabajan y esperan impaciente el comienzo nuevas tareas.

*Atención reducida a pocos temas en cada sesión.* El concentrarse en una sola tarea, o como máximo dos, tiene consecuencias favorables en los estudiantes.

*Máximas comunicación entre profesores y alumnos.* Cuando existe más comunicación entre el profesor y el alumno sobre el contenido del trabajo, los estudiantes aprenden mejor.

*Escribir y utilizar las evaluaciones.* A través de la evaluación a los alumnos, se auto-revisa el trabajo docente y se ajustan las futuras planificaciones.

*Implicación de las familias.* Cuando los padres participan y se implican en la escuela, alrededor de la formación de sus hijos, son escuelas eficaces.

*Clima positivo.* Los ambientes agradables y felices, con menor énfasis en el castigo y el control; y, los docentes se concentran en el autocontrol de los alumnos, que disfrutan enseñando y transmiten este hecho de disfrute, tienen mejores resultados.

Como se puede evidenciar, este estudio identifica como factores de la calidad, expresados en la escuela eficaz, aspectos de liderazgo, profunda implicación tanto del propio director, subdirector, docentes y las familias; los aspectos curriculares y del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, incluido el ambiente escolar positivo.

Otro de los estudios que ha aportado a la comprensión de una escuela eficaz, se ejecutó en Estados Unidos, denominado *Louisiana School Effectiveness Studies (LSES)*. Se trató de un estudio longitudinal de largo tiempo, en cuatro fases, que permitió obtener, entre otros, los siguientes hallazgos: a) el clima escolar juega un rol fundamental en la eficacia escolar; b) las variables de contexto son relevantes, tales como el nivel socio-económico, el hábitat de la escuela, su titularidad, características del profesorado y los directivos, las instalaciones, etc.; c) los centros de más eficacia se concentran más tiempo en la enseñanza y en la instrucción directa; d) la presencia de un buen líder instructivo, -no necesariamente el director-, tienen efectos positivos.

#### **d) Estudios multinivel**

A nivel metodológico, aparece en el mundo de los estudios de escuela eficaz, un artículo sobre metodología de investigación sobre eficacia escolar, publicado por Aitkin y Longford (1986), en el que se señala la superioridad de los modelos multinivel, en relación a los estudios precedentes. De esta manera arranca con fuerza estudios con grandes muestras, empleando técnicas cuantitativas y cualitativas, ingresando su análisis al aula. También se

desarrollan evaluaciones nacionales e internacionales de los sistemas educativos. Además, se plantean modelos comprensivos de Eficacia Escolar.

En la década del noventa, se crea una asociación que integra a investigadores en la línea de la eficacia Escolar, con la línea de la Mejora de la Escuela, denominada *International Congress for School Effectives and School Improvement (ICSE)*. Así se crea una nueva línea de investigación denominada Mejora de la Eficacia Escolar.

En los Países Bajos, se desarrolla un importante macro-estudio, liderado por Brandsma en el año de 1993. También se realiza el estudio en Francia, Reino Unido, entre otros.

En América, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de la UNESCO (2001), en 1997, en 13 países de América Latina, que buscaba determinar los factores asociados al logro educativo de 3ro. y 4to. de Educación Básica en los países de la región, como un complemento a una evaluación regional. Se incluyen aquí los índices de: cultura escolar, práctica de aula y recursos de la escuela.

Este estudio arrojó, que una vez controlado las variables del contexto familiar de los estudiantes, las escuelas eficaces son aquellas que: a) tienen altos niveles de recursos escolares, incluyendo una baja relación alumno/docente, más materiales de instrucción, grandes bibliotecas y maestros más cualificados; b) las aulas que no son multigrados y en donde los estudiantes no están agrupados según sus habilidades; c) las aulas en donde los alumnos son evaluados frecuentemente; d) las aulas y escuelas con altos niveles de participación de los padres de los estudiantes; y, e) Las aulas con un clima positivo, principalmente en disciplina.

#### **4.2.4. Modelos de eficacia escolar**

Las investigaciones sobre eficacia escolar, llevaron a proponer modelos integrados de eficacia escolar, que permitan comprender los elementos a nivel

de variables e indicadores, propios de un centro escolar, con características de eficacia. Este proceso se desarrolla desde la década del 90.

Siete modelos vamos a analizar, por considerar pertinentes para objetos de la presente investigación, a saber:

- a) Modelo integrado de eficacia escolar de Scheerens (1990).
- b) Modelo jerárquico de efectos escolares de Stringfield y Slavin (1992).
- c) Modelo de Eficacia Escolar de Creemers (1994).
- d) Modelo de eficacia escolar en secundaria de Sammons, Thomas y Mortimore (1997).
- e) Estudio cualitativo en Uruguay (1999).
- f) Estudio cualitativo en Chile (2004).
- g) Eficacia escolar en México (2007).

Además, se analizarán dos estudios comparativos, que son:

- h) Factores de eficacia escolar según algunas investigaciones realizadas en Iberoamérica (2011).
- i) Factores de eficacia escolar según estudios cuantitativos (1995, 2007).

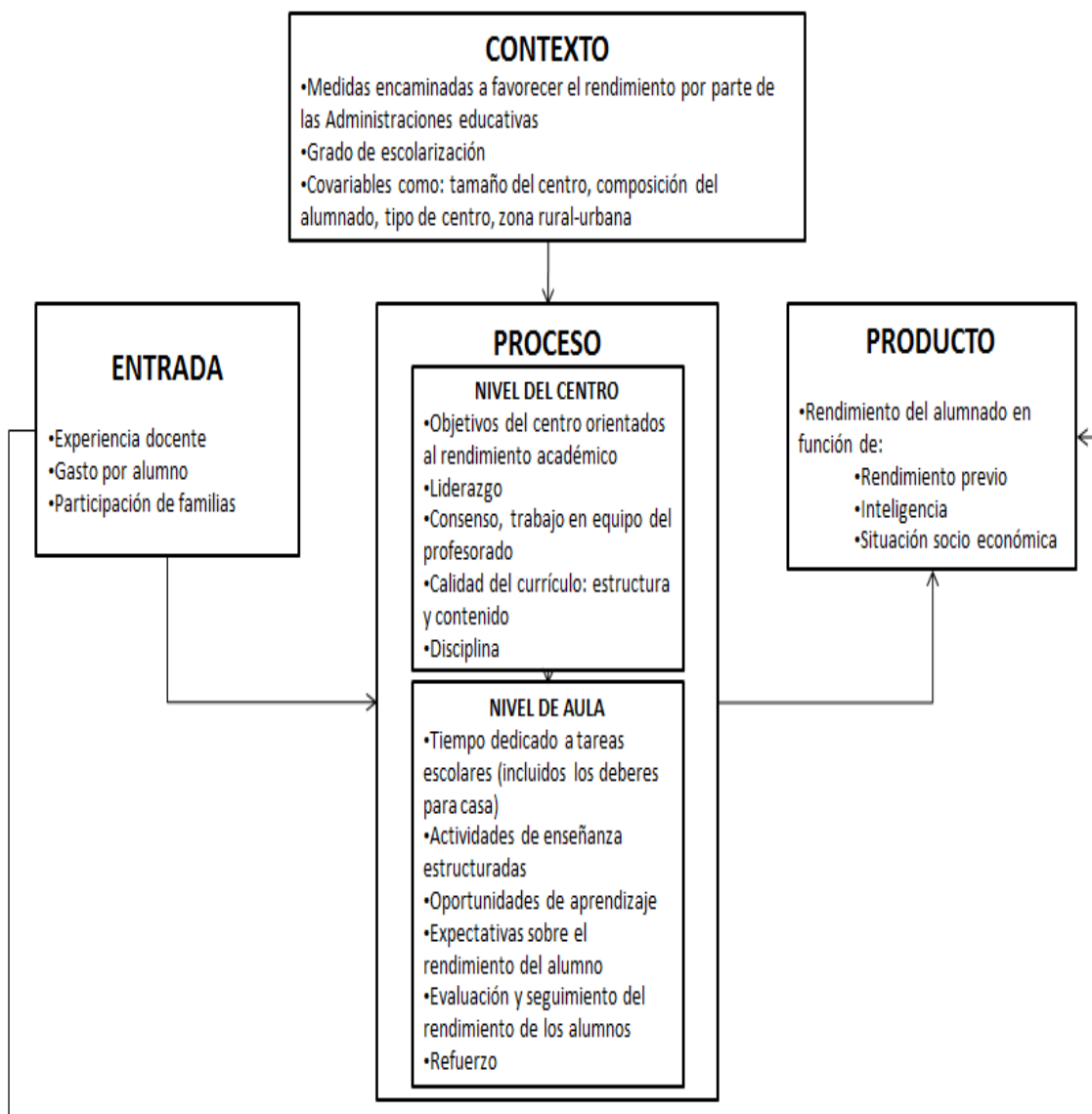
Se analizará cada uno de los modelos, para tener una comprensión de la calidad educativa, a través de los estudios de eficacia escolar.

#### **a) Modelo integrado de eficacia escolar de Scheerens (1990).**

El profesor holandés Jaap Scheerens (1990), coloca como centro a la escuela, y propone un modelo teórico global, con indicadores flexibles abiertos a nuevos factores y dimensiones.

Este modelo tiene 4 variables: contexto, entrada, proceso y producto. Cada elemento o factor, tiene elementos, que en total ascienden a 20 indicadores. Esta presentación del modelo es analítico-sistémico. Veamos cómo se expresa el modelo:

**Gráfico 10. Modelo integrado de eficacia escolar de Scheerens (1990).**



Fuente: Scheerens, J. (1990:73)

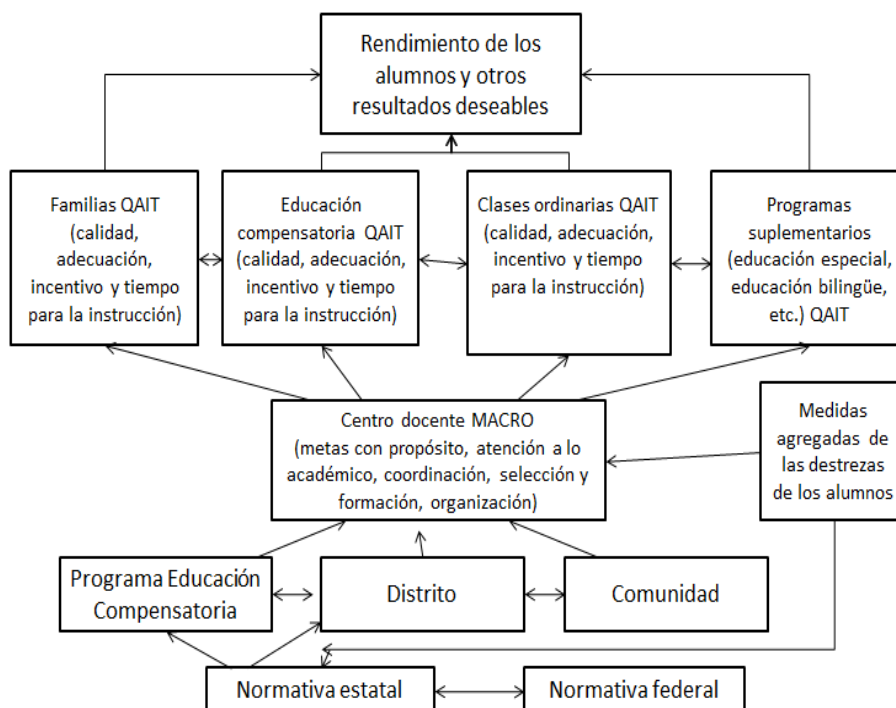
El modelo tiene un marco multinivel que identifica al alumno, aula, escuela y entorno, con sus respectivas características. En cuanto a las interrelaciones, el flujo parte del contexto y tiene como centro el proceso, tanto a nivel del centro como a nivel de aula.

**b) Modelo jerárquico de efectos escolares de Stringfield y Slavin (1992).**

Este modelo se genera en los Estados Unidos, en el año de 1992, que se basa en cuatro niveles: 1) El alumno individual, 2) Los profesionales que están en acción directa con los alumnos, que corresponden a la enseñanza y el aula, 3) El centro educativo, incluido los programas, los directivos y el personal que trabaja en el centro; y, 4) La comunidad, el distrito escolar y el resto de autoridades educativas. Existen flujos de relaciones entre ellos.

Este modelo propone los acrónimos QAIT/MACRO. El significado de QAIT es el siguiente: calidad, adecuación, incentivo, tiempo (*Quality, Appropriateness, Incentive y Time*); y el significado de MACRO es: Académico, coordinación, selección y formación, y organización (*Meaningful goals, Attention to academic focus, Coordination, Recluitment and training y Organization*).

**Gráfico 11. Modelo jerárquico de efectos escolares de Stringfield y Slavin.**



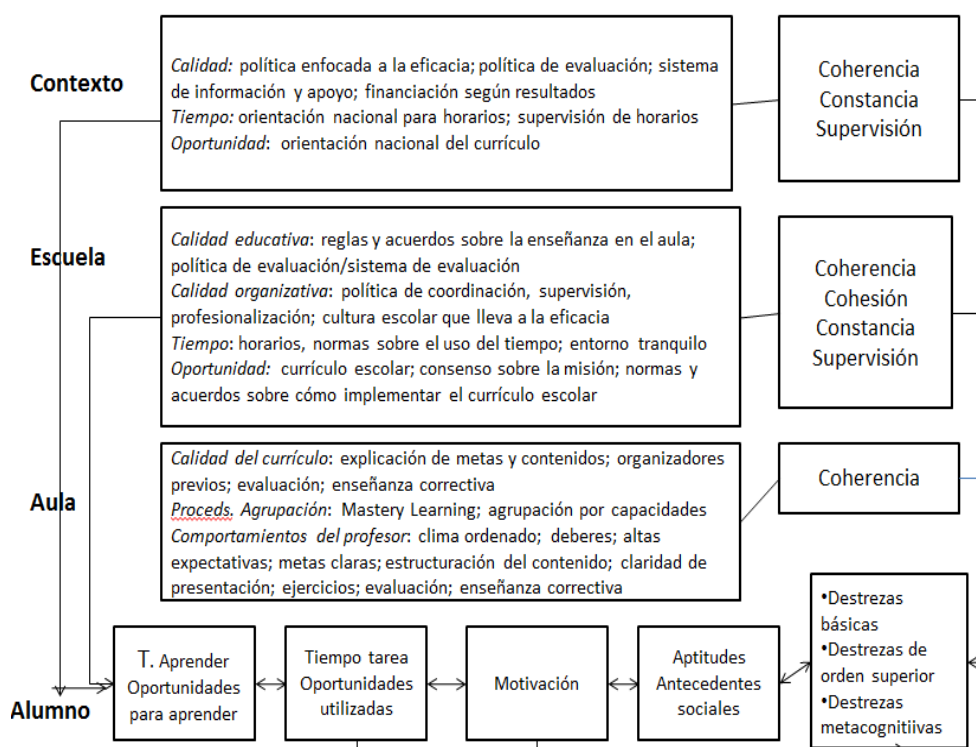
Fuente: Stringfield y Slavin (1992: 22).

### c) Modelo de Eficacia Escolar de Creemers (1994).

En 1994, Creemers propone un modelo de eficacia escolar más centrado en el aula; se incluyen al alumno, el aula, la escuela y el contexto como sus variables fundamentales. A nivel de alumno, identifica como indicadores las oportunidades para aprender, el tiempo tarea de las oportunidades utilizadas, la motivación, las aptitudes y antecedentes sociales y las destrezas básicas, destrezas de orden superior y destrezas metacognitivas. A nivel de aula identifica la calidad del currículo, los procedimientos de agrupación y los comportamientos del profesor, cada uno con sus respectivos indicadores. A nivel de aula identifica la calidad educativa, la calidad organizativa, el tiempo y la oportunidad, también con su detalle específico. A nivel de contexto, está la calidad el tiempo y la oportunidad, identificando los efectos externos al centro y su incidencia.

El modelo se presenta a continuación:

**Gráfico 12. Modelo de eficacia escolar de Creemers.**



Fuente: Creemers (1994: 119).

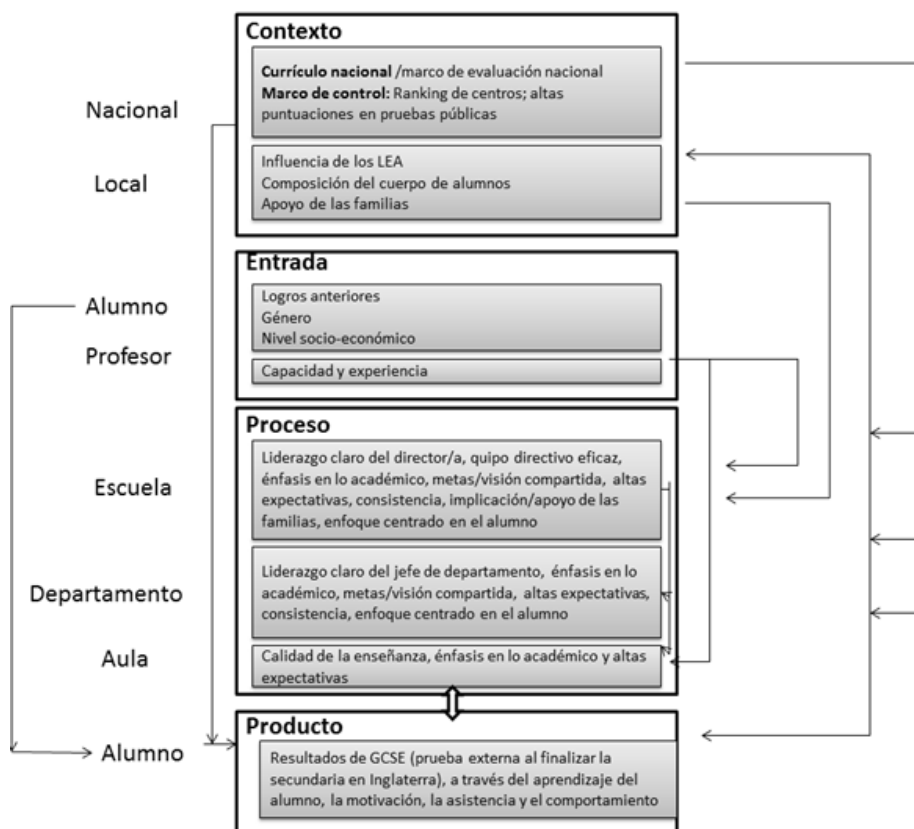
**d) Modelo de eficacia escolar en secundaria de Sammons, Thomas y Mortimore (1997).**

Su estudio incluye los niveles nacional, local, alumno, profesor, escuela y departamento. Plantea cuatro variables: contexto, entrada, proceso y producto. Este modelo fue planteado para la secundaria.

Las escuelas eficaces muestran características de congruencia entre los factores que actúan en diferentes niveles: centro docente, departamento y aula. El énfasis académico y las altas expectativas son reflejo de los tres niveles; la consistencia, la visión y las metas compartidas y la orientación centrada en el alumno son reflejo de los niveles centro escolar y departamento.

Las variables y sus relaciones quedan así:

**Gráfico 13. Modelo de eficacia escolar en secundaria de Sammons, Thomas y Mortimore.**



Fuente: Sammons, Thomas y Mortimore (1997:170).



### **e) Estudio cualitativo en Uruguay (1999).**

Si bien los estudios sobre eficacia escolar se generan en el mundo Anglosajón, en América Latina, aunque más tarde, también se desarrollan importantes investigaciones por tener una mejor comprensión sobre la calidad de las escuelas y sus factores asociados, como lo vamos a ver en los estudios realizados en Uruguay, Chile y México, principalmente, países cercanos.

En Uruguay, hace doce años atrás, se desarrolló una investigación cualitativa en diez escuelas denominadas eficaces (efectivas) e ineficaces (bloqueadas), de contextos socioeconómicos desfavorables o muy desfavorables. Esta investigación fue de análisis cuantitativo de factores asociados, y que sus resultados estaban por encima o por debajo, según el caso, de la media nacional (Ravela *et al* 1999, citado por Emilio Blanco, 2007:51-52). La investigación se realizó en relación a los aspectos: estilo de dirección, clima institucional, visión de la escuela y relación con el entorno - especialmente de las familias-. A partir de estos aspectos, la investigación comparó los dos tipos de escuelas, “efectivas” o “bloqueadas”, según características presentadas en la Tabla 9.

Los hallazgos de la investigación aportaron elementos, desde Sudamérica, sobre las características que hacen que una escuela sea “efectiva” o “no efectiva”. Si comparamos los estilos de dirección, las escuelas efectivas presentan un liderazgo institucional, centrado en los aspectos pedagógicos y con altas expectativas y motivación; mientras que en las escuelas bloqueadas, la gestión está concentrada en los aspectos eminentemente administrativos. Esta diferencia es sustantiva, si valoramos, por ejemplo, que en el Ecuador, la gestión es más administrativa, que pedagógica; incluso, el rol de los supervisores, se concentran en determinar el manejo administrativo, documental y legal.

**Tabla 9. Características de escuelas en Uruguay (estudio cualitativo).**

Concepto	Escuelas “efectivas”	Escuelas “Bloqueadas”
Estilo de dirección	<b>Liderazgo institucional</b> Gestión con énfasis pedagógico; director involucrado en los procesos de aprendizaje; director capaz de generar altas expectativas y motivación; sentimiento de realización y optimismo profesional	<b>Administración de recursos</b> Gestión centrada en temas administrativos; directores se sienten sobrecargados por tareas burocráticas o comunitarias; sentimiento de frustración profesional o de pesimismo.
Clima institucional	<b>Diferencia escuela/medio</b> Fuerte diferenciación simbólica de la escuela y su entorno; normas claras que generan un clima ordenado; expectativas claras de relación alumnos-maestros.	<b>Escasa diferencia escuela/medio</b> Débil diferenciación simbólica; normas débiles que permiten que las pautas de relacionamientos dominantes en el entorno se introduzcan al ámbito escolar, generando desorden.
Visión de la escuela	<b>Consenso fuerte</b> Acuerdos sobre la función de las escuelas dado el contexto; expectativas positivas de logro; clara idea de las características necesarias para alcanzar los fines	<b>Consenso débil</b> Falta de acuerdos sobre la misión y las posibilidades de actuar de la escuela; pesimismo y actitudes de prescindencia; transferencia de responsabilidades a las familias
Relación con familias	<b>Alta valoración y participación</b> Las familias se integran a las actividades escolares; tanto maestros como familias valoran positivamente esta participación; ambiente de respeto mutuo.	<b>Baja valoración y participación</b> Familias poco integradas a las actividades escolares; inexistencia de una visión positiva sobre esta relación; en un caso, conflicto abierto

Fuente: Ravela *et al* (1999), reconstruido por Emilio Blanco (2007).

En relación al clima institucional, la existencia de una fuerte diferenciación simbólica de la escuela y su entorno, favorece a que una escuela sea “efectiva”; caso contrario, es decir, una escasa diferenciación escuela /medio, incide en las características de una escuela “bloqueada”.

La visión de la escuela es diferente. Mientras en una escuela “efectiva”, los consensos son fuertes, lo que genera compromiso; en las escuelas “bloqueadas”, éstos son débiles, en consecuencia, con bajo nivel de empoderamiento. La visión implica definir a dónde va la escuela, siendo sin lugar a dudas, un elemento definidor de calidad y la proyección del futuro de una institución.

En relación con las familias, una baja valoración y participación es notorio en las escuelas “bloqueadas”; mientras que en las escuelas “efectivas” se evidencian una alta valoración y participación. Las familias son actores fundamentales en la formación de sus hijos. A mayor implicación de las familias en el proceso de formación, mejores niveles de eficiencia y viceversa.

#### **f) Estudio de “Escuelas ejemplares” en Chile (2004).**

En Chile, en el año 2004, se realiza un importante estudio sobre “escuelas ejemplares”, en 14 escuelas en contextos de pobreza, que demostraron resultados de aprendizaje en el rango del 25% superior nacional, siendo una de sus características la sostenibilidad en 4 pruebas de aprendizajes aplicadas (Pérez *et. al.* 2004, citado por Emilio Blanco, 2007).

El estudio, aunque no compara con escuelas de contraste, sin embargo profundiza la comprensión de las características de una escuela eficaz, en contextos desfavorables, mérito importante, para entender aquellos elementos que matizan una escuela con estos rasgos.

Los diez factores de eficacia encontrados se ubican alrededor de la gestión centrada en lo pedagógico, director con iniciativa y activo, proceso continuo de capacitación interno, conocimiento de tipo de profesores que la escuela necesita, orientación pragmática del trabajo y el conocimiento, clima escolar positivo, altas expectativas, clases bien estructuradas y ausencia de problemas disciplinarios en el aula.

La explicación de dichos factores, se presenta a continuación:

- Gestión centrada en lo pedagógico, con un proyecto educativo claro y orientado a la formación integral del alumno, no solo a los aspectos curriculares; rigurosa planificación y trabajo en equipo de los docentes.
- Director con iniciativa y activo, que acompaña y apoya las actividades pedagógicas, y deja espacios de creatividad a los profesores.
- Proceso continuo de capacitación interna, evaluación y retroalimentación de los profesores.
- Conocimiento del tipo de profesores que la escuela necesita y posibilidades de seleccionar docentes de acuerdo con dicho perfil.
- Orientación pragmática del trabajo y el conocimiento, basado en la experiencia.
- Clima escolar positivo, caracterizado por una atmósfera ordenada, reglas claras, conocidas y acatadas por todos los actores.
- Ética del trabajo basada en la responsabilidad, sentimiento de identidad y orgullo por la escuela.
- Altas expectativas de directores y profesores hacia el aprendizaje de los alumnos, con motivación.
- Prácticas pedagógicas caracterizadas por clases bien estructuradas, que incluyen aprovechamiento eficiente del tiempo, exigencia elevada, enseñanza diferenciada según las necesidades de los alumnos, evaluación y retroalimentación frecuente, refuerzos positivos, y espacios de creatividad para los alumnos.
- Ausencia de problemas disciplinarios en el aula, y relaciones alumno-maestro caracterizados por el respeto y el afecto.

Las características fundamentales de las escuelas ejemplares, se concentran en tres: a) gestión pragmática centrada en el aprendizaje, con objetivos claros, orientada al mejoramiento continuo, creativa y sostenida por una estructura de trabajo colegiada apoyada por un director con iniciativa; b) un sentimiento compartido de pertenencia a una comunidad, caracterizado por valores de responsabilidad por los alumnos, altas expectativas de aprendizaje, elevada motivación, reglas claras, y relaciones armoniosas y de respeto entre

los participantes de la comunidad; c) prácticas de aula bien estructuradas, eficientes y atentas a la diversidad de alumnos.

Es relevante destacar que el estudio demostró que no hay una estrategia única para obtener buenos resultados, y que éstos dependen de un amplio conjunto de características y factores asociados al contexto y a la historia de la escuela, que son percibidas únicamente por los actores locales; así como, considerar no solo los aprendizajes cognitivos, sino las actitudes, vínculos y emociones de los alumnos.

Frente a la pregunta: ¿Cómo una escuela se transformó a sí misma como eficaz?, es otro elemento importante que aporta en su comprensión el estudio. Para iniciar, se identifica que existe un impulso externo e interno, cuando un significativo grupo de profesionales de cada escuela considera que la situación es insostenible y que es necesario cambiarlo. A partir de aquello, el proceso seguido comprende: realización conjunta de un diagnóstico sobre necesidades de aprendizaje; definición de prioridades y prueba incremental de medidas efectivas, con un proceso de evaluación, y aplicación de nuevas pruebas; perfeccionamiento y aprendizaje de los docentes sobre el terreno; progresivo acercamiento de la gestión institucional a los aspectos pedagógicos; cambio en el enfoque disciplinario, de un orden rígido a un orden flexible, basado en el diálogo y la persuasión; surgimiento de un sentimiento de identidad escolar; búsqueda activa de recursos de acuerdo a las necesidades propias de la escuela; y reconocimiento público de los buenos resultados como incentivo para seguir mejorando.

En consecuencia, el proceso para lograr ser una escuela eficaz, parte de una reflexión y decisión de cambiar las cosas, efectiviza un diagnóstico, prioriza, desarrolla aprendizajes permanentes de los docentes, da énfasis en lo pedagógico, transforma la disciplina, potencia la construcción de una identidad sobre su centro escolar, gestiona recursos y socialización de los resultados. Un ciclo importante, para impulsar cambios en las escuelas.

Hay un estudio adicional importante que realizó la UNESCO en el año 2002 con base en los datos del Primer Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la Educación (LLECE), en 34 escuelas de nivel

primario, que tuvieron resultados en matemáticas por encima de lo esperado de acuerdo al nivel educativo de sus padres. Dos aspectos son nuevos en este análisis: la relevancia de la gestión participativa, y la consideración de los alumnos como sujetos en su sentido pleno.

Las características de estas escuelas fueron: 1) Autonomía relativa respecto a del nivel central; 2) Liderazgo personal, pero no centralizado, que comparte responsabilidades, deja espacios de iniciativa a los docentes y toma en cuenta a todos los actores, aunque no se trate de una gestión colegiada; 3) Estabilidad de docentes y directivos; 4) Trabajo en equipo; 5) Fuerte sentimiento de pertenencia a un colectivo; 6) Normas objetivas que regulan la convivencia; 7) Relaciones de respeto, armonía y afecto entre todos los actores; 8) Búsqueda innovadora de recursos; 9) Uso eficiente de los recursos, más importante que su cantidad; 10) Participación activa de los padres y fuertes vínculos con la comunidad; y, 11) Atención a las circunstancias particulares de los niños.

Como se observa, estos estudios, aportan elementos cualitativos importantes para comprender las características de una escuela eficaz, más allá del aprendizaje, sino de un con junto más amplio de interacciones y representaciones, que genera sinergia; esta sinergia se produce por diversas estrategias y circunstancias específicas de cada escuela, como aquellas de tipo contextuales, históricas e idiosincrásicas; valoración de las prácticas de aula; necesidad de un soporte técnico, simbólico y emocional; determinar ciertos procesos de escolarización, como por ejemplo, la indisociabilidad de las definiciones que los participantes hacen de las situaciones.

#### **g) Estudio de Eficacia Escolar en México (2007).**

En el año 2007, Emilio Blanco Bosco, realiza un estudio sobre eficacia escolar en México, referidos a factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria, auspiciada por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica México (Blanco, 2007)

Los objetivos del estudio, según el autor, fueron cuatro: determinar la capacidad que tiene las escuelas para incidir en el aprendizaje de los estudiantes en el nivel primario; conocer qué factores son responsables de estos resultados; indagar sobre la existencia de diferencias en estos factores según el entorno sociocultural de la escuela; y, explorar el papel que cumplen las escuelas en la estructuración de la desigualdad sociocultural.

El estudio consideró los datos de las Pruebas Nacionales de Matemáticas y Lectura realizados por el INEE en el año 2004-2005, y se empleó como análisis modelos de regresión multinivel.

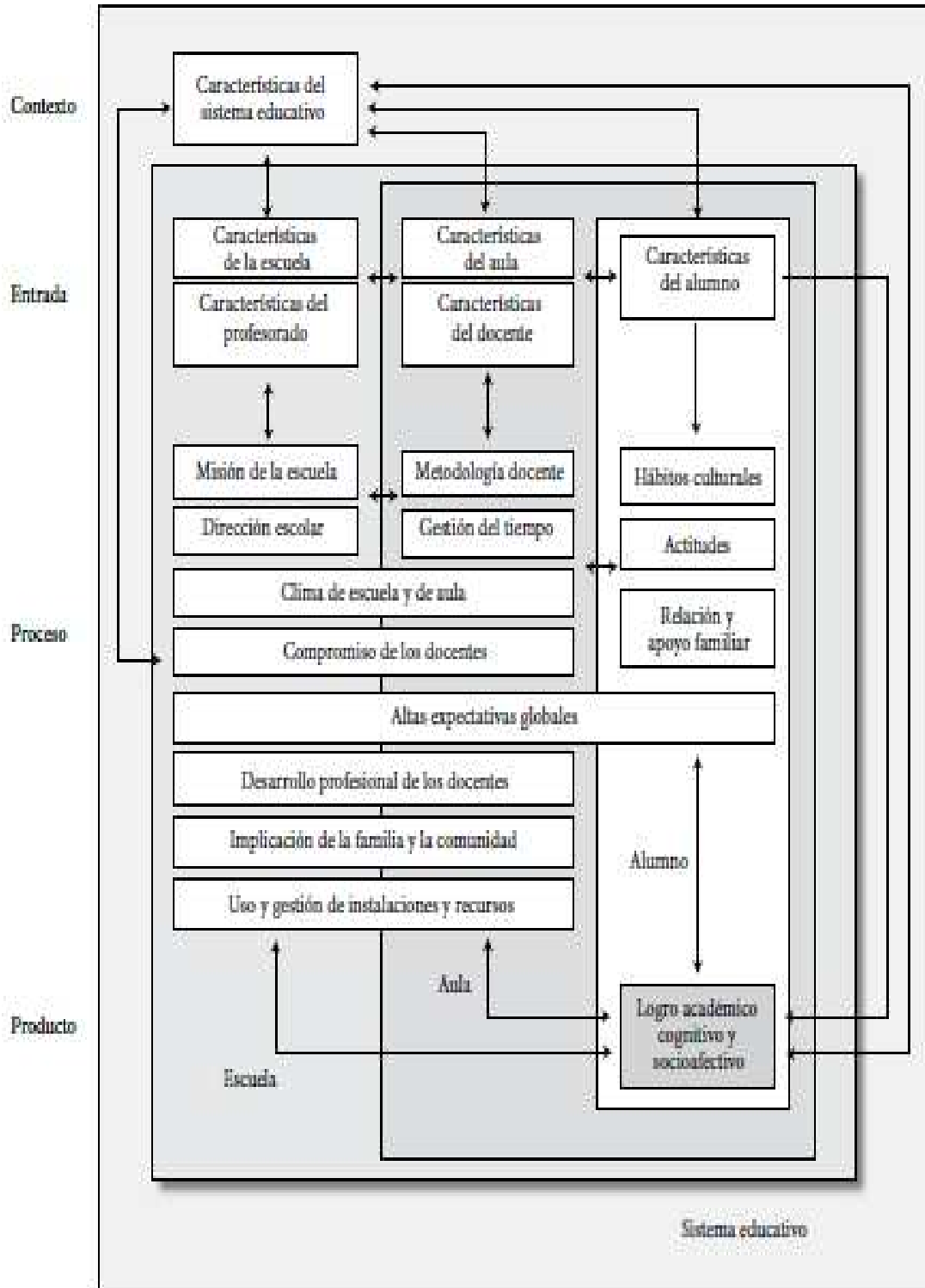
Los resultados del estudio arrojaron las siguientes conclusiones:

- Las escuelas mexicanas tienen un poder reducido para incidir en lo que sus alumnos aprenden, en relación con la incidencia y peso de los factores socioculturales.
- Los recursos humanos, la estabilidad de los docentes en la escuela y el clima del aula, son factores asociados a los aprendizajes.
- La gestión, el clima escolar, y las oportunidades de aprendizaje, prácticamente no demostraron asociación con los aprendizajes.
- Estos factores (gestión, el clima escolar, y las oportunidades de aprendizaje) varían de acuerdo con el contexto sociocultural de la escuela, y algunos de estos factores tienen un efecto de mejoramiento extra de los resultados educativos en los contextos más desfavorables.
- Existe diferencias significativas entre las escuelas, relacionado a la magnitud de los efectos socioculturales y el género de los alumnos tienen sobre sus aprendizajes.

Del estudio realizado es relevante recuperar los hallazgos de la magnitud de los efectos socioculturales sobre los aprendizajes de los alumnos, como elemento externos, incluso más fuerte que el poder de las propias escuelas. Dentro de la escuela hay preponderancia de los recursos humanos, la docencia y el clima del aula, donde los niños conviven en los procesos de aprendizaje.

h) Modelo Iberoamericano de Eficacia Escolar (2007).

Gráfico 14. Modelo iberoamericano de eficacia escolar



Fuente: Murillo, F. J. (2007:278)



La propuesta de un *modelo iberoamericano de eficacia escolar (2007)*, a partir de una investigación empírica en 9 países (Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Panamá, Perú y Venezuela) –en 98 escuelas, 248 aulas y 5.603 estudiantes- y de los aportes científicos de investigaciones realizadas en este campo, presenta una representación de los factores personales, de aula y escolares asociados con el logro académico, de la organización y sus interrelaciones. El modelo distingue los factores de alumno, aula, escuela y contexto, bajo las dimensiones de contexto, entrada, procesos y productos. Presenta los factores de proceso del alumno, ubicándolo como un ser activo de su propio aprendizaje. El modelo está adaptado a la situación de los sistemas educativos de Iberoamérica (Murillo, 2007:274-293).

En cuanto a los *alumnos* se identifican los siguientes factores: características del alumno, hábitos culturales, actitudes, relación y apoyo familiar, altas expectativas globales y logro académico cognitivo y socio afectivo.

En cuanto al *aula* se presentan las siguientes variables: características del aula, metodología docente, gestión del tiempo, clima de aula, compromiso de los docentes, altas expectativas globales, desarrollo profesional de los docentes, implicación de la familia y la comunidad, uso y gestión de instalaciones y recursos.

En relación a la *escuela* tenemos factores como: características de la escuela, características del profesorado, misión de la escuela, dirección escolar, clima de escuela, compromiso de los docentes, altas expectativas globales, desarrollo profesional de los docentes, implicación de la familia y la comunidad, así como el uso y gestión de instalaciones y recursos.

En cuanto al *contexto* se incluye como factor de eficacia escolar las características del sistema educativo.

### **i) Factores de eficacia escolar en algunas investigaciones realizadas en Iberoamérica**

Del importante trabajo realizado por Javier Murillo Torrecilla, sobre la mejora de la Eficacia Escolar en Iberoamérica (Murillo, 2011:49-83), por ser pertinentes para la presente investigación, voy a recuperar los análisis comparativos que realiza de 14 investigaciones sobre la eficacia escolar, producidas desde 1984 en Iberoamérica, determinando los factores escolares identificados, para comprender su frecuencia y regularidad, que detalla en la Tabla 10.

Los catorce estudios realizados, son los siguientes: CIDE: Muñoz-Repiso y otros (1995); Llece (2001); Herrera y López (1996); Concha (1996); Cano (1997); Himmel, Maltes y Majluf (1984); CIDE: Muñoz-Repiso y otros (2000); Castejón (1996); Piñeros y Rodríguez Pinzón (1998); Barbosa y Fernandes (2001); Bellei y otros (2003); Unicef (2004); Murillo (2007); y Murillo (2008).

En total se identifica 26 factores, de los cuales 10 corresponden a los factores escolares, 7 corresponden a factores de aula, y 9 corresponden a factores asociados al personal docente.

Los factores identificados comparten varios factores de eficacia escolar de otras investigaciones clásicas, realizadas en los países Anglosajones, entre los que podemos mencionar Cotton, 1995; Sammons, Hillman y Mortimore, 1995; Scheerens y Bosker, 1997; Teddlie y Reynolds, 2000; Townsend, 2007.

El clima escolar y del aula, liderazgo, metas compartidas, altas expectativas, metodología y trabajo en equipo del profesorado, son factores que aparecen con regularidad en los estudios en el mundo y en América latina.

**Tabla 10. Factores de eficacia escolar según algunas investigaciones realizadas en Iberoamérica.**

<b>Factores</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
<b>Factores escolares</b>														
Clima escolar	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	X	x	x
Infraestructura	x			x	x	x	x		x	x	x		x	
Recursos de la escuela		x	x	x	x	x		x	x	x	x		x	
Gestión económica del centro	x			x	x	x	x		x		x		x	
Autonomía del centro			x				x		x				x	
Trabajo en equipo	x		x	x	x		x					X	x	x
Planificación			x	x	x		x	x			x	X		
Participación e implementación en la comunidad	x	x			x		x	x	x	x	x	X	x	x
Metas compartidas	x		x	x		x	x	x	x	x	x	X	x	x
Liderazgo	x		x	x	x		x	x			x	X	x	x
<b>Factores de aula</b>														
Clima del aula	x	x	x	x	x		x	x		x	x	X	x	x
Dotación y calidad del aula			x		x	x			x	x	x		x	
Ratio maestro-alumno		x			x		x							
Planificación docente (trabajo en el aula)			x	x	x		x				x	X	x	x
Recursos curriculares				x	x	x	x	x						
Metodología didáctica	x		x	x	x	x	x	x		x	x	X	x	x
Mecanismos de seguimiento y evaluación del rendimiento del alumno			x	x	x		x				x	X	x	
<b>Factores asociados al personal docente</b>														
Cualificación del docente					x		x			x				
Formación continua			x		x		x			x	x	X	x	
Estabilidad	x		x	x	x	x	x	x						x
Experiencia		x	x		x	x		x						
Condiciones laborales del profesorado		x					x						x	
Implicación		x	x	x	x	x	x	x				X	x	
Relación maestro-alumno		x		x	x	x	x						x	x
Altas expectativas			x	x		x	x			x	x	X	x	
Refuerzo positivo			x		x	x	x				x	X	x	x

Fuente: Murillo, F.J. (2011:62-63)

Algunas evidencias sobre el estudio comparativo de las 14 investigaciones, son los siguientes:

El clima escolar, las metas compartidas, el clima del aula, la metodología didáctica, la participación e implicación en la comunidad y el liderazgo, están presentes como factores claves de eficacia escolar en más de 10 estudios en Iberoamérica.

En un segundo grupo de factores de eficacia escolar está la infraestructura escolar, la gestión económica del centro, el trabajo en equipo, la planificación, dotación y calidad del aula, planificación docente, mecanismo de seguimiento y evaluación al rendimiento del alumno, el grado de implicación de los docentes, formación continua de los docentes, estabilidad de los docentes, las altas expectativas de los docentes y el refuerzo positivo, elementos encontrados en 7 a 9 estudios realizados.

Las condiciones económicas y laborales del profesorado y las instalaciones y recursos, son factores nuevos que deben incluirse al modelo original, según comprensión realizada en Iberoamérica (Murillo, 2011:63)

#### **j) Factores de eficacia escolar según estudios cuantitativos**

Diversos estudios basados en grandes muestras de escuelas, seleccionadas de manera aleatoria, se han ejecutado en Latinoamérica. Recuperaré dos aportes importantes realizados para comprender estas investigaciones y sus hallazgos: el uno de Vélez y colaboradores (1995); y, el otro, de Emilio Blanco (2007) (citado por Banco, 2007).

En el primer estudio, se analizó un total de 88 modelos de regresión, y sus coeficientes  $R^2$  van de 0,10 a 0,19.

Cinco conceptos básicos (variables) fueron incluidos en estos estudios: características de la escuela, materiales educativos e infraestructura, características de los maestros, prácticas pedagógicas y administración.

En relación a las características de las escuelas, a nivel estructural e institucional, se encuentra lo siguientes hallazgos:

1. La ausencia de asociación entre el tamaño del grupo y los resultados académicos.
2. El impacto positivo sobre los aprendizajes del tamaño de la escuela.
3. El impacto negativo de la razón de alumnos por maestros.
4. Ausencia de impacto de las escuelas privadas.

En cuanto a los materiales educativos, la disposición de libros de texto y materiales de lectura, son altamente relevantes.

Con respecto a las características de los maestros los hallazgos dan cuenta de los siguientes aspectos:

1. El impacto positivo de los años de escolaridad y experiencia de los maestros;
2. El impacto positivo del conocimiento del tema y uso del material didáctico;
3. El impacto positivo de las expectativas respecto del desempeño de los alumnos;
4. La relativa ausencia de impacto de la capacitación profesional –sin tener en cuenta su calidad-; de los incentivos salariales; y de la satisfacción de los maestros en su trabajo.

Las prácticas pedagógicas con resultados más claros son: los efectos positivos de la asignación de tareas, del tiempo de enseñanza, y del énfasis en lenguaje y matemática; los efectos negativos del ausentismo escolar; efectos positivos de la enseñanza multigrado.

En lo administrativo, a pesar que se incluyen la experiencia y la escolaridad del director, hay una ausencia de efectos significativos sistemáticos, por pocos estudios.

En la segunda revisión de los estudios, es el realizado por Emilio Blanco, que incluyen 13 reportes entre los años 1998 y 2004, en cinco países

latinoamericanos, incluyendo dos reportes de PISA-OECD 2000 y 2003 (Blanco, 2007:58-60).

Cinco factores de eficacia organizacional en investigación latinoamericana se considera: el entorno (sociocultural e institucional), infraestructura y recursos, estructura, características y prácticas de los maestros, características del director y de la gestión, y el clima organizacional.

En relación al entorno, el efecto más importante es el contexto sociocultural de la escuela, así como, una vez controlada las variables socioeconómicas, hay efectos positivos del sector privado.

En relación a la infraestructura y los recursos materiales, hay una relativa ausencia de efectos positivos, que puede obedecer no solo a su existencia, sino a su uso. Hay efectos positivos asociados a la escuela, como el número de alumnos totales, por maestro o tamaño de los grupos.

En cuanto a las características de los maestros, existen efectos significativos, cuyas variables sobresalientes son la experiencia de los maestros, la antigüedad en la escuela, el nivel de escolaridad, y el grado de avance de los temas enseñados.

Las características de director evidencia efectos no significativos, siendo bajo el nivel de efectos revisados como para sacar conclusiones definitivas.

En cuanto al clima organizacional hay efectos positivos en: las expectativas de los docentes sobre el desempeño de sus alumnos, el clima disciplinario de la escuela, las relaciones entre alumnos y maestros, el grado de consensos en la visión de la escuela, y el cuidado de los alumnos en situación de riesgo.

### **k) Factores que inciden en la calidad educativa de los niños de áreas rurales en Ecuador.**

En el año 2007, como parte del Programa de Economía de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-FLACSO, sede Ecuador, se presenta un estudio que aporta a la comprensión de la calidad de la educación. A pesar que este se inscribe en un programa de economía, sin embargo, considero que aporta a la comprensión de los factores que inciden en la calidad de la educación de nuestro país (Muñoz, 2007).

El estudio recupera el estado del arte de la literatura sobre este tema, considerando cuatro variables: variables del niño, del hogar, de la escuela y de los maestros (Muñoz, 2007:12-14).

Sobre la *variable niño*, se considera los estudios realizados en Chile, México, Colombia y Guatemala. En Chile, McEwan, (2003) encuentra que las niñas tienen mejor nota en español que los niños, en cambio, los niños presentan mejores resultados en matemáticas; así como que los indígenas rinden menos en relación a los que no son.

Palafox, et. al, (1994), en México, encuentra que los niños tienen mejores resultados en matemáticas y español que las niñas; tener mayor edad de la requerida en los niños influye de manera negativa en las asignaturas; tener estudios preescolares de los niños mejoran las notas en evaluación.

En Guatemala, el estudio de Carvajal, et. al, (1993) en comunidades indígenas encontró que el trabajo en actividades agrícolas y su pago en efectivo, causa un mayor fracaso y deserción escolar en los niños/as de la comunidad Man; hablar y entender el español incide en que sea menor el fracaso escolar de los niños de las comunidades indígenas.

En cuanto a las *variables del hogar*, McEwan, encuentra que la educación de los padres influye de manera positiva en los logros de los niños, de manera preferencial, la educación de la madre; disponer libros en la casa tiene una relación positiva con las notas. Palafox, determina que la educación de los padres logra un incremento en la nota de matemáticas y español; las familias numerosas, influyen de manera negativa en las notas. Psacharopoulos

descubre que tener libros en casa es positivo para los niños del tercer grado, pero no para los niños del quinto grado; tener televisión en casa es positivo para las notas de español. Carvajal, encuentra que mientras más grande sea el caserío donde vive la familia, hay más posibilidades que deserten o fracasen.

En relación a las variables de la escuela, Palafox señala que una escuela matutina muestra resultados mejores en las notas de los alumnos, que en las escuelas vespertinas; los niños que viven en estados desarrollados tienen mejores resultados en matemáticas y español, en relación a los niños que estudian en escuelas de estados en desarrollo.

Psacharopoulos, encuentra que asistir a Escuela Nueva (creada en 1970 en Colombia, con la finalidad de mejorar el currículum, entrenamiento de los profesores y alumnos, y aspectos administrativos de la escuelas rurales, que tienen multigrados con uno o dos maestros, buscando implicar a los padres en los aprendizajes de sus hijos) mejora principalmente los logros académicos de los niños de tercero y quinto grados en español, y solo matemáticas en tercer grado; el acceso a electricidad demostró un impacto positivo en los logros.

En relación a la variable relacionada con los *maestros*, Psacharopoulos afirma que los años de experiencia de los profesores tienen efectos positivos en las notas de los niños de tercero y quinto grados en matemática y solo lenguaje para tercero; que el profesor tenga un título universitario y viva en la escuela demuestra una relación positiva en las notas de los grados; el salario de los profesores no tiene efecto alguno; que el maestro sea mujer no tiene significancia en quinto grado, pero en español del tercer grado muestra una relación negativa en notas.

Una de las principales conclusiones del estudio de Muñoz, señala que: *“... los alumnos se diferencian de acuerdo a varias especificaciones, y en este contexto se mencionarían: sexo, asignatura evaluada, sistema -hispano o bilingüe-, y región donde habita”* (Muñoz, 2007:38).

Las variables del niño, de los padres o las del docente, se aprecian era en la investigación, consideran que pueden ser evaluadas y solucionadas dentro del contexto habitual.



El estudio determina que la política “docente con secundaria o más”, es la más costo efectiva en la mayoría de los sistemas y regiones.

### **I) Experiencia de calidad en la educación básica en Ecuador.**

En Ecuador se desarrolló el Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica en la Provincia del Azuay (PROMEBAZ, 2008), centrado principalmente en el aula –concebida el aula no solo como un salón de clase, sino como cualquier espacio físico y social donde el maestro y sus estudiantes pueden realizar actividades educativas-. Este proyecto se ejecutó con una alianza estratégica con el Ministerio de Educación de Ecuador, y otras instituciones ligadas a la Academia.

Se concibe que la calidad de la educación se va construyendo más que nada en el aula. Tiene que ver no solo con lo que el maestro hace, sino como los estudiantes viven el ambiente de aprendizaje; la calidad está principalmente centrada en los estudiantes y en su proceso de aprendizaje (Bijl y Van Sanden, 2008:29).

La concepción de calidad se basa en la educación experiencial, -concebido por el Centro de Educación Experiencial de la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica-; proponiendo a los maestros a orientarse en los niños y niñas, y a tomar su experiencia como punto de referencia en el trabajo educativo.

Los criterios de calidad educativa son dos: el *involucramiento* y el *bienestar*, que son elementos que definen la calidad educativa. Para lograr aquello se requiere la intervención docente y la experiencia de aprendizaje, lo que generan los resultados del aprendizaje,

El *involucramiento* es la intensidad con que los estudiantes participan en el proceso de aprendizaje, que se evidencia en una combinación de varias señales: el niño/a está concentrado, persiste, está motivado, muestra energía, siente satisfacción; un estudiante se involucra en una actividad cuando ésta satisface su afán exploratorio, es decir, su profunda necesidad de descubrir,

conocer, comprender el mundo en que vive; esta actividad ubica en el más alto límite de sus capacidades actuales, es decir, entre lo que el niño es capaz de hacer por sí solo y lo que únicamente puede hacer con la ayuda de otra persona.

Los factores del involucramientos son cinco: 1) clima y relaciones en el aula, 2) adaptación a las posibilidades de los niños/as, 3) cercanía a la realidad de los niños/as, 4) actividad constructiva y lúdica, 5) iniciativa de los niños/as.

El *bienestar*, se refiere a cómo los niños/as se encuentran social y emocionalmente, y se expresan en señales como: el niño disfruta, está relajado, expresa vitalidad, está abierto y sensible, muestra espontaneidad. Una condición para tener bienestar es estar satisfecho de sus necesidades básicas como la alimentación, calor, afecto, seguridad, respeto, sentirse capaz, una autoestima positiva, contacto consigo mismo y una vinculación profunda con los demás.

#### **4.2.5. Modelo de mejora continua**

Como alternativa a la propuesta de escuela eficaz, cuyos estudios se generaron en el mundo anglosajón, y se desarrollaron también en Latinoamérica, hay segunda tendencia denominada “modelo de la mejora continua”.

La realidad demuestra que no todos los centros escolares reúnen las características de una escuela eficaz, incididas principalmente por factores de contexto, como la situación socioeconómica y cultural de las familias, entre otros, pero también por factores internos, propios de la cultura escolar.

La escuela de mejora continua se sustenta en orientaciones cualitativas, por tanto son propuestas culturales y socio-críticas.

*“La perspectiva cultural entiende a la mejora como el resultado de un cambio cultural personal e institucional en el que, mediante procesos participativos, se generan nuevos valores y se cambian las percepciones y expectativas personales. La perspectiva socio-crítica enfatiza en el*

*sentido social de las instituciones y servicios y en la necesidad de revisar su funcionamiento desde esta sensibilidad” (Gairín, 2003:42-44).*

Una escuela es una estructura de poder:

*“La perspectiva socio-crítica enfatiza en la naturaleza política de las instituciones, considerándolas como estructuras de poder, y en su capacidad para promover y transformar la realidad” (Gairín, 2003:44).*

Desentrañando el pensamiento de Gairín, la mejora escolar es un producto cultural, cuyos cambios son de dos tipos, personales, es decir, de los sujetos que participan en la educación, e institucional, de la escuela en su conjunto.

Para generar la mejora, es fundamental la participación de los actores, quienes bajo un contexto cultural, producen el cambio cuando generan nuevos valores culturales, rupturas en cuanto a las percepciones que tienen sobre la educación, sus procesos, actores y resultados, y van transformando paulatinamente sus expectativas personales.

El otro elemento importante a considerar es la mirada y concepción acerca de la escuela, vista no como un institución en abstracto, descontextualizada o aislada de su contexto social; sino como una institución cuyas raíces y fundamentos, van más allá de la propia escuela, pues de hallan incido por condiciones de contexto, como la situación social, económica y cultural de la población.

Esto nos lleva a identificar que no podemos homologar u homogenizar a todas las escuelas. La diversidad de situaciones y contextos, determina una diversidad de centros escolares, con sus propias realidades, problemas, necesidades y desafíos.

Un centro escolar tiene una naturaleza política, pues son estructuras de poder, por tanto, implica tomar decisiones para iniciar, promover, implementar y transformar la realidad. Este elemento es clave, bajo el enfoque de la mejora continua, porque cada centro, iniciará su cambio, en el contexto del poder que dispone.

Siendo así, el enfoque de la mejora continua bajo la perspectiva cultural y crítica, considera a tres elementos como fundamentales, para que ésta sea posible: evaluación, investigación e innovación, éstos como algo dinámico y flexible, y con la participación activa de los miembros del centro escolar.

No se puede mejorar un centro escolar, si no se parte de la comprensión y análisis de la realidad, es decir de procesos de evaluación, principalmente a través de la autoevaluación.

La autoevaluación permite, entre otras cosas, reflexionar sobre la realidad, propiciar los intercambios de experiencias, y acercar puntos de vista entre los actores de una determinada realidad.

Reflexionar sobre la realidad implica tomar conciencia sobre su existencia, su funcionamiento, sus debilidades, potencialidades, entre otros aspectos. Autoevaluar ayuda a conocerse como propio al centro escolar.

El intercambio de experiencias, es el compartir las experiencias individuales o grupales de los actores de un centro escolar, lo que genera conocimientos, reflexiones, valores, elementos importantes para generar la mejora continua.

Acercarse los punto de vista, implica comprender la existencia de otras ideas y reflexiones, y con ello, tener un pluralidad de ideas, lo que ayuda a encontrar las mejores perspectivas de cambio.

Para que un centro escolar pueda aplicar la autoevaluación es necesario que se consideren los siguientes factores: a) cierta autonomía de los centros, sin lo cual no es posible disponer de los espacios ni tiempos para pensar sobre sí mismo y compartir experiencias, esto significa que el exceso de control es perjudicial; b) un compromiso colectivo de los miembros y actores del centro escolar; c) respeto a las diferencias de ideas entre los miembros del colectivo; y d) un clima escolar positivo, de respeto, consideración y valoración.

Entre las experiencias y propuestas de autoevaluación tenemos las siguientes:

### **a) El modelo etnográfico de Sabirón Sierra (1990).**

Este modelo se basa en los estudios etnográficos, por tanto aplica su metodología de estudios de casos, con el propósito fundamental de abarcar a todo el fenómeno que ocurre en el centro escolar, medible y no medible, y los significados subjetivos que para los protagonistas tiene la vida escolar.

La evaluación etnográfica es un “... *modelo que desde el centro como unidad... permita acceder a la configuración o por lo menos a una toma de conciencia por parte de los protagonistas, de la existencia de nuevos y comunes espacios de gestión institucional*” (Sabirón Sierra, 1990, citado por Ruiz, 2011).

Los pasos de la metodología, aplicada a la escuela, contempla: negociación de proceso, iniciación, recogida de la información y su adecuado tratamiento, elaboración del informe de evaluación, discusión (triangulación, contraste y objetivación), propuestas de continuidad. Las áreas de investigación en una escuela contempla: análisis de la escuela en sus ámbitos social, económico, geográfico y escolar; estructuras de gobierno y participación; la planificación, su base normativa y el plan del centro; la cultura de la escuela, percepción de los participantes (docentes, alumnos, padres de familia)

Se basa en los siguientes principios: el profesor es un gente de la sociedad, cuya función es transmitir la cultura; los actores del centro, seres entes dinámicos con capacidad de cambiar el equilibrio de fuerzas que están presentes en los centros; la enseñanza es un conjunto dinámico de actividades culturales, económicas y políticas; en la actividad incluye las experiencia de los propios docentes y las influencias de las fuerzas sociales, culturales y políticas de los grupos y situaciones sociales; las investigaciones deben lograr la unión entre teoría y práctica.

Según Cano Flores (2002):

*“El Modelo Etnográfico planteado por Sabirón Sierra, permite desde el centro como unidad, acceder a la configuración o a una toma de conciencia por parte de los integrantes-protagonistas de la organización*

*escolar, de la existencia de nuevos espacios comunes de gestión institucional”.*

Varios elementos de la definición del modelo de Sabirón Sierra: a) Desde el propio centro escolar, debe generarse el cambio; 2) La autoevaluación permite la toma de conciencia de los actores del centro escolar; y, 3) La autoevaluación, a partir de la toma de conciencia, lleva a identificar y plantear nuevos espacios, formas de gestión y transformación institucional.

### **b) El modelo de autoevaluación del Proyecto “Enseñar para Aprender” (Chile).**

En el período 2003 y 2006, en Chile, se desarrolló un Proyecto denominado “Enseñar para Aprender”, como un programa de asistencia y acompañamiento externo para el cambio hacia la mejora escolar, en escuelas urbano marginales con bajos rendimientos escolares a lo largo del tiempo. La investigación fue desarrollada por investigadores del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) de la Universidad Alberto Hurtado de Chile.

El estudio se concentró en dos de las comunas más vulnerables de la región metropolitana de Chile, tendientes a construir y validar una estrategia participativa e integral de cambio y mejora escolar.

Uno de los elementos fundamentales del proyecto fue el componente de autoevaluación, que tuvo como propósito acompañar el proceso de implementación para levantar y reintegrar al proceso de asistencia y acompañamiento externo información oportuna, válida y confiable que ayude a ajustar, diversificar o cambiar insumos y estrategias, tendientes a lograr con éxito los objetivos buscados desde el ámbito de intervención.

En la mejora, tres funciones importantes aparecen en la autoevaluación: la sistematización, retroalimentación y evaluación.

En la sistematización se registran, monitorean y analizan actividades realizadas, sus consecuencias en función de los fines y propósitos del proyecto; qué y cómo se hizo; profundizan el proceso de implementación; e

identifican cómo perciben y viven la experiencia los diferentes actores implicados. Aquí la mirada de evaluación fue interna y externa.

En la retroalimentación, la autoevaluación aporta en la discusión y reflexión sobre lo ejecutado y sus logros, con el objetivo de orientar las actividades y estrategias, para mejorar la efectividad de las acciones y apuntar al logro de los objetivos; esta discusión se produce entre el equipo coordinador del proyecto y las escuelas implicadas. La mirada de evaluación es interna.

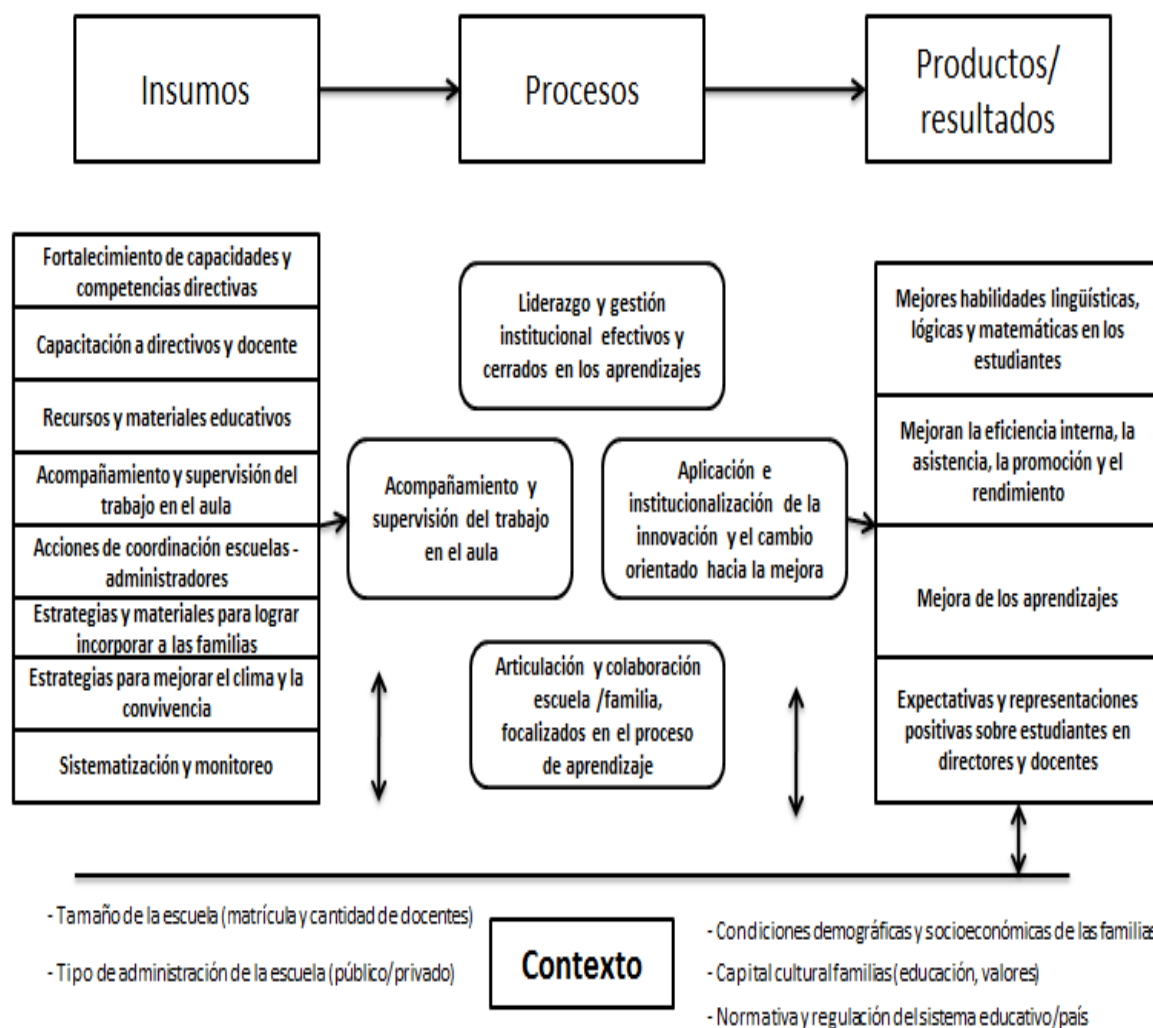
En la evaluación se emiten juicios pertinentes y sustentados respecto a la calidad de lo ofrecido y analizado en cada uno de los componentes del proyecto, y de los efectos alcanzados por sus acciones y estrategias, es decir de su eficacia. La mirada de evaluación es externa.

*“La perspectiva que enmarca la autoevaluación ... como una estrategia basada en teorías de cambio e innovación sociocultural que actúa en distintos niveles y en el ámbito de relaciones de los diferentes actores involucrados, afectan así las representaciones, conocimientos y prácticas cotidianas de su población objetivo o beneficiaria” (Román, 2011:118).*

Al respecto del modelo propuesto, se identifican tres características principales: a) La autoevaluación es considerada como una estrategia fundamentada en teorías de cambio e innovación sociocultural, es decir, tiene fundamentos; b) Actúa en los distintos niveles y ámbitos de relaciones de los diferentes actores del centro escolar, lo que significa que trabaja sobre las relaciones que se producen entre los implicados en el hecho educativo; c) Afecta la cultura del centro escolar, incidiendo en las representaciones, ideas y las acciones de sus actores.

El modelo propuesto de autoevaluación se basa en el modelo CIPP (contexto, insumo, proceso y producto) desarrollado por Daniel Stufflebeam (Stufflebeam y otros, 1971; Stufflebean, 1983; Stufflebean y Shinkfield, 1987).

**Gráfico 15. Modelo de autoevaluación del proyecto Enseñar para Aprender (Chile).**



Fuente: Román, M. (2011:119).

Como se observa, el modelo tiene 21 factores o variables.

En el contexto se incluyen cinco factores, referidos a las familias (condiciones demográficas y socioeconómicas de las familias; capital cultural de las familias, como educación y valores); a las escuelas (tamaño de la escuela y tipo de administración de la escuela); y el marco legal (normativa y regulación del sistema educativo del país)



En los insumos se consideran ocho factores: fortalecimiento de capacidades y competencias directivas, capacitación a directivos y docentes, recursos y materiales educativos, acompañamiento y supervisión del trabajo en aula, acciones de coordinación escuelas-administradores, estrategias y materiales para lograr incorporar a las familias, estrategias para mejorar el clima, convivencia, sistematización y monitoreo.

Cuatro son los procesos centrales del modelo: liderazgo y gestión institucional efectiva y cerrada en los aprendizajes; acompañamiento y supervisión del trabajo en el aula; apropiación e institucionalización de la innovación y el cambio orientado hacia la mejora; articulación y colaboración escuela/familia focalizados en el proceso de aprendizaje. Estos procesos son los espacios fundamentales, para la comprensión de avances, dificultades, identificación de factores que lo explican, que posibilita la retroalimentación.

En relación a los productos/resultados, se identifican cuatro factores: mejores habilidades lingüísticas, lógicas y matemáticas de los estudiantes; mejora de la eficiencia interna, la asistencia, la promoción y el rendimiento; mejora de los aprendizajes; expectativas y representaciones positivas sobre estudiantes en directores y docentes.

La autoevaluación cuatro momentos: diagnóstico inicial o línea de base del proyecto; seguimiento y sistematización del proyecto; evaluación intermedia; y evaluación final.

En cuanto a los resultados, es relevante capitalizar los siguientes aspectos: la gestión institucional está más identificada con lo administrativo, que con lo pedagógico; así como, en un inicio, con débil compromiso hacia la innovación y el cambio. En cuanto a la convivencia escolar, hay que privilegiar con recuperar la confianza y rutinas de trabajo colaborativo entre profesores. En relación a las expectativas y representaciones sociales, inicialmente, éstas son escasas y pobres entre los directivos y docentes, respecto a las posibilidades y futuro de los alumnos; situación compleja, que posibilitó contribuir a incidir en la cultura escolar, trabajando con directivos y docentes, para que tomen conciencia, evidencien y experimente que cuando se ofrece

condiciones, recursos y procesos de enseñanza de calidad, es posible conseguir altas expectativas en los estudiantes.

En cuanto a la participación e implicación de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos, había, inicialmente una fuerte deslegitimación por parte de los directivos y docentes, del rol educativo de los padres de contextos desfavorables; los padres también se excluían por sí mismo de su rol formativo, considerando que no se sentían preparados para aquello, no obstante de valorar como la única posibilidad de un futuro mejor para sus hijos.

En relación a las prácticas pedagógicas identificaron seis aspectos fundamentales para el aprendizaje y el logro escolar: planificación de la clase y coherencia de ésta con lo implementado; manejo y apropiación de los contenidos curriculares del docente; metodología, que incluye: tipo de actividades, uso de recursos, coherencia y secuencia; mediación pedagógica, que conlleva manejo de la diversidad, retroalimentación y evaluación; clima de aula; y, efectos a nivel de las habilidades y aprendizajes en los estudiantes.

Tres elementos más que rescató de los resultados: por parte de los docentes existió resistencia a la observación en el aula; siendo la observación y retroalimentación entre pares la mejor estrategia. También se debe levantar o considerar las buenas prácticas, que sirven como modelos en las capacitaciones, logrando confianza, autoestima y seguridad entre docentes y directivos. Para mejorar la convivencia es necesario fortalecer las prácticas de trabajo en equipo, e incentivar diferentes tipos de liderazgo pedagógico.

Según la experiencia lograda en el proyecto, la fortaleza del modelo de autoevaluación utilizado, es el tipo de diseño mixto, que articula y combina lo cuantitativo y lo cualitativo, en la recolección de y análisis de la información. Aplica la investigación-acción en todo el recorrido del proyecto, lo que permite incorporar las percepciones y voz de docentes, directivos, padres, con la acción del proyecto. Genera espacios permanentes para la reflexión, análisis, discusión contextualizada de conductas y procesos; diálogos a nivel cultural entre lo objetivo y subjetivo con lo emocional y racional, con lo pedagógico y lo administrativo. También son relevantes los espacios de devolución, análisis y

discusión de la información producida con los equipos de investigadores, escuelas y comunidades.

En cuanto a la autoevaluación, el modelo permite un acompañamiento permanente a las escuelas y maestros, que contribuyen a la apropiación e institucionalización de la innovación y el cambio que se espera alcanzar.

Es valioso valorar la necesidad de identificar y caracterizar un conjunto de factores y condiciones que afectan e inciden en los aprendizajes de los niños y jóvenes que asisten a las escuelas vulnerables, pero, de manera simultánea, atenderlos; buscando inicien y sostengan una autonomía pedagógica y de gestión de alta calidad en cada escuela. La innovación y el cambio se producen como efecto de procesos internos, legitimados y validados por los diferentes actores.

Hay que considerar que las escuelas más vulnerables no cuentan con los tiempos, capacidades ni condiciones para aprender y recorrer solo los procesos de mejora y cambio, ni para considerar e incluir sus demandas y propuestas futuras. Por ello es necesario el apoyo también de actores externos.

### **c) Innovación educativa**

En relación a la innovación, los estudios realizados por Hopkins y Ainscow (1993), Ainscow (1995), Parrilla (2000) y Udaondo (1992), citados por Joaquín Gairín Sallán, identifican las siguientes características de las escuelas que innovan (Gairín, 2003:49-52):

- Reconstrucción del cambio educativo impuesto externamente, es decir, que responda a las realidades específicas de cada centro escolar y sus prioridades.
- Crear condiciones internas en el centro escolar, que incluyen: liderazgo transformador, planificación colaborativa, contextualizada y en permanente revisión, desarrollo profesional de los docentes, con procesos de reflexión e investigación; la coordinación del profesorado

y la implicación con agentes internos y externos de la propuesta de mejora.

- Necesidad de cambios en las aulas, que afecten su clima y los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en ellas.
- Características externas al centro: el tipo de sociedad en que se encuentra el centro, política educativa de la zona, y el tipo y relación con los recursos y agencias externas al centro educativo y el apoyo financiero.
- Características internas del centro: trayectoria histórica, proyecto educativo, concepto de diversidad que aplica, trabajo colaborativo entre profesores, participación del centro en la comunidad, existencia de recursos y apoyos humanos, materiales y financieros, procesos de investigación participativos, asunción de nuevos roles y desarrollo profesional.
- Características del aula: asunción de un currículo común para todos los alumnos, planificación colaborativa de la enseñanza, aplicación y desarrollo de destrezas en los profesores, uso de metodologías flexibles y cooperativas, apertura del aula a los profesores de apoyo, relaciones auténticas en el aula con normas claras y actitud de compromiso y reflexión de los docentes.
- La dirección de la institución debe ser sensible al proceso.
- Conocer los puntos fuertes y débiles.
- Disponer de consensos de las personas claves.
- Comunicar los objetivos propuestos al resto de personas, transmitiendo entusiasmo.
- Cuidar y poner medios para conseguir la formación necesaria en las personas involucradas.
- Elevada flexibilidad o predisposición para el cambio.
- Fijar símbolos y establecer acciones que refuercen la nueva cultura que se desea implantar.

En consecuencia, la tendencia de las escuelas de mejora continua parten del supuesto de que los centros escolares no son homogéneos, se

requiere una cultura de autoevaluación, investigación-acción, y crear la cultura de la innovación permanente.

#### **4.2.6 Modelo de mejora continua de las escuelas eficaces**

Frente a los movimientos teórico-prácticos de eficacia escolar y de mejora de la escuela, en los últimos años en Europa, se desarrolló una nueva línea de trabajo en investigación educativa denominada; la mejora de la eficacia escolar, cuya traducción al inglés es *Effective School Improvement (ESI)*, que arroja una propuesta de un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar.

En Iberoamérica, dichas ideas se difundieron con rapidez, desarrollándose una investigación internacional, con el objeto de comprobar si el marco comprensivo para la mejora de la eficacia escolar es válido para esta región, o, por el contrario, tiene algunas especificidades concretas. Esta investigación se realizó en España, Chile, México, Perú y la República Bolivariana de Venezuela. Extrapolar modelos de contexto diferentes y de manera acrítica, es un riesgo conceptual y metodológico, que debe considerarse.

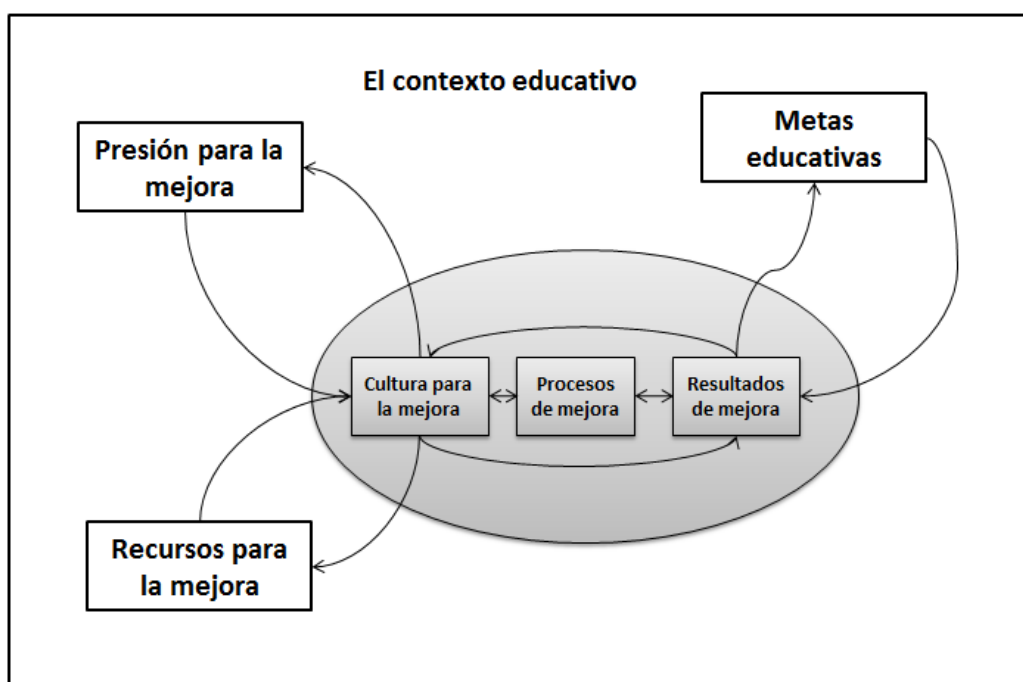
La fundamentación teórica de dicha investigación considera que las dos vertientes de estudio, eficacia escolar y mejora continua, comparten objetivos, pero marchan por separado. La comprensión de esta necesidad adquiere cuerpo a partir de la década del noventa, en el que se plantea que existan vínculos y relaciones entre la eficacia escolar y la mejora continua.

Las preocupaciones de la escuela eficaz tienen como centro las características que poseen las escuelas y las aulas que consiguen que todos los estudiantes aprendan, lo que ubica su preocupación más en la teoría que en la práctica (Murillo, 2005, 2011); mientras que la mejora de la escuela, propone introducir cambios para que el centro escolar pueda incrementar su calidad, y a través de ello, al desarrollo de los estudiantes, siendo un interés primordial es la práctica, el conocer el porqué del cambio (Murillo y Muñoz-Repiso, 2002; MacBeath, 2007; Townsend, 2007, citado por Murillo 2011:52).

La mejora de la eficacia escolar: un cambio educativo planificado que incrementa los resultados de los estudiantes, así como la capacidad de la escuela para gestionar el cambio (Creemers y otros, 2007:826, citado por Murillo, 2011:53).

Bajo estas precisiones conceptuales, vamos a conocer y analizar el modelo propuesto por la investigación europea de mejora de la eficacia escolar, que identifica seis factores, de los cuales tres se ubican dentro de la escuela y tres en el contexto educativo, es decir, fuera de la escuela, según el Gráfico 16.

**Tabla 16. Marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar elaborado en la investigación europea.**



Fuente: Murillo, F.J. (2011:54).

El centro escolar tienen tres procesos claves: i) la cultura para la mejora, ii) los procesos de mejora y iii) los resultados de mejora. La primera es el sustrato y escenario donde los procesos se dan. Los resultados de mejora son los objetivos de los centros avanzan. Entre los tres procesos hay interrelaciones directas, en movimiento permanente, sin un comienzo o final claramente marcados o determinados.

En relación al contexto educativo, las tres variables fundamentales son: i) la presión para la mejora, ii) los recursos para la mejora y iii) las metas educativas existentes en el contexto educativo, que inciden significativamente en la mejora de la eficacia escolar, lo que demuestra que un centro escolar no puede ser estudiado separado de su entorno o contexto.

Ahora bien, vamos a identificar el modelo iberoamericano de mejora de la eficacia escolar, que según la investigación realizada, tras el análisis de todas las aportaciones se concluye que los aspectos básicos que fundamentan el modelo de mejora de eficacia escolar europeo son válidos para los países iberoamericanos (Murillo, 2011). Sin embargo, una variable clave identificada en el modelo iberoamericano es la influencia del nivel socioeconómico y cultural del contexto, cuya incidencia no solo es en la escuela sino también en las variables “presión para la mejora” y “los recursos para la mejora”, según el detalle presentado en el Gráfico 16.

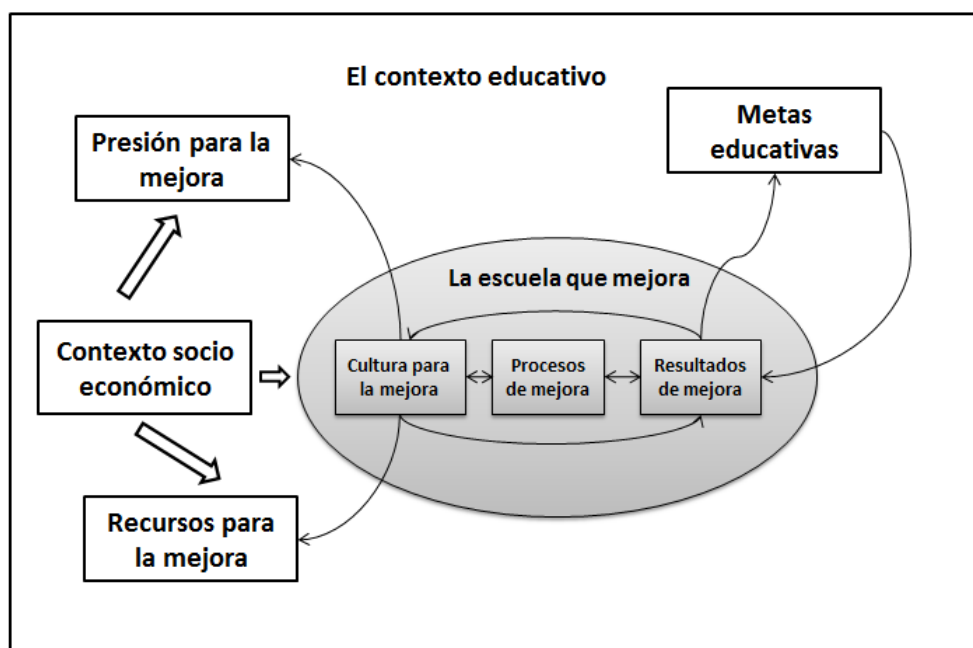
En el modelo europeo, no aparece la variable socioeconómica como fundamental en la mejora de la eficacia escolar, entendiéndose que en Iberoamérica y, principalmente, en Latinoamérica, éste es un factor decisor de la mejora de la eficacia escolar.

Entre los *factores de contexto* tenemos: a) el contexto socioeconómico, b) la presión para la mejora, c) recursos para la mejora, y d) metas educativas existentes en el contexto educativo.

#### **a) El contexto socioeconómico**

*El contexto socioeconómico* mantiene una influencia significativa en los procesos de mejora de la eficacia escolar. Los niveles socioeconómicos de un país, de la región y de la comunidad inciden de manera relevante, tanto en el centro escolar en su conjunto, así como en la capacidad para cambiar, en los “recursos para la mejora” y en “la presión para la mejora”.

**Gráfico 17. Modelo iberoamericano de mejora de la eficacia escolar**



Fuente: Murillo, F.J. (2011:67).

Los sistemas educativos con escasos recursos tienen un menor apoyo y presión para el cambio; las escuelas ubicadas en zonas donde no hay una atención, padecen el descuido de la administración educativa. Así mismo, el nivel socioeconómico de la comunidad y de las familias de los alumnos, inciden en la presión para el cambio.

### ***b) La presión para la mejora***

En relación a la *presión para la mejora* se identifica seis factores que comprenden a este concepto: existencia de programas institucionales de cambio, presión e incentivos para el cambio desde la administración, resultados de las evaluaciones externas, presión para el cambio de la inspección o de los otros agentes de cambio, cambios educativos y sociales.

La existencia de programas institucionales de cambio, como propuestas de la Administración, o de organizaciones sociales, a través de proyectos macro de cambio, impulsan cambios en los centros escolares. Experiencias como la "Escuela Nueva" en Colombia, "Programa de Escuelas de Calidad" en México, "Programa de las 900 escuelas" en Chile, "Planes Anuales de Mejora"



de España, “Fe y Alegría” en varios países. En el caso de Ecuador, el “Bachillerato Internacional” (BI), y las Unidades Educativas del Milenio, por ejemplo.

La presión e incentivos para el cambio desde la Administración, identifica que desde la Administración se presentan incentivos o, incluso, los castigos, para generar el cambio; identificándose a la Administración como un factor fundamental en Iberoamérica, para propiciar los cambios.

Los resultados de las evaluaciones externas, que en los países iberoamericanos son sujetos de múltiples evaluaciones a los estudiantes, a docentes, a los centros escolares, cuyos resultados presionan a los centros escolares al cambio; puede ser también que haya resistencia al cambio, por no compartir los formas de evaluación y los resultados.

La presión para el cambio de la inspección o de otros agentes de cambio, significan que a partir de los estímulos que llegan de asesores educativos, inspectores, responsables políticos, investigadores, supervisores, los centros escolares se aprovechan de esas presiones y lo asumen; pero también puede darse iniciativas en sentido de retroceso.

Los cambios sociales inciden también en la presión para la mejora del centro escolar. La existencia de situaciones como crisis económica, social, desempleo, desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, etc., que sienten las familias y la sociedad en su conjunto, incide en dicha presión para la mejora.

### ***c) Recursos para la mejora***

Ahora veamos lo referente a los *recursos para la mejora*. Este concepto implica la disponibilidad de medios suficientes para la mejora, y se expresa en los siguientes factores: autonomía en los centros educativos, recursos económicos y materiales, apoyo de agentes externos de cambio, condiciones de trabajo diario favorable para las escuelas y docentes, colaboración de la comunidad educativa y existencia de redes de escuelas y de docentes.

La existencia de cierta autonomía de los centros educativos es un factor para la mejora de los centros escolares. Autonomía en varios ámbitos: qué enseñar, es decir en los objetivos educativos; cómo enseñar, referidos a los medios educativos; la organización, tanto en la contratación y despido del personal, la gestión y la administración; y, la financiación. En Iberoamérica, existe varias situaciones de autonomía, pero este elemento incide en la mejora de un centro escolar.

Los recursos económicos y materiales, contribuyen a poner en marcha proceso de cambio. Muchas escuelas que tienen limitaciones en este factor, tienen menos posibilidades de generar mejoras.

El apoyo de los agentes externos de cambio, como asesores de cambio, inspectores, u otros, son factores para la transformación del centro escolar, proporcionando ideas, conocimientos, materiales y retroalimentación.

Las condiciones de trabajo diarias favorables para las escuelas y los docentes, repercuten en la mejora del centro escolar. El número de docentes disponibles, el volumen de trabajo, la motivación del docente por el tamaño de la clase, la dedicación exclusiva a la escuela, son elementos a tener en cuenta. Favorables condiciones de trabajo docente facilitan implementar y lograr la mejora.

La colaboración de la comunidad educativa, puede influir en los esfuerzos de mejora del centro escolar. La comunidad educativa incluye a docentes, alumnos, directivos, administración local, asociaciones, empresarios y otras instituciones del contexto.

La existencia de redes de escuelas y de docentes, promueve unos recursos en forma de conocimientos y de apoyo que son muy importantes en los cambios y mejoras de un centro escolar.

#### ***d) Metas educativas existentes en el contexto educativo***

A continuación detallamos el *factor metas educativas existentes en el contexto educativo*, significa que los esfuerzos de mejora deben ajustarse a los

objetivos y metas nacionales. Mientras las declaraciones de los objetivos nacionales son amplios, permite que los centros escolares planteen los suyos, y pongan en marcha procesos de mejora.

Ahora, concentrándonos en los *factores del centro escolar*, que incluye i) la cultura de mejora, ii) procesos de mejora y iii) resultados de mejora.

#### **d) La cultura de mejora**

Los centros escolares que no temen a los cambios e innovaciones, y desarrollan una cultura de mejora, tienen mayores posibilidades de lograr éxitos en los cambios. En consecuencia, la cultura de mejora es el sustrato y la base para generar procesos de mejora. Al respecto tenemos diez factores que inciden en la creación de una cultura de mejora: presión interna para mejorar, autonomía utilizada por los centros educativos, visión compartida, historia compartida; propiedad de la mejora, compromiso y motivación; dirección escolar, organización flexible, y buena disposición para convertirse en una comunidad profesional de aprendizaje.

La presión interna para la mejorar viene también del propio centro escolar, por ejemplo, cuando existe alta deserción, pérdidas de año, bajo rendimiento, etc., los padres y los propios docentes presionan para que se produzcan los cambios necesarios.

La autonomía utilizada por los centros escolares es un factor favorable para la mejora, sobre todo si lo hacen uso. De qué sirven tener autonomía, si no se aprovecha esa situación, en beneficio de cambio en el centro escolar.

Tener una visión compartida, consensuada, clara, que identifica que futuro se quiere para la escuela y que valores se promueven o se cuestionan, es un factor importante para la mejora escolar.

La historia de la mejora significa que, si un centro escolar tiene experiencia y antecedentes en implementar cambios, eso facilita proponer e implementar procesos de mejora y cambio escolar. Caso contrario, tendría mayores dificultades.

La propiedad de la mejora, compromiso y motivación, significa que los actores del centro escolar deben tener la conciencia de que hace falta la mejora, de que hay que asumirla y que el plan de mejora que se va a implementar es el correcto. Eso implica compromiso y motivación del personal del centro escolar.

En relación a la dirección escolar, constituye un factor que puede propiciar la mejora; un directivo comprometido, competente, aceptado por la comunidad, capaz de entusiasmar y motivar al personal, de imbuirlos en los desafíos y que realiza una gestión participativa, es un factor relevante para implementar los cambios.

Una organización flexible del centro escolar, que se adapte a los alumnos, a las nuevas propuestas pedagógicas y curriculares, son elementos necesarios para imprimir los cambios.

La disposición para convertirse en una comunidad profesional de aprendizaje, es decir, que el centro escolar sea una comunidad que aprende continuamente y favorece los cambios.

La estabilidad del profesorado ayuda a generar los cambios. Cuando existe renovación del profesorado, no es adecuado iniciar un proceso de cambio e innovación.

En relación al tiempo y recursos dedicados a la mejora, significa que la mejora no es solo tener buena voluntad de hacerlo, debe existir espacios, tiempos y talentos para dedicarse a la planificación, al trabajo con sus compañeros, a su formación, y otras actividades ineludibles.

#### **e) Los procesos de mejora**

Los procesos de mejora no deben ser ocasionales, puntuales, es decir, solo cuando aparece un problema. Los esfuerzos de mejora deben ser continuos, permanentes, cíclicos y formar parte de un proceso más amplio de desarrollo integral y total del centro escolar.

Los procesos de mejora tienen fases o subprocesos, siendo los más importantes: a) inicio, b) priorización y selección de áreas de mejora, c) formulación de objetivos, d) planificación de actividades, e) ejecución, f) evaluación y reflexión, e g) institucionalización.

El inicio del proceso de mejora, representa la valoración de las necesidades, ya sea interna como externa, o sea, tener claro por qué se quiere una mejora y en qué situación está el centro escolar al inicio. Para ello es importante la evaluación.

Luego, es necesario que se priorice y se seleccione las áreas de mejora, determinado que se abordará primero. Esas decisiones deben ser consensuadas con la participación de los actores del centro escolar, lo que genera implicación con los procesos de mejora.

La formulación de objetivos debe hacerlo en función del rendimiento de los estudiantes (de los aprendizajes), de la mejora de la calidad del centro y de los docentes.

En cuanto a la planificación de las actividades se debe determinar las estrategias que se van a implementar, la determinación de actividades y su secuencia, el reparto de tareas y responsabilidades entre los miembros del centro escolar; las instalaciones, medios y recursos necesarios; los potenciales contactos con representantes externos y sus tareas en el centro escolar; la función y responsabilidades de los estudiantes, las familias y la comunidad en los esfuerzos de mejora; la manera de evaluar el proceso y los resultados; y, la forma de comunicar los resultados de los esfuerzos de mejora a todos los implicados durante y después del proceso de mejora, es decir, la rendición social de cuentas.

La ejecución significa llevar a la práctica el plan de mejora, teniendo como base información de la evaluación de proceso, para mejorarlo o potenciarlo.

En cuanto a la evaluación y reflexión, los implicados en los procesos de mejora deben imprimir procesos de autoevaluación, sacar lecciones aprendidas y direccionar las nuevas acciones de mejora.

Finalmente, la institucionalización se refiere a que los procesos positivos y satisfactorios del proceso de cambio se integran a la dinámica del centro, son parte de lo cotidiano y la vida institucional, y dejan de ser algo excepcional; esta situación debe ser planificada, organizada y con recursos, caso contrario, hay riesgo de no ser sostenible.

#### **f) Los resultados de mejora**

El centro de los resultados de la mejora es el rendimiento (aprendizaje) de los estudiantes, para eso se deben plantear objetivos relacionados al desarrollo integral de los estudiantes, esto es, no solo las capacidades cognitivas (que es lo típico: lenguaje y matemáticas), sino a otras capacidades, valores y actitudes.

También se deben proponer objetivos que mejoren la calidad de la escuela en su conjunto y de los docentes, factores éstos, fundamentales que inciden en la mejora del centro escolar.

El estudio en mención realizado en Iberoamérica determina once factores de eficacia atribuibles al centro escolar y diez relacionadas al aula y al profesor eficaz (Murillo, 2011:79), que son:

#### ***Característica de eficacia del centro escolar:***

1. Visión y objetivos compartidos.
2. Orientación hacia los resultados y altas expectativas.
3. Liderazgo profesional.
4. Compromiso y trabajo en equipo del profesorado.
5. Calidad del currículo.
6. Buena gestión del tiempo.
7. Desarrollo profesional de los docentes.
8. Clima escolar.
9. Potencial evaluativo.
10. Implicación de las familias y colaboración de la escuela y familias.

11. Buena gestión de las instalaciones y recursos.

***Característica de eficacia del aula y del profesor eficaz:***

1. Alta expectativa de los alumnos.
2. Enseñanza con propósito.
3. Clima del aula.
4. Entorno de aprendizaje.
5. Tiempo de aprendizaje eficaz dedicado a la enseñanza y aprendizaje.
6. Instrucción estructurada.
7. Aprendizaje independiente.
8. Procedimientos de diferenciación y agrupamiento.
9. Seguimiento del progreso.
10. Retroalimentación y refuerzo positivo.

Aunque este estudio no incluyó a Ecuador, sin embargo, el marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar elaborado para Iberoamérica es un importante aporte para generar mejoras en los centros escolares y profundizar estudios de este tipo, tan necesarios en nuestros sistemas educativos, que garanticen el derecho a la educación en condiciones de calidad, calidez e inclusivo.

### 4.3. Resumen

En la literatura científica, existen propuestas de modelos, con sus respectivos indicadores, sobre la calidad educativa en un centro escolar, tanto desde la experiencia anglosajona como de la Iberoamericana.

La UNESCO plantea un marco comprensivo para comprender la calidad de la educación, que involucra las características de los educandos, los aportes facilitadores –incluido la enseñanza-aprendizaje-, el contexto y los resultados. Se trata de un marco comprensible, no un esquema rígido determinista. En conjunto, treinta y dos indicadores configuran esta propuesta.

Tres tendencias de modelos de calidad educativa se han desarrollado, vinculados a la calidad de un centro escolar: el modelo de *escuelas eficaces*, el modelo de la *mejora continua*, y el modelo de *mejora continua de las escuelas eficaces*.

El modelo de *escuelas eficaces*, basadas en la investigación, tienen cuatro momentos: reacciones al modelo de Coleman, los primeros estudios de las escuelas eficaces, la consolidación de la investigación sobre eficacia escolar y los estudios multinivel. El supuesto de este modelo, es que la realidad es bastante homogénea, por tanto, si identificamos las características que generan calidad en una escuela, podremos reproducirlos. De acuerdo a este enfoque varios son los elementos que generan calidad en la escuela, asociados a factores escolares, a factores del aula y factores asociados al personal docente, entre los más significativos.

Entre los modelos de eficacia escolar tenemos varios aportes: El modelo integrado de eficacia escolar de Scheerens (1990), incluye cuatro variables denominadas: contexto, entrada, proceso y producto, con veinte y un indicadores en total. El modelo jerárquico de efectos escolares de Stringfield y Slavin (1992), en cuatro niveles: el alumno individual, los profesionales que generan la enseñanza y el aula, el centro escolar con sus programas, directivos y el personal; y la comunidad, el distrito escolar y el resto de las autoridades educativa. El modelo de Eficacia Escolar de Creemers (1994) es centrado en el



aula y comprende como factores: alumno, aula, escuela y el contexto. El modelo de eficacia escolar en secundaria de Sammons, Thomas y Mortimore (1997), por su parte tiene cuatro variables: contexto, entrada, procesos y producto; incluye los niveles nacional, local, alumno, profesor, escuela y departamento.

El estudio cualitativo en Uruguay (1999) se basó en escuelas efectivas y bloqueadas, en relación a los aspectos estilo de dirección, clima institucional, visión de la escuela y relación con las familias. Las escuelas efectivas tienen liderazgo institucional, diferencia escuela/medio con normas claras, consenso fuerte y alta valoración y participación; en cambio, las escuelas bloqueadas se caracterizan por la prioridad en la administración de recursos, escasa diferenciación escuela/medio, débil consenso y baja valoración y participación.

El estudio cualitativo en Chile (2004) sobre “escuelas ejemplares” en contextos de pobreza, identifica diez factores de eficacia que son: la gestión centrada en lo pedagógico, director con iniciativa y activo, proceso continuo de capacitación interna, conocimiento de tipo de profesores que la escuela necesita, orientación pragmática del trabajo y el conocimiento, clima escolar positivo, altas expectativas, clases bien estructuradas y ausencia de problemas disciplinarios en el aula.

El estudio de eficacia escolar en México (2007) valora la magnitud de los efectos socioculturales sobre el aprendizaje de los alumnos como elementos externos, incluso los consideran más fuertes que el poder de las propias escuelas. A lo interno de la escuela tienen fuerte presencia los recursos humanos, la docencia y el clima escolar.

El modelo Iberoamericano de Eficacia Escolar (2007) comprende cuatro dimensiones: contexto, entrada, proceso y producto. En el contexto se identifica las características del sistema educativo; en la entrada, las características de la escuela, del profesorado, el aula, el docente y el alumno. En cuanto a los procesos, aparecen la visión de la escuela, la dirección escolar, metodología docente, la gestión del tiempo, el clima de la escuela y el aula, el grado de compromiso de los docentes, el desarrollo profesional del docente, el grado de implicación de la familia, la comunidad, el uso y gestión de instalaciones y

recursos, los hábitos culturales y actitudes de los alumno, la relación y apoyo familiar a los estudiantes. En cuando a los productos, éstos se centran en los alumnos, a nivel de logro académico, cognitivo y socioafectivo.

Los factores de eficacia escolar, según catorce investigaciones realizadas en Iberoamérica (2011), identifica al clima escolar y del aula, el liderazgo, metas compartidas, altas expectativas, metodología y trabajo en equipo del profesorado, la participación e implicación en la comunidad como indicadores relevantes. Otros factores claves son la infraestructura escolar, la planificación, la dotación y calidad del aula, la planificación docente, mecanismos de seguimiento y evaluación al rendimiento del alumno, el grado de implicación de los docentes, formación continua de los docentes, estabilidad de los docentes, altas expectativas de los docentes y el refuerzo positivo. Otros factores fundamentales son las condiciones económicas y laborales del profesorado y las instalaciones y recursos.

Los factores de eficacia escolar según estudios cuantitativos (1995, 2007) incluyeron como variables las características de la escuela, los materiales educativos e infraestructura, las características de los maestros, prácticas pedagógicas y administración. Se identificó entre otros hallazgos un impacto positivo sobre los aprendizajes del tamaño de la escuela, así como la ausencia de impacto de las escuelas privadas, el impacto positivo de los años de escolaridad y experiencia de los docentes, del conocimiento del tema, el uso de material didáctico y las expectativas respecto del desempeño de los docentes, el tiempo de enseñanza, la enseñanza multigrado y el efecto negativo del ausentismo escolar. Así mismo se encontró en investigación latinoamericana como factores de eficacia organizacional el entorno sociocultural e institucional, infraestructura y recursos, estructura, características y prácticas de los maestros, características del director, de la gestión, y el clima organizacional.

Como factores que inciden en la calidad educativa de los niños de áreas rurales en Ecuador (2007) se consideran cuatro variables: el niño, el hogar, la escuela y los docentes. Los estudiantes se diferencian de acuerdo a especificaciones como: sexo, asignatura evaluada, sistema educativo al que pertenecen (hispanos o bilingües) y región donde habita.

Por su parte, en el proyecto de Ecuador denominado “Mejoramiento de la Educación Básica en la Provincia de Azuay” (2008), centrada en el aula, plantea dos criterios de calidad educativa: 1) el *involucramiento*, que es la intensidad con que los estudiantes participan en el proceso de aprendizaje, e incluye cinco factores: clima y relaciones en el aula, adaptación a las posibilidades de los niños/as, cercanía a la realidad de los niños, actividad constructiva y lúdica e iniciativa de los niños; 2) el *bienestar*, que se refiere a como los niños se encuentran social y emocionalmente, con señales como el niño disfruta, está relajado, expresa vitalidad, está abierto y sensible, muestra espontaneidad; y está satisfecho sus necesidades básicas como alimentación, calor, afecto, respeto, seguridad, autoestima positiva, entre otros.

El modelo de *mejora continua*, corresponde a la tendencia de propuestas culturales y socio-críticas, que parte del supuesto de que la realidad educativa y de la escuela son heterogéneas; para mejorar la calidad de la educación se debe aplicar la autoevaluación, la investigación y la innovación.

Estudios y propuestas cualitativas, se han generado en el marco de esta corriente. El modelo etnográfico de Sabirón Sierra (1990), plantea que desde el propio centro escolar debe generarse el cambio, en este contexto la autoevaluación permite tomar conciencia de los actores del centro escolar, lo que lleva a identificar y plantear nuevos espacios y formas de gestión y transformación del centro escolar.

El modelo de autoevaluación del Proyecto “Enseñar para Aprender” de Chile (2011) se basa en el modelo CIPP (contexto, insumo, proceso y producto), e incluye 21 factores. Tres características tiene el modelo: la autoevaluación es considerada como una estrategia fundamentada en teorías de cambio e innovación sociocultural, actúa en los distintos niveles y ámbitos de relaciones de los diferentes actores del centro escolar, y afecta la cultura del centro escolar, incidiendo en las representaciones, ideas y acciones de sus actores.

El modelo de *mejora continua de las escuelas eficaces*, propone marcos comprensibles -como la generada en Europa, y la propuesta para Iberoamérica-. Los elementos de la mejora continua de la eficacia escolar

incluyen en el contexto educativo la presión para la mejora, metas educativas y los recursos para la mejora; y a nivel del centro escolar, la cultura para la mejora, procesos de mejora y los resultados de la mejora. En la propuesta iberoamericana, se incluye además una variable externa a la escuela: el contexto socioeconómico.

Por tanto, al hablar de modelo de calidad educativa para una escuela, debemos enfocarlo como *marcos comprensibles*, más que como certezas absolutas.

Hay un sinnúmero de factores que generan calidad de la educación en un centro escolar, pero no todos corresponden a la escuela, sino al contexto –que está fuera de la escuela-. La calidad de la educación, por tanto, no es lineal, sino integral.

## **PARTE EMPÍRICA**



**CAPÍTULO V**  
**DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**





## CAPÍTULO V

### DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

#### 5.1. TEMA DE INVESTIGACIÓN

La sociedad vive profundos cambios que están convulsionando las estructuras de los países, y de las instituciones formales e informales que en ellas se desenvuelven, en la que se incluyen los sistemas educativos.

Estos cambios, unos conscientes y otros inconscientes, han alterado el funcionamiento de las sociedades, basta detallar los más significativos:

- La *globalización*, no solo económica, sino cultural, cuya presencia han roto barreras físicas y mentales, y han creado nuevas relaciones, afectando a la autonomía y soberanía de cada país. La globalización es “*la difusión mundial de prácticas, de expansión de relaciones por todos los continentes, la organización a una escala global de la vida social, y el crecimiento de una conciencia global compartida*” (Lechner, s/f, citado por Ritzer, 2007:240);
- *Desarrollo inequitativo* entre países ricos y pobres, en lo económico, en las condiciones sociales, en el acceso de la ciencia y la tecnología, y en las condiciones de vida;
- *Crisis económica y financiera*, que golpea a todas las economías del planeta, principalmente a Estados Unidos y Europa, con riesgos latentes de colapsos de la economía (ejemplo: Grecia, Italia, Portugal, España);
- La presencia intensa y agresiva de los *medios de comunicación e información* -la *mass media*-, lo que ha provocado el acceso a todo tipo de

mensajes y significados culturales, así como la posibilidad en tiempo real de estar conectados con cualquier persona en cualquier parte del planeta;

- Presencia de *movilidad humana*, es decir, movimientos migratorios de personas, principalmente por razones socioeconómicas, de un país a otros, de los países “en desarrollo” (países pobres) o “países emergentes”, a sociedades más desarrolladas (caso de América del Norte y Europa). Ecuador es un ejemplo de este fenómeno;
- Nuevas formas de *relaciones sociales y familiares*, por ejemplo, estructuras familiares que rebasan los conceptos de familia tradicional, hijos que se crían sin sus padres, con sus abuelos, algún familiar o su vecino;
- Deterioro paulatino del *medio ambiente*, destrucción paulatina de la capa de ozono, presencia de zonas desiertas;
- Aparición de nuevos tipos de *enfermedades*, muy agresivas, tal el caso del VIH/SIDA, la influenza AH1N1, entre otras, que pone a las ciencias de la salud en apuros;
- La *sociedad del conocimiento* es una constante que vive nuestra población, aunque con desiguales niveles de generación, distribución y uso de éstos en beneficios de los diferentes países y poblaciones;
- Iniciativas de un *nuevo orden internacional* a través de la integración de naciones y países, tal es el caso de América Latina y América del Sur, por ejemplo, la creación de la UNASUR (Unión de Naciones Sudamericanas);
- *Actitudes fundamentalistas* por creencias religiosas, que desencadena violencia en la población e inseguridad en el mundo.

En este contexto, se ubica el mundo de la educación. La escuela, como institución creada por la sociedad, sufre cambios y tiene “presión del cambio”; los sistemas educativos, tienen que incorporar y responder a esas transformaciones, bajo el concepto de que la educación es un mecanismo a través del cual las naciones y personas pueden transformarse de manera beneficiosa para el propio individuo y sociedades.

Surge la demanda de que los alumnos desarrollen la capacidad de aprender en forma autónoma: investigar, seleccionar información bajo criterios, respetar y convivir con lo diferente, participar en la comunidad y defender sus derechos. La memorización y repetición de conocimientos, pilares del modelo tradicional, están agotados.

Propuestas de educar en la era planetaria, por ejemplo, bajo el pensamiento complejo, es parte de la nueva educación que exige el mundo (Morín, Roger y Domingo, 2005:89-102; Morín, 2003:39).

Esos cambios, no solo implica acceso a la educación, sino, principalmente mayor demanda y exigibilidad de calidad de la educación.

La calidad, ha tenido diversos enfoques y significados. Es un término polisémico, con contenido ideológico. Una primera versión se lo entendía como “eficacia”, concebida como aquella que logra que los estudiantes realmente aprendan lo que se supone deben aprender al cabo de determinados años, ciclos y niveles educativos; es decir, además de acceder y asistir, los niños y adolescentes aprenden lo que está prescrito por el paso en la escuela regular. Una segunda versión de calidad se refiere a “relevancia”, entendida como aquella cuyos contenidos responden a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona intelectual, afectiva, moral, física y poder desenvolverse adecuadamente en una sociedad determinada. Una tercera concepción concibe la calidad como “procesos” y “medios” que el sistema educativo brinda a los alumnos para desarrollar su experiencia educativa; incluye el ofrecer un adecuado contexto físico, planta docente, materiales educativos, estrategias didácticas, etc.

La UNESCO, partiendo del consenso de que la “la educación es un derecho humano fundamental y un bien público irrenunciable” (OREAL/UNESCO Santiago, 2007) concibe una aproximación a la definición de calidad como:

*“Un medio para que el ser humano se desarrolle plenamente como tal, ya que gracias a ella crece y se fortalece como persona y como especie que contribuye al desarrollo de la sociedad, transmitiendo y compartiendo sus valores y cultura”* (UNESCO. 2008:6).

Pero, surge de esta manera la pregunta: ¿cómo saber si un programa educativo, una escuela o un sistema educativo son realmente de calidad? Más aún, cuando aparece con fuerza el *marketing* aplicado a la educación, en el que la “venta de la imagen” de un centro escolar por captar matrícula, crea confusión, si realmente lo que se ofrece corresponde a su contenido; es decir, si la calidad es real o pura fantasía o engaño.

En este contexto aparecen estudios sobre “escuelas eficaces”, que a partir de las reacciones al informe de Coleman del año 1966, -que concluyó que el efecto escolar no era significativo, es decir que la escuela no incide en los resultados de los alumnos-, generó fuerte reacciones al mundo académico, bajo líneas de re-análisis a dicho estudio, estudio de escuelas prototipo y estudios multinivel, entre otros (Murillo, 2003:53-92).

Bajo el concepto de calidad, igualmente se desarrollaron propuestas de modelos de calidad.

El concepto de calidad no es neutro. Su significado recoge creencias, valores y representaciones de determinadas concepciones del mundo, la sociedad y la realidad educativa. La calidad no tiene igual contenido para una tendencia ideológica conservadora, o tendencia mixta o una tendencia predominantemente social. Esto significa que, las características de una u otra postura, plantean diversas formas de indicios o evidencias de que un sistema educativo, una escuela o un programa educativo son de calidad. De ahí que las preguntas ¿calidad en qué? y ¿calidad para quiénes?, refleja la relatividad del concepto.

Tanto para comprender que una escuela, programa o sistema son de calidad, que un componente administrativo o pedagógico es de calidad, es imprescindible identificar y caracterizar los indicadores que permiten valorar que dicho sistema es de calidad, que permite ubicar en una gradación de una o varias variables, un comportamiento que exprese algún nivel de calidad.

En América Latina existen esfuerzos en el conjunto de países por trabajar bajo sistemas de calidad, para ello, se han propuesto, sistemas nacionales y subnacionales de evaluación educativa, tendientes a orientar el desarrollo de políticas educativas. En muchos de estos países se han planteado mediciones centradas en el desempeño de los estudiantes en las áreas de aprendizaje, tales como lengua, matemática, ciencias de la naturaleza y ciencias sociales. Estas acciones, a pesar de ser un paso importante por conocer racionalmente, y de manera sistemática la calidad de la educación, aún son insuficientes, para explicar y proyectar una educación de este tipo, en términos holísticos, con factores internos y externos, y no exclusivamente centrado en el estudiante.

Ecuador, frente a la crisis social y educativa, está proponiendo cambios substanciales. Un nuevo marco jurídico está en vigencia, a partir de la aprobación de una nueva Constitución (2008), cuyo contenido esencial, es colocar al ser humano en el centro del desarrollo, propuesta revolucionaria frente a las cartas magnas anteriores que privilegiaban la “economía social de mercado”, la oferta y la demanda. Se plantea la recuperación del Estado, como un ente planificador, generador de políticas y de acciones, racionalizador de acciones, para ello se crea un ente planificador denominado SENPLADES (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo), y en el caso del Ministerio de Educación, se crea la Coordinación de Planificación, hecho inédito en el área social. Así aparece el Plan Nacional de Desarrollo, denominado también como Plan Nacional para el Buen Vivir, para los siguientes años.

Como un hito histórico, el país cuenta con un instrumento de planificación educativo central denominado *Plan Decenal de Educación 2006 - 2015*, trazando la ruta, los ejes y puntos claves de las acciones educativas. Este Plan tiene ocho políticas fundamentales, que a más del aumento del

acceso de los alumnos a la educación inicial, básica y bachillerato, plantea el tema de calidad como prioritaria de la agenda pública, que se expresa así: *“Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación e implementación de un sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas”* (Ministerio de Educación, 2006)

Ecuador ha realizado logros importantes en la cobertura del sistema; no obstante, aún no se cumple a cabalidad el Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, que manifiesta: que toda persona tiene derecho a la educación. Están fuera del sistema educativo hasta el año 2011 un 48,3% en niños y niñas en educación inicial de 3 a 5 años de edad; un 5,20% de niños y adolescentes en la educación general básica; un 27,5% en adolescentes en el bachillerato; y, un 6,8% de analfabetismo puro. Además, hay manifestaciones de inequidad entre el área rural y urbana, así como entre la población indígena y no indígena, entre la población más pobre y menos pobre. La situación de agrava, cuando los resultados de la evaluación dan evidencia de la deficiente y baja calidad del sistema educativo nacional.

El Ministerio de Educación de Ecuador, ente rector de la política pública en educación, declara que la calidad educativa implica: pertinencia, relevancia, eficacia interna, eficacia externa, suficiencia, eficiencia, equidad e impacto (Ministerio de Educación, 2008a:39).

Eduardo Fabara Garzón (2003:313) en el artículo “Estado del arte de las investigaciones en Eficacia Escolar en Ecuador”, concluye:

*“La primera conclusión que surge es la limitada cantidad de trabajos investigativos que existen en el Ecuador; y de los existentes ninguno sigue los lineamientos de la investigación sobre Eficacia Escolar. Por tanto hay que plantear la necesidad de fortalecer la investigación educativa e iniciar la indagación en el campo de la Eficacia Escolar”.*

A nivel general sobre la calidad de la educación en el país, existe debilidad conceptual y operativa, que deben ser abordadas con rigor científico.

En este contexto la presente investigación se propone, caracterizar el concepto de calidad a partir de la presentación de indicadores de calidad

educativa, aplicados a un centro escolar; de esta manera se plantea la realización de una propuesta de un modelo comprensible de calidad educativa para centros educativos lo que permitirá entender el sentido orgánico del funcionamiento de una institución educativa y proyectar su cambio.

El problema planteado se formula de la siguiente manera:

**¿Cuáles son los indicadores fundamentales de calidad educativa y cómo lo perciben los diferentes sectores, de los centros educativos de educación básica y bachillerato, de una muestra de la ciudad de Quito?**

## **5.2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO**

### **5.2.1. OBJETIVO GENERAL**

Determinar indicadores de calidad educativa para centros escolares de educación general básica y bachillerato, según su tipología, y proponer un modelo comprensible de calidad educativa integral y pertinente para estos centros en Ecuador.

### **5.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

1. Determinar la definición de calidad educativa, sobre la base opiniones y argumentos de los diferentes informantes investigados.
  
2. Describir las características de la ideología educativa, según las autoridades, docentes, estudiantes y padres de familia, de los centros escolares participantes en el estudio.

3. Describir el concepto de “clases sociales” y su influencia en la calidad educativa, según autoridades, docentes, estudiantes y padres de familia, de los centros escolares participantes en el estudio.
4. Determinar y analizar los indicadores de calidad de entrada de un centro escolar, según criterio de autoridades, docentes, estudiantes y padres de familia.
5. Determinar y analizar los indicadores de calidad de proceso de un centro escolar, según criterio de autoridades, docentes, estudiantes y padres de familia.
6. Determinar y analizar los indicadores de calidad de salida (resultados) de un centro escolar, según criterio de autoridades, docentes, estudiantes y padres de familia.
7. Determinar y analizar si existen diferencias entre los indicadores de calidad educativa de un centro escolar, según el nivel de sostenibilidad del plantel educativo (público y privado), por informantes (estudiantes, docentes y padres de familia).
8. Determinar y analizar si existen diferencias entre los indicadores de calidad educativa de un centro escolar, según clases sociales en el que se ubica el plantel educativo (clase baja, clase media y clase alta), por informantes (estudiantes, docentes y padres de familia).
9. Diseñar una propuesta en torno a un modelo integrador y equitativo de calidad educativa, según indicadores de contexto, entrada, proceso y salida, valorados y ponderados en la investigación.



### 5.3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación tiene un carácter fundamentalmente descriptivo, comparativo y propositivo. Es descriptivo porque detalla las características de las dimensiones e indicadores de calidad educativa de un centro escolar a nivel de educación básica y bachillerato, sobre la base de información teórica y empírica. Es comparativa, por cuanto relaciona la información de las autoridades, docentes, estudiantes y padres de familia, según la clase social y sostenimiento en el que se ubica la institución educativa. Es propositiva, porque, a partir de la investigación y entendimiento del comportamiento de las dimensiones e indicadores de calidad, se propone un modelo comprensible de calidad educativa, ajustados a la realidad de Ecuador.

El trabajo de investigación es de carácter mixto, que incluye información y análisis cuantitativo y cualitativo. En un primer momento se aplicó cuestionarios de investigación sobre indicadores de calidad educativa, a las autoridades, docentes, estudiantes y padres de familia de planteles educativos. En un segundo momento se aplicó una guía de discusión a grupos focales, con información cualitativa, para completar y enriquecer el análisis.

El proceso del estudio se ha desarrollado en varias fases o momentos:

- *Fase de revisión de la literatura:* en el que se identificó, seleccionó y analizó los diferentes documentos y fuentes bibliográficas, relacionada con el tema de investigación, tanto a nivel general, como la existente en el Ecuador.
- *Fase de construcción de un modelo teórico de la investigación:* A partir de la información teórica, y sobre la base del análisis de varios modelos de calidad educativa planteados en la literatura científica, se elaboró un modelo de calidad de un centro escolar, identificando potenciales indicadores de contexto, entrada, proceso y salida.

- *Fase de diseño y validación de instrumentos:* A partir de las variables, dimensiones e indicadores, se elaboró dos instrumentos de investigación: un cuestionario y una guía de discusión. El cuestionario tuvo dos diseños: uno dirigido a las autoridades (en el que se incluye también a directivos y funcionarios técnicos del Ministerio de Educación), docentes y padres de familia; y, el otro, dirigido a los estudiantes. Estos cuestionarios fueron objeto de validación a través de juicio de expertos y pilotaje; en cambio, la guía de discusión fue validada por juicio de expertos.
  
- *Fase extensiva:* se recogió la información mediante los dos cuestionarios, el primero dirigido a las autoridades, docentes, estudiantes y padres de familia; el segundo a los estudiantes de los planteles educativos. Esta información genera y arroja información cuantitativa, cuyo objetivo es determinar los indicadores de calidad educativa de centro escolar de Ecuador.
  
- *Fase intensiva:* se analizaron las percepciones de los informantes del tema investigado, a través de una guía de discusión según la técnica de *focus group* (grupo focal), en el que participaron representantes de las autoridades, docentes, estudiantes y padres de familia (de la organización de padres de familia y de los cursos que fueron investigados).
  
- *Fase integradora:* en este momento se unificaron las informaciones obtenidas de los informantes obtenidas en las fases extensivas e intensivas, es decir, de la información cualitativa y cuantitativa, a través de un proceso de análisis y triangulación. En el análisis, según variable y dimensión, se analizaron los indicadores de calidad, incluyendo datos cuantitativos y opiniones y criterios de los informantes, lo que permitió tener una visión más completa de la realidad investigada.

- *Fase propositiva:* en esta fase se elabora una propuesta de un modelo comprensible de calidad educativa para un centro escolar, con sus dimensiones e indicadores, que responda con pertinencia a la realidad ecuatoriana, según los resultados, conclusiones y recomendaciones generados en la investigación.

#### **5.4. DIMENSIONES DEL ESTUDIO**

Los constructos que se utilizaron para llevar a cabo la investigación son los siguientes:

*Dimensión: datos informativos.* Se incluyen los siguientes aspectos: sostenimiento, cobertura de alumnos, nivel educativo, sexo del informante, tipo de informante, título, años de servicio docente y cargo. Para el caso de los estudiantes se añadió preguntas sobre la edad y año escolar en que se encuentran matriculado, profesión y nivel de estudios del padre y de la madre.

*Dimensión: indicadores de contexto:* se consideran dos variables que son: ideología y clases sociales.

Los indicadores valorados en la variable *ideología* fueron: definición de calidad educativa, educación como servicio público o privado, nivel de regulación del Estado, universalización de la educación, gratuidad, laicidad, igualdad de oportunidades para todos, gestión participativa, compensaciones para suplir desigualdades de origen y autonomía de los centros.

Los indicadores valorados en la variable *clases sociales* fueron: nivel de ingresos de las familias, costos, ubicación geográfica, grado de valoración a la competencia, información a los padres de familia sobre la eficiencia del centro escolar, libertad de elección del tipo de educación y de la institución escolar, y nivel de instrucción de las familias.

*Dimensión relacionada con las entradas:* se determinó 19 indicadores: nivel socioeconómica de las familias, nivel cultural de los padres, incorporación de necesidades y problemas del entorno, metas compartidas, oferta educativa

del centro, utilización del tiempo/organización del espacio, nivel de expectativas globales, proyecto común en valores, liderazgo educativo, clima escolar, trabajo en equipo, normativa, información a padres, ratio alumno-profesor, presupuesto, instalaciones, equipamiento aulas, apoyo otras instituciones, recursos para programas de discapacidad.

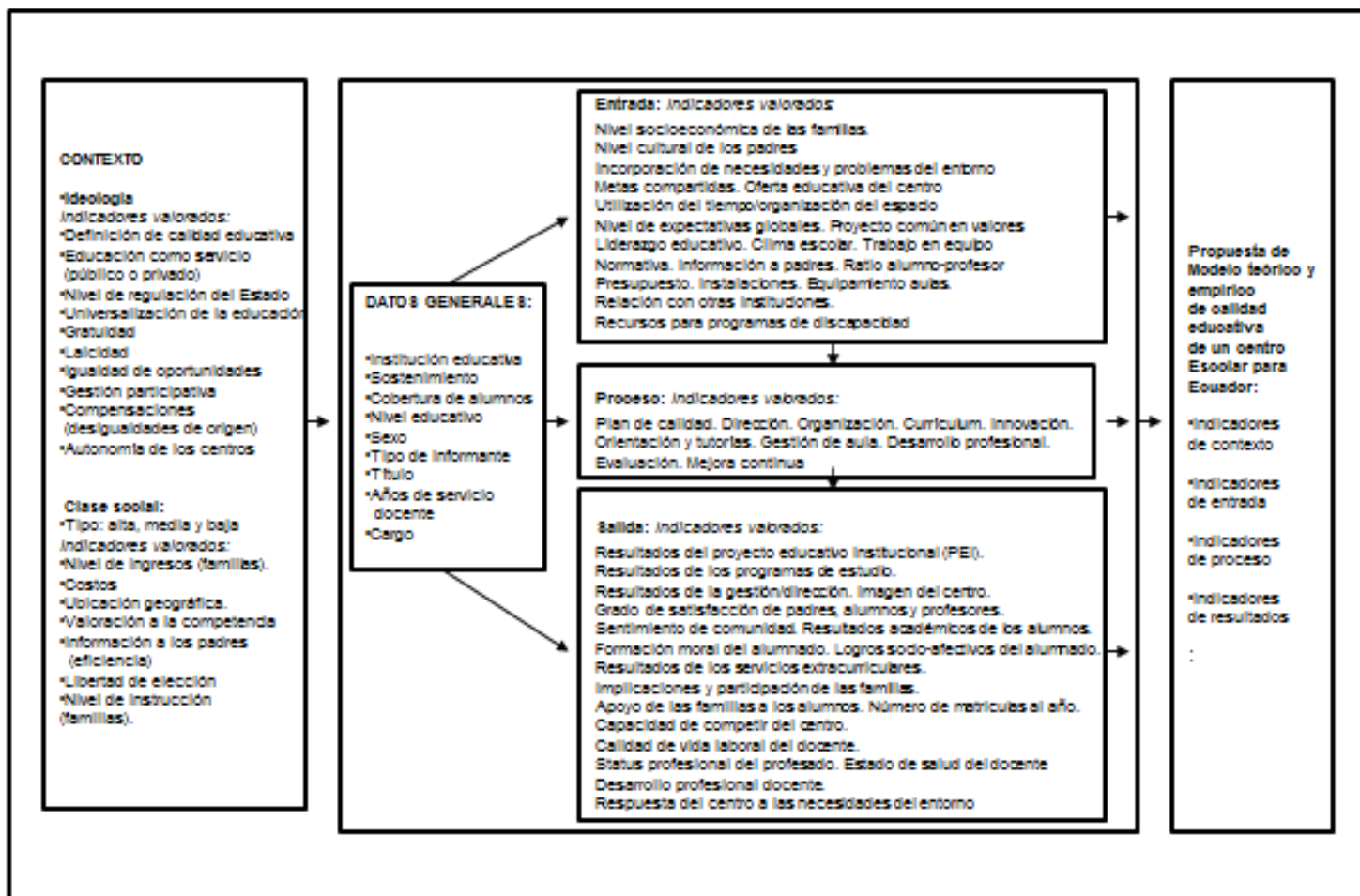
*Dimensión relacionada con los procesos.* Se incluyen 10 indicadores: plan de calidad, dirección, organización, currículum, innovación, orientación y tutorías, gestión de aula, desarrollo profesional, evaluación y mejora continua

*Dimensión relacionada con las salidas o resultados.* Comprende 19 indicadores, que son: resultados del proyecto educativo institucional (PEI), resultados de los programas de estudio, resultados de la gestión/dirección, imagen del centro, grado de satisfacción de padres, alumnos y profesores; sentimiento de comunidad, resultados académicos de los alumnos, formación moral del alumnado, logros socio-afectivos del alumnado, resultados de los servicios extracurriculares, implicaciones y participación de las familias, apoyo de las familias a los alumnos, número de matriculas al año, capacidad de competir del centro, calidad de vida laboral del docente, status profesional del profesado, estado de salud del docente, desarrollo profesional docente y respuesta del centro a las necesidades del entorno.

*Dimensión: Propuesta de modelo comprensible.* Contrasta el modelo teórico de calidad educativa con los resultados de la investigación empírica, generando un modelo o sistema con dimensiones e indicadores de contexto, entrada, proceso y resultados, y sus interrelaciones entre sí.

El detalle de cada dimensión con sus respectivos indicadores, se presenta en el siguiente *modelo teórico de investigación* y análisis:

Gráfico 17. Modelo teórico de investigación y análisis de la calidad de un centro escolar.



#### 5.4.1. DEFINICIÓN DE LAS DIMENSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Seguidamente se van a explicar las definiciones de algunas de las dimensiones más importantes y relevantes del estudio:

##### a) Datos generales de identificación

- *Institución educativa.* Es un centro escolar organizado con la finalidad de formar, de manera básica o especializada, a personas de distintas edades, en nuestro caso, a niños o adolescentes, que acuden a él. Tiene relación con la institución social denominada *escuela* (del latín *Schola*), que es un establecimiento educativo donde se da cualquier tipo de instrucción. En esta investigación utilizamos como sinónimos institución educativa, centro escolar, establecimiento educativo, escuela o colegio.
- *Sostenimiento.* Es la manera como se financia un centro escolar para funcionar, y que para fines del estudio se expresan en dos categorías: fiscales –o públicos- y privados. Son fiscales los que reciben fondos del Estado; son privados los que se financian con los pagos por matrícula y pensión de particulares (por ejemplo, de los propios padres de familia).
- *Cobertura de alumnos.* Es el número de estudiantes que cubre la institución escolar, que se expresa en la cantidad de estudiantes matriculados en el año escolar 2010, organizados en tres categorías: de 1 a 500 estudiantes, de 501 a 900 estudiantes y más de 900 alumnos.
- *Nivel educativo.* Constituye una forma de composición de la estructura del sistema educativo nacional, referida a la educación escolarizada regular. En la investigación se utilizó la clasificación: nivel primario (de 6 a 11 años de

edad), nivel secundario (de 12 a 18 años de edad) y unidad educativa (de 5 a 18 años de edad). Esta organización corresponde a la Ley de Educación que estaba en vigencia en el año 2010. La investigación se realizó principalmente en el nivel secundario y en la unidad educativa, por las características de las instituciones.

- **Sexo.** Es la condición orgánica o las características fenotípicas que distingue al hombre de una mujer, y se expresa en dos categorías: masculino y femenino. No se consideró la definición de *género*, por cuanto el estudio no identifica las construcciones culturales y roles, entre masculinidad y feminidad; ni tampoco identifica el criterio de *identidad sexual*, porque esa identificación no fue objeto de investigación.
  
- **Tipo de informante.** Es la clasificación de informante sujeto de investigación, que se expresa en: autoridad, docente, estudiante y padres de familia, que son parte constitutiva de los actores del hecho educativo en la comunidad escolar; además, de incluyó a un técnico del Ministerio de Educación, como parte de la categoría autoridad.
  
- **Título.** Es el nivel de formación académica que han tenido los informantes de la investigación, y que se expresan en las siguientes categorías: sin título, bachiller, profesor primario, licenciado en ciencias de la educación, diplomado, especialista, maestría, doctorado PHD y otro título disponible. Se solicitó y se registró el título de mayor jerarquía.
  
- **Años de servicio docente.** Es el tiempo en que un directivo o docente ha dedicado profesionalmente la dirección de un centro escolar o a la enseñanza, bien con carácter general, o bien especializado en una determinada área de conocimiento, asignatura, disciplina académica, ciencia, arte o área formativa, según currículo prescrito. Esta pregunta se aplicó a las autoridades y docentes.

- *Cargo*. Es la función que cumplen los informantes autoridades o docentes, que se expresa en las siguientes categorías: rector, vicerrector o subdirector, inspector, docente y miembro del consejo directivo o consejo técnico. El cargo no se aplica a estudiantes ni a padres de familia.
  
- *Curso*. Es el año de estudios en que está legalmente matriculado el estudiante en el centro escolar, que corresponde al segundo y tercer año de bachillerato (rango de edad del estudiante de 16 a 18 años).
  
- *Edad*. Son los años de vida de una persona desde el nacimiento hasta la fecha en que se realizó la investigación. Esta variable se aplicó únicamente a los estudiantes.
  
- *Profesión del padre o madre*. Es la ocupación o un medio de vida que determina un ingreso profesional, es decir, la dedicación habitual de un individuo en base a su educación. Corresponde al trabajo que ejerce el padre o madre de familia del estudiante que fue investigado. Esta variable fue planteada como pregunta abierta a los estudiantes.

Las categorías de esta variable, luego de la investigación fueron identificadas así: ingeniero en alimentos/cocinero/chef, administración de empresas, ejecutivo, auditor, ingeniero, periodista/camarógrafo, ingeniero en sistemas, comerciante, contador, abogado/fiscal, supervisor/hotelero, estilista, director/trabajo social, economista, conductor/taxista, secretaria, obrero/albañil/cerrajero, policía/militar, guardia de seguridad, costurera/sastre, conserje, artesano, plomero, empleado público, empleado privado, técnico, locutor, mecánico/electrónico, doctor/psicólogo/enfermera, profesor/licenciado, guía turístico, jornalero, carpintero, panadero, bodeguero/operario, oficial de marina, agrónomo/agricultor, arquitecto/diseñador, mensajero, biólogo, geólogo, ama de casa/quehaceres domésticos, pintor.



- *Nivel de estudios del padre o madre.* Corresponde al grado o curso que el padre de familia ha cursado en la educación regular o formal, y se expresa en las siguientes categorías: sin estudios (analfabeto), nivel primario (6 años de estudio), nivel medio (12 años de estudio) y nivel superior (más de 13 años de estudio). Esta pregunta se aplicó exclusivamente a los estudiantes.
  
- *Criterio sobre la calidad de la enseñanza del colegio.* Es la percepción que tienen los padres de familia y los estudiantes sobre la valoración global que hacen a la enseñanza que imparte el plantel educativo. La valoración tuvo cuatro grados: nada de acuerdo, algo de acuerdo, bastante de acuerdo y muy de acuerdo.
  
- *Criterio sobre el funcionamiento del colegio.* A los padres de familia y estudiantes se les preguntó si el centro escolar al que asiste su hijo/a o al que está asistiendo el estudiante, funciona bien o no. La valoración fue: nada de acuerdo, algo de acuerdo, bastante de acuerdo, muy de acuerdo.

## **b) Dimensión contexto**

El contexto son todos los aspectos o factores que están fuera de la escuela, su realidad social, económica, política, cultural, ideológica, ecológica, entre otras, y que inciden en la calidad de educación de un establecimiento educativo. En el presente estudio el contexto se expresa en dos dimensiones: *ideología y clases sociales.*

- *Ideología.* Según la Real Academia de la Lengua, la ideología es el conjunto de ideas fundamentales que caracteriza el pensamiento de una persona, colectividad o época, de un movimiento cultural, religioso o político, etc. (Real Academia de la Lengua, 2006:800).

La ideología de la educación hace referencia al conjunto de creencias y valores que sostiene una determinada visión sobre las funciones de la educación y sus relaciones con el conjunto de la sociedad (Marchesi y Martín, 1998:34).

La ideología implica las diferentes formas de pensamiento, valores y creencias sobre una realidad, es decir, sobre educación. La ideología es “concepciones del mundo” que penetra en la vida práctica de los seres humanos y es capaz de inspirar su praxis social. Proporciona a los seres humanos un horizonte *simbólico* para comprender el mundo y una regla de conducta moral para guiar sus prácticas.

- *Clases sociales.* “Es el conjunto de personas que pertenecen al mismo nivel social y que presentan cierta afinidad de costumbres, medios económicos, intereses, etc.” (Real Academia de la Lengua, 2006:345). Las clases sociales inciden en la educación: “Está ampliamente constatado que las diferencias sociales y culturales de los alumnos condicionan su progreso educativo y los resultados que obtienen” (Marchesi, 2000:2), considerando además que las desigualdades escolares no se originan en el sistema educativo, sino que se agravan en él; y que la actual configuración de la mayoría de los sistemas educativos latinoamericanos es incapaz de reducir las desigualdades iniciales, más por el contrario tiende a reforzarlas y a mantener la estratificación social.

En la investigación, los planteles educativos seleccionados fueron ubicados en tres clases sociales: clase alta, media y baja, tomando en consideración la ubicación del centro escolar y la condición socioeconómica de las familias.

Estas dos dimensiones se expresan en varios indicadores. Estos últimos fueron objeto de valoración, con una escala de uno a diez, donde 1 es la más baja valoración y 10 la más alta. Entre los principales indicadores tenemos los siguientes:

- *Educación como servicio público o privado.* Según la ideología que se profese, se tienen una concepción y valoración de la educación, como un

servicio público o como un servicio privado. La ideología conservadora, concibe a la educación como un servicio sujeto a las mismas reglas del mercado, es decir, a la oferta y la demanda, bajo esa lógica se genera la concepción de calidad educativa; por tanto, el servicio educativo es un producto que debe venderse a sus consumidores o clientes, en este caso a los padres (Marchesi y Martín, 1998:34). Para la ideología pluralista-social, la educación es un servicio público, un bien que debe ser garantizado para toda la ciudadanía (Aramendi y Ayerbi, 2009:188).

- *Nivel de regulación del estado en educación.* Se refiere al grado de control del Estado a las instituciones educativas, esto se expresa en una menor o una mayor autonomía del centro escolar. Para la *ideología conservadora* debe existir mayor desregulación del sistema educativo, es decir, una menor intervención de los poderes públicos; se debe incrementar la información, para que sean las familias, a través de su elección, quienes planifiquen la oferta educativa. Para la *ideología social*, de tipo igualitaria y pluralista, plantea la convicción de la necesidad de planificar y regular el sistema educativo a través de la intervención de los poderes públicos. El principio substancial es que la educación obligatoria debe ser común para todos los alumnos y debe garantizar la igualdad de oportunidades para todos ellos (Marchesi y Martín, 1998:35).
- *Universalización de la educación.* Es el acceso al sistema educativo de todos los niños y jóvenes, en los diferentes grados y niveles de la educación (educación inicial, educación básica, bachillerato y educación superior), sin restricción de ningún tipo, sin excepción o discriminación alguna. La universalización de la educación alude a dar cumplimiento pleno al *derecho* a la educación, como un hecho fundamental de los seres humanos.
- *Gratuidad de la educación en todos los niveles.* Se refiere a la forma o manera como se financia la educación de un centro escolar, pudiendo ser con los aportes del propio Estado (incluyen los aportes de los gobiernos

autónomos descentralizados, como Municipios) o con los aportes directos de los padres de familia. Si la educación es un derecho, es el Estado, la sociedad, la responsable de garantizar la educación en condiciones de acceso y calidad. El concepto *gratuidad* significa que ninguna familia (padre, madre o representante de un estudiante) pague con sus recursos privados para educar a sus hijos y que nadie se quede fuera del sistema educativo.

- *Laicidad*. Se refiere a la concepción de la educación laica, que significa que en los centros escolares exista libertad de conciencia (tanto a los que adopten o no una religión), pluralismo social y político, respeto a las garantías individuales y derechos de toda persona, es decir, el desarrollo libre de las personas. Implica una igualdad jurídica de todos ante la Ley, lo que se evidencia con una libertad de creencias de los padres y niños, así como reconocer la diversidad y respuesta a las minorías.
  
- *Igualdad de oportunidades para todos*. Considera que el punto de partida en educación no es igual entre familias y alumnos, que está determinado por sus condiciones socioeconómicas y culturales. Frente a esta constatación, el sistema educativo, el centro escolar, deben garantizar y ofertar iguales oportunidades de acceso, permanencia, desarrollo y promoción a la educación.
  
- *Gestión participativa en la comunidad educativa*. Se refiere a la estrategia de trabajo en la dirección del centro escolar, al grado de participación de padres, madres, docentes y estudiantes. Se puede expresar en una amplia y significativa participación en los análisis y decisiones de la institución educativa, o una débil o nula participación en las decisiones del centro escolar de los padres de familia y estudiantes. El grado de actuación expresa el nivel de democracia que se concibe y se aplica en una institución educativa.

- *Compensación de todo tipo de desigualdades de origen.* Si el punto de arranque en educación de los estudiantes y las familias no es el mismo por diversos factores de exclusión de tipo social, económico, cultural e individual, el sistema educativo tiene la obligación de compensar esas desigualdades. La exclusión puede ser por discapacidad (o capacidad diferente de tipo física, psicológica, social), nivel cultural (grado de acceso al sistema educativo), económico (ingresos, acceso al sistema productivo y sus beneficios), étnica (pueblos y nacionalidades), migración (interna y externa), entre otras. Tanto los alumnos menos dotados como los de altas capacidades tienen el mismo derecho de tener una educación de calidad y calidez.
  
- *Autonomía de los centros.* Significa la mayor o menor independencia de un centro escolar para funcionar, en relación al control que ejerce el Estado, a través del Ministerio de Educación. La autonomía puede ser administrativa, pedagógica, financiera y jurídica. A mayor control del Estado, menor autonomía y viceversa. Pueden haber grados y tipos de autonomía. Un enfoque de autonomía está ligado, en lo pedagógico, a la capacidad que tiene un centro escolar, en proponer, desarrollar y evaluar programas y proyectos educativos innovadores.
  
- *Nivel de ingresos de las familias.* Según el enfoque económico, el ingreso familiar es la suma de todos los sueldos, salarios, ganancias, pagos de interés, alquiler, transferencias y otras formas de ingreso de una familia en un período de tiempo determinado. En el estudio se planteó a los informantes una valoración referente a si el nivel de ingresos de las familias, determina la calidad de la educación que reciben, y no como una identificación del valor económico que ganan.
  
- *Costo de matrícula y pensiones.* Se refieren a los valores económicos que pagan los padres de familia o el Estado para la educación de sus hijos. En nuestro estudio hay dos formas de expresar los costos de la educación:

fondos públicos, a través del Estado y fondos privados pagados por padres de familia. Lo que se buscó en la investigación es valorar si dependiendo quien paga las matrículas y pensiones, esto repercute en la calidad de la educación.

- *Ubicación geográfica del centro educativo.* Significa determinar la zona geográfica donde se ubica y funciona un centro escolar. En el caso de la investigación se determinó las siguientes zonas de Quito: norte, sur y los valles. La ubicación de los centros escolares tienen una representación de clase social; el imaginario social determina que la zona norte y los valles de Quito, tienen mayor concentración de población de condiciones socioeconómicas favorables; por consiguiente, en su mayoría son privados. En el centro y sur de la ciudad se concentran principalmente la oferta pública, principalmente para una población que se halla en condiciones socioeconómicas bajas.
- *Valoración a la “competencia” entre centros.* Según la ideología, la competencia es concebida como positiva o negativa. Para la concepción conservadora, la competencia entre los centros es positiva, pues impulsa a una mejor eficiencia y funcionamiento, lo que conlleva mayores demandas de matrícula escolar, bajo la consideración de que se oferta una mejor educación para los alumnos; en cambio, para la concepción social, la competencia discrimina, porque las condiciones de los centros escolares no son similares, pues su contexto social, económico y cultural son diferentes.
- *Información a los padres sobre la eficiencia del centro escolar.* Bajo las reglas del mercado, los padres deben recibir la información relacionada a la eficiencia de los centros escolares, sobre la base principalmente del rendimiento académico de los alumnos, para poder decidir la mejor oferta. Por tanto, las instituciones educativas deben ser eficientes y demostrar esos resultados, lo que genera valoración social, aumento de la demanda de clientes. Por otro lado, dar a conocer los resultados de un centro escolar es

una obligación, lo que se llama “*rendición social de cuentas*”, pero con fines de informar a la sociedad el trabajo efectuado, con fines de mejoramiento.

- *Libertad absoluta de elección del centro.* La Carta Magna del Ecuador (2008) señala que “*Las madres y padres o sus representantes tendrán la libertad de escoger para sus hijas e hijos una educación acorde con sus principios, creencias y opciones pedagógicas*” (Corporación de estudios y Publicaciones, 2008:19). Sin embargo, esta libertad está condicionada a diferentes variables sociales, económicas y culturales. Una concepción sobre la libertad para escoger una institución educativa considera que las reglas del mercado actúan y que al proponer una oferta educativa, y al estar debidamente informados, los padres pueden decidir el centro escolar para su hijo.

### **c) Dimensión relacionada con las entradas**

En la dimensión de entrada se identifica un conjunto de indicadores relacionados a la situación de las familias, necesidades y problemas del entorno, a las condiciones disponibles del centro escolar para brindar un servicio educativo a los estudiantes, padres de familia y sociedad. Entre estos indicadores, tenemos los siguientes, con su respectiva conceptualización:

- *Nivel socioeconómico de las familias.* Considerando los niveles de ingresos de las familias, se puede identificar una taxonomía: clase alta, media y baja. De hecho, el nivel socioeconómico identifica el grado de pobreza de la población.
- *Nivel cultural de los padres y las familias.* Implica el nivel de instrucción, de acceso al sistema educativo que tienen los padres, que pueden ser: analfabeto puro, analfabeto funcional, acceso a la educación primaria,

secundaria o educación superior. También, el nivel cultural hace referencia a la pertenencia a una etnia o grupos culturales, a una zona geográfica, que definen formas de pensar, comportamientos y actitudes. El nivel de apoyo de las familias a los hijos y la valoración de la educación, depende también del nivel cultural de las familias.

- *Incorporación de necesidades y problemas del entorno.* Significan si el centro escolar identifica, valora, pondera e incorpora las necesidades o problemas del entorno del centro escolar, de sus alumnos, familias y sociedad, en el diseño de la propuesta educativa, pedagógica y curricular.
- *Metas compartidas.* Representa los objetivos consensuados sobre la educación que se va a ofertar en el centro educativo, con la participación de sus actores: autoridades, docentes, padres de familia y estudiantes. Hay centros escolares que tienen metas compartidas, pero hay otros que carecen de ello o es muy débil el grado de participación y acuerdos sobre los propósitos que la institución plantea.
- *Oferta educativa del centro.* Implica los servicios que el centro escolar ofrece y pone consideración a sus estudiantes y padres de familia, que se expresa en el currículo prescrito, y en los programas y proyectos fundamentales existentes.
- *Oferta extracurricular del centro.* Lo extracurricular alude a los servicios complementarios que ofrece la institución educativa, generalmente desarrollado fuera de las jornadas escolares regulares. Este indicador, identifica la valoración de los informantes en relación a la calidad de la educación, sobre la base de los aspectos extras al currículo oficial que ofrece. Elementos extracurriculares son, por ejemplo: los clubes deportivos, científicos, culturales, sociales; escuela para padres, etc.



- *Utilización del tiempo.* Representa el adecuado uso del tiempo real para el aprendizaje de los estudiantes, lo que supone una implicación activa y responsable de los alumnos en las tareas en el aula y la escuela, una vinculación efectiva de éstos con los objetivos y metas y una elevada situación de aprendizajes significativos. La reducción de interrupciones del proceso educativa, sea por razones de paralizaciones, disciplina u otras actividades secundarias, son reducidas al máximo. La utilización del tiempo comprende el año, los trimestres o *quimestres* (que según el Ministerio de Educación de Ecuador corresponde a cinco meses), los meses, semanas, días y horas de clase.
  
- *Organización del espacio.* Significa la manera en que el centro escolar distribuye el espacio en el aula de los estudiantes y los espacios físicos de la institución; aspecto éste que puede ser valorado como generador de calidad educativa.
  
- *Nivel de expectativas globales sobre la educación.* Es el grado de aspiraciones educativas y formativas planteadas por el centro escolar; la valoración que tienen los padres de familias sobre la capacidad y futuro de sus hijos; la valoración que hacen los docentes de sus estudiantes; y las valoraciones que los propios estudiantes tienen sobre su futuro. Mientras más altas son las expectativas, se supone mejores logros.
  
- *Proyecto común en valores.* Un proyecto es una propuesta de cambio, la transformación de una idea, es el conjunto de actividades organizadas, para lograr objetivos y resultados; por tanto, un proyecto común en valores, representa los valores comunes de convivencia, planeados en el centro educativo, que direcciona los comportamientos y conductas, que exigen prácticas. Comprende el conjunto de normas y de valores institucionales respetados por todos y dirigidos hacia la consecución de sus metas del centro escolar. Los *manuales de convivencia*, son expresiones de este tipo de proyectos. Los valores generalmente forman

parte del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en los planes estratégicos.

- *Liderazgo educativo.* Entiéndase como liderazgo educativo al grado o situación de superioridad en que se halla una institución educativa, dentro del ámbito educativo. El liderazgo educativo atañe a toda la institución, e incorpora al conjunto del centro escolar. El liderazgo implica tener una visión de futuro, creación de un clima positivo para el trabajo, energía para el trabajo en equipo, disponer de información y saber tomar decisiones, entre otros componentes. Existen estilos de liderazgo, los más comunes, los autocráticos o verticales y los democráticos o participativos.
  
- *Clima escolar.* Son las condiciones o circunstancias sociales, humanas y educativas, el tipo y la calidad de relaciones e interrelaciones, que se produce y se vivencia en el centro escolar. Un clima escolar ordenado, que permita a profesores y alumnos se concentren sin distracciones ni perturbaciones en sus respectivas tareas; que se desarrollen en un ambiente de confianza, seguridad entre las personas, con disciplina firme y justa. El clima escolar implica también el reconocimiento, la motivación y el refuerzo tanto de la dirección hacia los profesores como de éstos hacia los alumnos mediante la valoración de sus procesos y logros, la aceptación de sus ideas y la exaltación del buen rendimiento, disciplina y valores. También representa una adecuada relación entre los padres de familia y la escuela, en un ambiente de respeto, colaboración e iniciativa. Un clima adecuado representa un bajo nivel de conflictos.
  
- *La normativa.* Se refiere a los marcos legales vigentes en la institución educativa, que mandan, prohíben y permiten. Existe normativa macro como: la Constitución del Estado, leyes y reglamentos de educación, códigos de la niñez y adolescencia. También existe normativa específica, así: los reglamentos internos y otros puntuales (como por ejemplo el reglamento de transporte, etc.)

- *Información a padres.* Significa valorar la forma y los contenidos que la escuela utiliza para dar a conocer a los padres de familia sobre la evolución de los aprendizajes, disciplina, y otros aspectos, de sus hijos. Implica identificar qué contenidos y mensajes se socializan a los padres y cómo se lo realiza; esto es, los contenidos de la información y los métodos y medios para distribuir la información. La información puede ser de cara a cara, a través de boletines escritos, en carteleras, utilizando las tecnologías de la información (Internet), etc. La información puede ser más administrativa, pedagógica o financiera; con énfasis al inicio, durante y al finalizar un trimestre, un ciclo o un año escolar.
  
- *Ratio alumno – profesor.* Es la relación que existe entre la cantidad de alumnos por docente en el aula de clase. Hay situaciones en que el ratio alumno-profesor es baja, y en otras, es alta, lo que se considera como un factor que afecta a la calidad de la educación. También este aspecto es considerado como un elemento que incide en la decisión que toman los padres de familia para matricular a un hijo en un plantel educativo.
  
- *El presupuesto.* Representa el costo económico para el funcionamiento de un centro escolar. Estos recursos pueden ser proporcionados por el Estado, de manera privada, o por otras fuentes. Implica la definición de ingresos y egresos económicos previstos en un centro escolar. Se trata de identificar y valorar si los recursos económicos disponibles en el establecimiento educativo son suficientes o no para dar una educación de calidad.
  
- *Las instalaciones.* Se refiere a la infraestructura física que tiene un centro escolar: sus espacios, aulas, canchas, etc. Este aspecto es un elemento que orienta la toma de decisiones de un padre de familia o estudiante a la hora de matricular; por tanto es un factor de calidad.
  
- *Equipamiento de las aulas.* Tiene que ver con los recursos didácticos y tecnológicos existentes en el plantel educativo y en cada aula: pupitres,

mesas, sillas, cancelas, computadoras, biblioteca, *infocus*, televisión, servicio de Internet, mapas, libros, laboratorios (física, química, biología, ciencias naturales, matemáticas...), centro de cómputo e internet, canchas deportivas (multiuso, fútbol, basket,...), espacios culturales (sala de teatro, danza...), bares, etc. Los recursos didácticos y tecnológicos contribuyen al logro de aprendizajes, y es un elemento que incide en la calidad. Se trató de determinar el valor que hacen los informantes sobre este valor como determinante de calidad educativa.

- *Relaciones con otras instituciones.* Se refiere a las relaciones que mantiene la escuela con otras instituciones de la zona y con la comunidad donde se ubica. Estas relaciones con otras instituciones es un factor que genera *alianzas estratégicas*, y contribuye a mejorar su funcionamiento.
  
- *Recursos para programas de discapacidad.* Significa identificar y valorar si la institución educativa tiene y aplica un programa de *educación inclusiva*, para la población con alguna discapacidad. Bajo este criterio se consideran los recursos que el centro ofrece para sus alumnos, tales como: acceso a las aulas, baños, pupitres, sala de ayuda, especialistas, programas específicos con adaptaciones curriculares, entre otros. Se trata de valorar si dispone de un programa de educación inclusiva que es considerado como un elemento que determina la calidad educativa.

#### **d) Dimensión relacionada con los procesos**

Un proceso es un conjunto de fases sucesivas o actividades mutuamente relacionadas o interactuantes, que generan un servicio educativo; es decir, transforman los elementos de entrada en resultados. Los principales indicadores incluidos en los procesos de un centro escolar son:

- *Plan de calidad.* Constituye una propuesta de diseño e implementación de un sistema de calidad en el centro escolar, en los ámbitos de gestión, pedagógica y financiera. Tener un plan de calidad significa disponer de políticas de calidad, estrategias, metodologías, instrumentos y evaluación del servicio educativo. En la investigación se busca identificar la existencia o no de un plan de calidad y si éste es conocido por la comunidad educativa, como un elemento generador de calidad.
  
- *La dirección.* Constituye la conducción del centro escolar, la forma de manejarlo y proyectarlo, tanto a nivel interno como externo. Hay estilos de conducción más verticales, otras más participativas y otras equilibradas. Hay direcciones más libres, otras más normadas y reguladas. La dirección comprende tanto lo administrativo del centro escolar como lo pedagógico, ambas de alto valor en la calidad de un centro. El grado de participación de los padres de familia en el centro escolar a nivel organizativo (gobierno escolar), pedagógico, seguimiento y financiero, es también parte de la dirección. En la investigación se busca identificar la valoración que se da a la dirección administrativa, dirección pedagógica, a la gestión participativa, y estilo de dirección de las autoridades que administran la escuela o colegio, como contribuyente de calidad educativa.
  
- *Organización.* La organización constituye una función clave en el funcionamiento administrativo, curricular y financiero de un centro escolar. Implica dar orden, secuencia, flujos de información, a las diferentes actividades, recursos materiales y humanos. La organización se basa en el concepto de sistema; es decir, de un todo, que está estructurado de elementos, y que dichos elementos tienen funciones que cumplir, articulados a otros elementos y funciones. En el estudio se busca valorar el criterio de los informantes sobre la organización general del colegio, y la organización del aula de clase con grupos heterogéneos de los estudiantes, aspectos estos como generadores de calidad educativa.

- *Currículum*. Significa: “El currículum es un proyecto de ciencia, cultura, técnica y socialización ubicado en un determinado país y contexto. ... es un proyecto social y cultural (sociedad, ciencia, cultura)”; “es una selección sociocultural antropológica, cultural, científica y técnica) organizada desde una perspectiva social y psicopedagógica y efectuada en este momento histórico” (Aramendi y Ayerbe, 2009:54-55). También se concibe al currículum como “el conjunto intencionado de oportunidades de aprendizaje que se ofrece a una persona o grupos de personas para un desarrollo determinado” (González, J. M. 2008: 108). Para fines de la investigación se identifica currículum como los *programas de estudio* y se busca valorar si estos son actualizados y están de acuerdo a la edad de los estudiantes; aspecto éste como generador de calidad.
  
- *Innovación*. Innovar significa mudar o alterar algo, introduciendo novedades (Real Academia de la Lengua, 2006:827). Se refiere a que si el centro escolar plantea procesos de cambio, de transformación, que supere el “*estatus quo*” académico, organizativo y formativo. Es muy frecuente que los centros escolares, caigan en un inmovilismo, en la costumbre de reproducir prácticas culturales, sin dar opción al cambio. En el estudio se plantea si el plantel desarrolla programas innovadores, si aplican cosas nuevas cada vez; elemento que configura la calidad de la educación.
  
- *Orientación y tutorías*. La orientación y las tutorías constituyen un proceso fundamental en la formación de los estudiantes, que se aplican a través de los profesionales psicólogos y trabajadores sociales, de los Departamentos de Orientación y Bienestar Estudiantil –actualmente denominado Departamento de Consejería Estudiantil- y del personal de inspección del centro escolar. La valoración a este indicador por parte de los informantes se centra en conocer la existencia de programas adecuados de orientación y tutorías para los estudiantes; y si estos son valorados como generadores de calidad.

- *Gestión en el aula.* Representa la manera en la que el docente planifica, organiza, desarrolla, controla, evalúa y mejora el proceso de enseñanza aprendizaje; es la conducción del proceso educativo y formativo. La gestión de aula es de una importancia básica, es ahí donde se concretiza una propuesta educativa, pedagógica y curricular. La gestión o dirección positiva en el aula comprende, entre otros aspectos, los siguientes: nivel del manejo del tiempo, uso de variedad de materiales, estrategias de enseñanza-aprendizaje, comunicación positiva y participativa entre alumnos y el profesor, el grado de motivación, el grado de dificultad en las tareas que realizan los alumnos en el aula y en la casa, las relaciones interpersonales entre los docentes con los estudiantes y padres de familia. La gestión es considerado como elemento contribuyente a generar calidad educativa.
  
- *Evaluación.* Implica el nivel de consenso sobre los criterios de evaluación, el nivel de exigencia, la unificación de criterios referidos a la evaluación del alumno, utilización de técnicas de evaluación diferente, y si en la evaluación se indaga en torno a los aprendizajes realizados por el alumno y otros elementos del currículo. Se trata de identificar el sistema de evaluación que aplica el establecimiento educativo; y si éste sistema es valorado como indicador de calidad educativa.
  
- *Desarrollo profesional.* Se refiere a la disponibilidad y aplicación de un programa de capacitación para los docentes, que implica capacitación especializada en el área del conocimiento científico, en lo pedagógico, didáctico y lo humano; así como una variedad de estrategias para mejorar el desempeño de los docentes, como por ejemplo, pasantías, círculos de estudio, etc. Se busca que los informantes valoren este indicador como un factor de calidad.
  
- *Mejora continua.* Implica el perfeccionamiento del sistema de calidad en los ámbitos administrativos, pedagógicos y financieros, a partir de la información de la evaluación, su toman decisiones pertinentes. La mejora

continua, se caracteriza por ser un proceso permanente, cuya lógica de desarrollo, es el mejoramiento, el perfeccionamiento, el superar debilidades y potenciar los aciertos. En este indicador se valora la actitud de mejora continua del profesorado y de sus directivos, como un criterio de calidad educativa.

#### **e) Dimensión relacionada con los resultados**

La variable de salida es el producto o resultados del servicio educativo que genera un centro escolar. Los resultados son el producto de los procesos en un sistema de calidad. Los resultados implican servicios en sí y productos. En educación, las salidas se producen a nivel de la formación en sí. Entre los indicadores de salida, tenemos:

- *Resultados del Proyecto Educativo Institucional (PEI).* Significa el grado de credibilidad del proyecto educativo del plantel, que pueden ser considerados como positivo o negativo, según la confianza que genera en la población escolar y fuera de él.
  
- *Resultados de los programas de estudio.* Significa el grado de cumplimiento de los programas de estudio de la malla curricular. Los informantes expresan su valoración a este logro, sobre la base de su experiencia y percepción.
  
- *Resultados de la gestión/dirección.* Se refiere a la valoración de los logros obtenidos en la gestión o dirección por parte de los tomadores de decisiones, de las autoridades (rector, director, vicerrector o subdirector). Este aspecto es considerado como indicador que contribuye al logro de calidad.



- *Imagen del centro.* Se refiere al grado de prestigio del centro escolar en la comunidad educativa y en la sociedad en general. La imagen puede ser positiva, moderada o negativa, según el prestigio logrado. La imagen del centro, es un resultado que evidencia calidad educativa.
  
- *Grado de satisfacción de padres, alumnos, profesores.* Es el nivel de aceptación que tienen los estudiantes sobre los aprendizajes que reciben y su convivencia en la institución escolar; de los padres de familia, sobre la educación que reciben sus hijos; y de los docentes, sobre el trabajo realizado.
  
- *Sentimiento de comunidad.* Se refiere al grado de identificación que tienen los estudiantes, padres de familia, docentes y autoridades con el establecimiento educativo, lo que se expresa en un sentimiento afectivo a su institución. Mientras mayor sea el grado de identificación, mejores procesos de adaptación y participación se estructuran.
  
- *Resultados académicos de los alumnos.* Se refiere a los logros de los estudiantes en sus aprendizajes académicos, que se expresan en su rendimiento individual y en el rendimiento general del plantel.
  
- *Formación moral del alumnado.* Consiste en valorar la educación que ofrece el centro escolar, centrada no solo en lo académico, sino en los aspectos éticos y morales, individuales y sociales. El respeto a los derechos humanos, la no existencia de violencia y exclusión, son aspectos a ser valorados por los participantes.
  
- *Logros socio-afectivos del alumnado.* Se refiere a los resultados de la formación de los estudiantes, que incluye no solamente la parte cognitiva, sino los aspectos socio-afectivos, el desarrollo de la inteligencia emocional,

la interacción social, entre otros. Se busca identificar si los alumnos se sienten bien en la clase, en la institución, si no están tensos, etc.

- *Resultados de los servicios extracurriculares.* Significa valorar los logros de los programas extracurriculares que implementa la escuela, tales como clubes, talleres, etc., Se trata de identificar si este aspecto es un factor de calidad que es apreciado por los padres de familia, estudiantes, docentes y autoridades.
- *Implicaciones de las familias.* Representa determinar el grado de participación positiva de los padres de familia en las decisiones del centro escolar. Al respecto, hay situaciones donde la participación es mayor y en otros, donde es menor, o solamente formal y de legitimización.
- *Apoyo de las familias a los alumnos.* Significa identificar el apoyo que brindan las familias a sus hijos en la educación, apoyando en la solución de problemas, controlando el uso de los tiempos, apoyando con orientación en las tareas o deberes, realizando seguimiento, entre otras.
- *Número de matrículas año.* Significa la demanda de cupos por parte de los padres de familia por educar a su hijo en un determinado plantel educativo.
- *Capacidad de competir del centro.* Se refiere al grado de participación del centro escolar a nivel externo, tales como en concursos científicos, culturales, artísticos, deportivos, etc.
- *Calidad de vida laboral del docente.* Significa valorar la situación de la vida laboral que tiene un maestro o maestra como un profesional de la educación, su situación de salud, su estilo de vida, el nivel de fatiga y estrés.

- *Status profesional del profesorado*. Se refiere a la valoración que hace la sociedad sobre la profesión de docente, por tanto lo ubica dentro de las profesiones de alta aceptación social y económica o de baja aceptación.
- *Respuesta del centro a las necesidades del entorno*. Es una valoración sobre el grado de reacción del centro escolar a los problemas y necesidades del medio; si la institución es capaz, de incorporar esas realidades a los procesos formativos y educativos.

#### **f) Diseño de un modelo teórico-empírico de calidad educativa**

Es el planteamiento de un modelo teórico-empírico de calidad educativa aplicada a un centro escolar, que incorpora los principales indicadores identificados y valorados por los informantes, en las dimensiones de contexto (ideología y clases sociales), de entrada, procesos y resultados. Se trata de proponer un modelo comprensible de calidad educativa de un centro escolar.

### **5.5. PARTE CUANTITATIVA**

#### **5.5.1. RECOGIDA DE DATOS E INSTRUMENTOS**

La información se ha recogido mediante cuestionarios, para el caso de las encuestas, y guías de discusión, para el caso de aplicación de los grupos focales.

## a) Cuestionarios

A partir del modelo teórico de un centro escolar de calidad, se elaboraron dos tipos de cuestionarios, contruidos *ad hoc*, de tipo *escala de Lickert*, con un rango de valoración de 1 a 10, que son: a) *Cuestionario de investigación sobre calidad educativa dirigida a docente, autoridades, técnicos del Ministerio de Educación y padres de familia* (Anexo 1); y b) *Cuestionario de investigación sobre indicadores de calidad de un centro escolar, dirigido a estudiantes* (Anexo 2).

Los dos cuestionarios traducen las dimensiones del estudio en *ítems*, organizados en dos partes: información general (datos generales) e información específica sobre calidad educativa. En la *información general* se colocan los datos sobre sostenibilidad del centro escolar, cobertura de alumnos, nivel educativo del establecimiento educativo, sexo del informante, tipo de informante, título que posee, años de enseñanza, cargo actual. Para el caso de los estudiantes, además, la información general incluye aspectos referidos al año escolar que cursa el estudiante, edad, profesión del padre y de la madre, y nivel de instrucción de padre y madre.

En la segunda parte, sobre calidad educativa, en el cuestionario dirigido a docentes, padres de familia, autoridades y técnicos del Ministerio de Educación, se incluyen noventa indicadores referidos a ideología, clases sociales, indicadores de entrada a un centro escolar, indicadores de proceso e indicadores de resultados. Se utilizó una escala de 1 a 10, en la que los informantes, a partir de la realidad de su escuela o colegio y su criterio valoran cada uno de los indicadores, cuyos rangos de intensidad fueron:

- De 1–4: indicador poco importante para lograr la calidad de la educación.
- De 5-8 indicador de importancia media para lograr la calidad de la educación.
- De 9-10 indicador muy importante para lograr la calidad de la educación.

Al final, se añaden dos preguntas abiertas: una referida a otros indicadores de calidad educativa que se desee proponer; y la otra, a una definición de lo que es calidad educativa en un centro escolar.

Los mismos indicadores se utilizaron para los estudiantes, reduciéndolos a ochenta el número de *ítems*, organizados en los aspectos sociales y de la comunidad educativa, organizativos, curriculares y aquellos relacionados con la orientación educativa y la diversidad.

El cuestionario de los estudiantes fue modificado en la forma de redacción de algunos ítems, adaptándolos al lenguaje y comprensión de ellos.

Los cuestionarios fueron objeto de validación a través de dos formas: *juicio de expertos* y *pilotaje*.

El *juicio a expertos* se aplicó a cinco técnicos en educación del Ministerio de Educación, que fueron:

Verónica Benavides, Directora Nacional de Planificación.

Héctor Cárdenas, Director Nacional de Educación Unidocente.

M. Elena Salvador, Coordinadora Nacional del Bachillerato Internacional.

Voltaire Lugo, Técnico experto en Currículo.

Víctor Hugo Vinueza, Asesor del Viceministerio de Educación.

El instrumento fue revisado también por Pedro Aramendi, asesor de investigación de la Universidad del País Vasco de España.

El pilotaje se aplicó a 26 estudiantes de un colegio de la ciudad de Quito (Colegio Municipal Experimental Sebastián de Benalcázar), con características parecidas a los planteles investigados. Producto del pilotaje se realizó ajustes en el orden y secuencia de las preguntas, en la redacción y lenguaje utilizado y en la pertinencia de las mismas.

Para el caso de los docentes y padres de familia se aplicó el pilotaje a 35 sujetos, con un cuestionario de 90 ítems, a partir del cual se realizaron ajustes en la redacción y claridad de las preguntas, la secuencia y orden de

presentación de las misma, eliminación de preguntas repetidas o reiterativas, y la pertinencia de cada ítems en relación a los objetivos de la investigación y de los constructos. En relación a los estudiantes se aplicó a 26 alumnos, con un cuestionario de 70 ítems. El pilotaje se aplicó en enero del año 2010.

El nivel de confiabilidad de los instrumentos, según Alfa de Crombach, fue de 0.98 para el instrumento de los docentes y padres de familia; y de 0.97 para el instrumento de los estudiantes. El coeficiente mide la fiabilidad del test en función de dos términos: el número de ítems (o longitud de la prueba) y la proporción de varianza total de la prueba debida a la covarianza entre sus partes (ítems), lo que significa que la fiabilidad depende de la longitud de la prueba y de la covarianza entre sus ítems. Los dos instrumentos fueron consistentes y confiables.

Para la aplicación de los cuestionarios se pidió autorización oficial al Señor Ministro de Educación, Raúl Vallejo Corral, y se ofició a los rectores de los planteles seleccionados, solicitando información documental, y apertura para realizar el estudio. Los instrumentos fueron aplicados en el primer semestre del año 2010.

## **b) Guías de discusión**

Para recabar información cualitativa, se utilizó la técnica de *Grupos Focales*, para lo cual se elaboró un instrumento denominado *Guía de Discusión*, con 15 preguntas, referidas a las dimensiones de la investigación: ideología, clases sociales, indicadores de entrada, indicadores de proceso e indicadores de resultados.

La *Guía de Discusión* fue validada por un experto de la Universidad del País Vasco (Pello Aramendi), y por tres expertos de Ecuador (Francisco Medina y Patricio Baquero (de la Secretaría de Educación del Municipio del Distrito Metropolitano de Quito) y María Elena Salvador (del Ministerio de Educación)

Este instrumento de investigación fue aplicado a 6 grupos focales, uno por cada centro escolar: Academia Cotopaxi, Brithis School Quito, Dillon, Juan Montalvo, Ricardo Cornejo y 15 de diciembre. En cada grupo focal participaron autoridades, docentes, padres de familia y estudiantes. La información fue grabada, pidiendo autorización respectiva para hacerlo. El detalle del número de participantes en cada grupo focal es el siguiente:

- Grupo focal 1 (Academia Cotopaxi): 3 autoridades, 3 docentes, 3 estudiantes, 2 padres de familia
- Grupo focal 2 (The British School Quito): 2 autoridades, 4 docentes, 3 padres de familia, 2 estudiantes
- Grupo focal 3 (Juan Montalvo): 3 autoridades, 5 docentes, 2 padres de familia, 4 estudiantes
- Grupo focal 4 (Dillon): 3 autoridades, 3 docentes, 3 padres de familia, 3 estudiantes
- Grupo focal 5 (15 de Diciembre): 2 autoridades, 4 docentes, 2 padres de familia, 3 estudiantes
- Grupo focal 6 (Ricardo Cornejo): 3 autoridades, 3 docentes, 3 padres de familia, 3 estudiantes

Para la aplicación del grupo focal se pidió autorización a la Directora Provincial de Educación de Pichincha, y se lo realizó en el segundo semestre del año 2011.

## **5.6. PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO**

### **5.6.1. Centros escolares investigados**

Los centros escolares que participaron en la investigación, según clases sociales, son los siguientes:

*Clase alta:*

British School Quito.

Academia Cotopaxi, American International School.

*Clase media:*

Colegio e Instituto Superior Experimental Luis Napoleón Dillon.

Colegio Experimental e Instituto Superior de Pedagogía “Juan Montalvo”.

*Clase baja:*

Colegio Nacional Mixto “Dr. Ricardo Cornejo Rosales”.

Colegio Nacional “15 de Diciembre”.

Las características fundamentales de cada uno de los colegios, según información documental a la que se tuvieron acceso (2010), de manera oficial, y que demuestra las diferencias entre centros escolares, según clases sociales (información referida a su creación, filosofía, misión, visión, programas que ofrece, situación socioeconómica de las familias, entre otros), es la siguiente:

#### **a) *British School Quito***

Esta es una institución que ofrece el servicio educativo en primaria y secundaria. En ella estudian alumnos de 22 nacionalidades. Dispone del programa de Bachillerato Internacional de la Organización de Bachillerato Internacional (OBI).

La Filosofía y objetivo de esta institución señala:

*“Ofrecemos una educación de óptima calidad en los niveles preescolar, primario y secundario, a los estudiantes de Ecuador y otros países. Impartimos un currículo estimulante y equilibrado, con base en los*



*programas de estudio del Currículo Nacional de Inglaterra y Gales, y de la Organización de Bachillerato Internacional, en el que se incorporan la promoción del conocimiento y la valoración de la cultura ecuatoriana”* (Barker, 2008:6).

Entre las metas planteadas consta: promover la excelencia académica, fomentar un ambiente positivo para la enseñanza y aprendizaje; desarrollar individuos íntegros, reflexivos e inquisitivos, aptos para formarse como ciudadanos eficientes en un mundo que cambia con rapidez; ayudar a todos los estudiantes para que desarrollen sus fortalezas individuales y alcancen su potencial; promover la comprensión del contexto internacional y el respeto a las diferencias individuales; y mantener un equipo de profesionales calificados, motivados y afectuosos.

De la información socio-económica y cultural de los padres de familia no tuvimos acceso.

#### ***b) Academia-Colegio Cotopaxi, American International School***

Esta institución es administrada por La *Asociación Cultural Academia Cotopaxi* que es una persona jurídica ecuatoriana de derecho privado, sin fines de lucro y con finalidad social que tiene su existencia desde 1959. Fomenta la educación primaria, secundaria, técnica y de idiomas. Estudian alumnos de 30 nacionalidades del mundo. Tiene 28 clubes, actividades extracurriculares y deportes. El 65% de maestros tienen maestrías, el 31% licenciaturas y el 2% PHD; el 58% de docentes son de los Estados Unidos.

La *misión* declarada es:

*“Conjuntamente con los padres de familia, ofrecemos una educación en inglés, en un colegio internacional, enfocada en la preparación para la universidad, dentro de un ambiente seguro, tranquilo y afectivo que*

*forman estudiantes que serán contribuyentes responsables y dinámicos en una sociedad globalizada” (Academia Cotopaxi, 2009:29).*

En la *visión* se propone:

*“La Academia Cotopaxi es el mejor colegio de enseñanza en inglés del Ecuador desde pre-escolar hasta secundaria. Nuestro programa de estudios, reconocido internacionalmente, es requerido de manera activa por padres de familia nacional y extranjeros que realmente desean establecer una alianza para brindar a sus hijos la mejor educación posible... Los estudiantes... son niños y jóvenes íntegros, provenientes de culturas diferentes y que trabajan juntos en ambiente amigable, respetuoso y positivo. Este pone gran énfasis en el nivel académico, en el aprendizaje inquisitivo, en el multiculturalismo y en la aflicción del pensamiento analítico. Los equipos de deportes compiten con mucho éxito dentro y fuera del país. El trabajo de los estudiantes en el campo de las artes visuales y las presentaciones artísticas es constantemente elogiado y reconocido, lo que muestra altos niveles de desempeño y representa una amplia variedad de perspectivas culturales... Los estudiantes demuestran una gran conciencia social participando activamente en proyectos que promueven la sensibilidad local y global. Los graduados asisten a universidades de su elección y se convierten en líderes responsables en áreas económicas, sociales y políticas, no solo en el Ecuador sino alrededor del mundo, que es cada vez más interdependiente” (Academia Cotopaxi, 2009:29).*

Tiene unidades binacionales. Dispone de la acreditación de la *Asociación de Universidades y Colegios del Sur (SACS)* de los Estados Unidos. Fue el primer plantel reconocido en Ecuador por la *Organización del Bachillerato Internacional* de Ginebra, Suiza.

A la información socio-económica de los padres de familia no tuvimos acceso.

**c) Colegio e Instituto Superior Experimental “Luis Napoleón Dillon”**

Funciona desde 1951 y ofrece los servicios de educación técnica en la especialidad de Contador Bachiller en Ciencias de Comercio y Administración.

Su *objetivo* es:

*“Brindar a los estudiantes del instituto una formación integral, científica, humanística, técnica, tecnológica y ética, mediante el desenvolvimiento de las capacidades físicas, morales, intelectuales y sociales, fundamentados en los grandes atributos de la personalidad humana”.* (Instituto Superior Experimental Luis Napoleón Dillon, 2003).

La *misión* es:

*“Es una institución que busca la formación integral de los Contadores Bachilleres en Ciencias de Comercio y Administración con excelencia académica y técnica, que permita a sus bachilleres la incorporación a niveles superiores de educación y/o al aparato productivo, que comprometa su labor a la transformación de la sociedad ecuatoriana, a través de un trabajo honesto, responsable, pues fusiona la teoría con la práctica”* (Instituto Superior Experimental Luis Napoleón Dillon, 2009).

En este plantel funcionan 9 clubes. El 69 % de estudiantes del bachillerato tienen un nivel económico regular; el 57% tienen vivienda propia, según información del propio plantel.

**d) Colegio Experimental e Instituto Superior de Pedagogía “Juan Montalvo”**

Se crea en 1901 (presidencia del General Eloy Alfaro), bajo el nombre de Pedagógico para señoritas, que luego se transforma en varones. Mantiene el Bachillerato en Humanidades con las dos secciones: ciclo básico y

diversificado en la especialización Ciencias Sociales, Físico-Matemático y Químico Biólogo. Tiene tres clubes.

La *misión* del plantel es:

*“Formar bachilleres en ciencias; especializaciones: Físico Matemático, Químico Biólogo y Ciencias Sociales; conscientes de su identidad nacional, abiertos a las corrientes del pensamiento universal; con la práctica de valores, principio que rigen nuestra sociedad; comprometidos con el cambio y desarrollo social; que puedan continuar con éxito sus estudios superiores: universitarios, politécnicos, militares y policiales, que generen: ciencia, tecnología con emprendimiento y capacidad de liderazgo”* (Colegio Experimental e Instituto Superior “Juan Montalvo”, 2009).

La *visión* es:

*“Mantener el liderazgo entre las instituciones de prestigio local provincial y nacional, brindando una formación integral de jóvenes emprendedores, incorporando la práctica en valores; con suficiencia de conocimientos científicos, técnicos y humanísticos; aseguramiento de una profesión con pensamiento crítico y alta conciencia nacional. Personal Directivo, Docente, Administrativo y de servicio, calificado y comprometido con el cambio; infraestructura óptima; confianza y credibilidad en el modelo pedagógico institucional; permanente servicio a la comunidad y elevado nivel de excelencia”* (Colegio Juan Montalvo, 2009).

Según un estudio socio-económico y cultural de las familias de los estudiantes, en el año lectivo 2008-2009, de un total de 1.046 padres de familias del bachillerato, manifiesta que: el 46,84% de los padres tienen instrucción secundaria, el 28,3% instrucción primaria, el 23,04% instrucción superior, y el 1,82% son analfabetos. En relación a la ocupación de los padres el 25,24% son choferes, el 22,85% son empleados públicos, el 14,72% son profesionales, el 14,72% son comerciantes y el 10,42 son artesanos. La profesión mayoritaria de las madres son los quehaceres domésticos (50,76%), seguido por comerciante (13,86%) y empleado público (12,145). El 84,03%

tienen ingresos medios, el 9,28% ingresos bajos, y el 1,34% ingresos insuficientes; solo el 5,35% tienen ingresos altos. El 31,55% poseen vivienda arrendada y el 54,01% vivienda propia. El 75,81% tienen un hogar completo, y el 24,19% un hogar incompleto por causa como el divorcio, separación, migración y fallecimiento. De las familias que tienen un hogar incompleto, hay un 13,83% de padres que migraron. Hay un 70,46% que viven con sus padres, pero existe un 21,89% que viven solo con la madre (Farinango, 2010).

**e) Colegio Nacional Mixto “Dr. Ricardo Cornejo Rosales”.**

Nace en 1982 y funciona al sur de Quito, en un sector popular. Ofrece el bachillerato en ciencias con la especialidad de ciencias sociales y físico matemáticos; y el bachillerato técnico en comercio y administración, especialidad administración de sistemas. Cuenta con dos clubes.

La *misión* del colegio es:

*“El Colegio preparará y formará excelentes bachilleres en Ciencias, Físico Matemáticos, Sociales, Técnicos en Informática, especialidad Administración de Sistemas con una educación de calidad y calidez para que en el futuro puedan continuar sus estudios superiores y se desenvuelvan en el trabajo”* (Colegio Nacional Mixto “Dr. Ricardo Cornejo Rosales”, 2010:9).

Su *visión* es:

*“En el tiempo propuesto, el Plantel consolidará su prestigio entregando bachilleres con alta calidad humana y de conocimientos que respondan a las exigencias de la ciencia y la tecnología actual”* (Colegio Nacional Mixto “Dr. Ricardo Cornejo Rosales”, 2010:9).

De un total de 535 familias investigadas por el propio colegio, el 21,50% de las familias están conformados por un solo padre por razones de separación,

divorcio, viudez, o son padres o madres solteras(os); el 78,50% son familias donde se integran padre y madre. En cuanto al nivel de instrucción de los padres la mayoría tienen primaria incompleta (193 padres y 199 madres), nivel medio incompleto (109 padres y 123 madres), primaria incompleta (41 padres y 46 madres); hay 5 analfabetos puros.

Existe un 6,36% de los padres, madres o ambos que han migrado a países extranjeros, por razones económicas, principalmente a España. El 43,39% de las familias no cuenta con vivienda propia. El 55,73% de las familias no cuentan con los servicios básicos completos.

El 80,51% de las familias no alcanzan a cubrir los gastos de la canasta de la pobreza. Los padres en su mayoría son transportistas, albañiles, comerciantes y guardias; las madres son empleadas domésticas, comerciantes y costureras. El 43,39% no cuenta con vivienda propia (Tapia, 2010:1-10).

#### **f) Colegio 15 de Diciembre**

Nace en 1988, en el sector urbano marginal del sur de Quito, con la sección vespertina. Oferta la educación básica de octavo, noveno y décimo y bachillerato técnico con las especializaciones contabilidad y aplicaciones informáticas. Tiene 6 clubes.

El *informe socio-económico de los padres de familia en el año lectivo 2009-2010*, de un total de 433 padres de familia, señala que: la *ocupación* mayoritaria de los padres de familia son albañiles (33,17%), chofer (19,25%), comerciante (11,89%), empleado público (10,63%) y guardia (5,32%); además hay mecánicos, policías, electricistas, pintores, peluqueros, agricultores, entre otros. El 67,85% de las madres tienen el trabajo de quehaceres domésticos, seguidos por comerciantes (16,20%) y empleados públicos (10,89%). El 64,30% tienen la educación primaria, el 29,87% instrucción secundaria, y el 5,57% educación superior; la madre, por su parte, en un 67,85% tienen la instrucción primaria, el 26,84% la educación secundaria, el 4,05% el nivel superior y el 1,27% es analfabeto puro. El 41,52% tienen una vivienda

arrendada y el 55,95% una vivienda propia. En cuanto a la situación socioeconómica de las familias, el 55,44% señala que es buena, y el 21,77% lo cataloga como regular y mala. El 56,58% de los estudiantes tienen un hogar completo y el 34,65% un hogar incompleto (Colegio Nacional 15 de Diciembre, 2010a).

La *misión* del plantel es:

*“Atender las necesidades y expectativas de la comunidad del sector sur de la ciudad, formando profesionalmente bachilleres técnicos en Contabilidad y Aplicaciones Informáticas. Al educar integralmente a los y las estudiantes de octavo, noveno y décimos años de educación Básica y primero, segundo y tercer año de Bachillerato, logramos la difusión de la ciencia y la técnica, con principios que garanticen el desarrollo personal, vocacional y académico, que los conduzca hacia la autonomía, mejora de su calidad de vida y éxito en los estudios, no debemos dejar de lado el cultivar los valores, tales como son: el Amor, Respeto, Solidaridad, Responsabilidad, Perseverancia y Equidad, características que les ayudará a ser entes productivos en la sociedad actual”* (Colegio Nacional 15 de Diciembre, 2010b).

### **5.6.2. Población y muestra investigada**

La población de docentes correspondió a todos los maestros de la institución escolar (no solo los de bachillerato), y ascendió a 453 casos (100%) y la de estudiantes a 6602, en los seis colegios investigados. La muestra arrojó 208 casos, sin embargo se logró aplicar a 287 casos, es decir, 79 casos más. En cuanto a los estudiantes la muestra arrojó 363 casos, pero se logró aplicar a 703 casos, esto es 340 alumnos más.

La razón por la que se aplicó más elementos de la muestra fue su grado de factibilidad en su aplicación, al tener la autorización de la Administración y

también por el interés en la investigación por parte de las autoridades de los planteles educativos. La diferencia en la aplicación en relación a la muestra evidencia un mayor nivel de confiabilidad del estudio, por cuanto se incluyeron más casos de lo previsto, acercándose al total de la población.

El detalle de la población y la muestra se presenta a continuación:

**Tabla 11. Población y muestra de docentes y estudiantes**

<b>Informantes</b>	<b>Población</b>	<b>Muestra</b>
Docentes	453	287
Estudiantes	6602	703
Total	7055	990

En cuanto a la muestra de *padres de familia* se trabajó con un muestreo *propositivo* o *intencional*, es decir, fueron seleccionados los elementos considerando la representatividad de los padres en la institución, al ser parte de la directiva de los padres de familia y representantes de los estudiantes del bachillerato, en donde se aplicó el cuestionario a los estudiantes.

En cuanto a las *autoridades*, se trabajó con toda la población que estaba disponible en la fecha que se realizó la investigación, esto es, en el primer semestre del año 2010.

Los detalles de la *población* y la *muestra*, una vez que se aplicó la investigación, es la siguiente:

*Docentes.* El total de docentes ascendió a 453 casos. Se logró aplicar a 287 maestros. Esta situación se dio por cuanto todos los maestros, incluida la educación básica, participaron en la investigación; además, existió la voluntad de las autoridades de los planteles educativos para colaborar en la recolección de la información.



Participaron en el estudio 287 docentes de octavo, noveno y décimo años de educación básica y bachillerato, ya sean con nombramiento o a contrato, profesores de materias principales o de materias auxiliares. De éstos, 154 casos (53.7%) corresponden al sexo masculino, y 133 (46.3%) al sexo femenino. El 33% (95 casos) fueron docentes de planteles privados; y el 67% (192 casos) profesores de planteles públicos.

*Estudiantes:* La población de estudiantes ascendió a 6602. La muestra es de 703 estudiantes.

En relación a los estudiantes participaron 704, distribuidos de la siguiente manera: 434 estudiantes (61.6%) del sexo masculino y 270 estudiantes (38.4%) del sexo femenino; 507 estudiantes (72%) son de centros escolares públicos y 197 (28%) de planteles educativos privados. Los estudiantes corresponden principalmente a tercero de bachillerato de los colegios investigados, cuyas edades van de 16 a 18 años de edad. El criterio de inclusión para seleccionar a los estudiantes fue porque ellos tienen más experiencia como tales y un mayor criterio valorativo y crítico.

*Padres de familia:* En relación a los padres de familias, participaron en la investigación 138 casos, de los cuales 53 (38.4%) corresponden al sexo masculino y 85 (61.6%) al sexo femenino; 97 (71%) corresponde a planteles públicos y 41 (29%) a planteles privados. Se consideró una muestra de padres de familia de los estudiantes del tercer curso de bachillerato, criterio que se relaciona con la participación de los estudiantes del tercer año de bachillerato. Los padres seleccionados fueron representantes de los comités de padres de familia, dirigentes de grado, y padres seleccionados aleatoriamente por las autoridades del plantel.

*Autoridades:* En relación a las autoridades, se consideró a funcionarios que ocupaban los siguientes cargos: rector, vicerrector, inspectores generales, miembros principales del consejo directivo y técnicos del Ministerio de Educación. Participaron 18 casos, de los cuales 14 (77,8%) fueron del sexo masculino, y 4 casos del femenino (22.2%); 6 directivos (33%) pertenecieron a planteles privados y 12 (67%) a planteles públicos.

Como referencia, los datos son consistentes en relación a las estadísticas nacionales del año 2009-2010, donde el 70,1% de estudiantes son de centros educativos fiscales (públicos) y el 28,7% de planteles privados; entre docentes, el 62.1% son de escuelas fiscales (públicas) y el 36,6% son de instituciones privadas.

En cuanto a la información cualitativa, se trabajó con muestreo intencional, con informantes representativos y claves del centro escolar, esto es autoridades, docentes, padres de familia y estudiantes. Participaron en el los seis grupos focales un total de 74 informantes.

## **5.7. ANÁLISIS DE DATOS**

Los datos de la parte cuantitativa fueron procesados y tratados con el paquete estadístico SPSS 19.0, que incluyó análisis exploratorio de datos, análisis descriptivo univariados, análisis descriptivo bivariados, prueba estadística de diferencias de medias.

En los análisis descriptivos se utilizó frecuencias, promedios y desviaciones típicas.

Los datos recogidos fueron objeto de *análisis intensivo*, siguiendo el procedimiento siguiente (Santiago y Lukas, 2009).

### *Fase 1: Reducción de la información*

Selección e identificación de la información, determinación de los objetivos de análisis, establecimiento de un sistema de categoría, estudio del sistema de categoría y codificación.

### *Fase 2: Organización de la información*

La información fue ingresada en una base de datos, con información de las diferentes poblaciones seleccionadas: docentes, estudiantes, padres de familia y autoridades. Se ingresó los datos numéricos de cada ítem, según

codificación realizada previamente. Luego se procesó la información según los estadísticos descriptivos e inferenciales definidos. Se construyeron matrices de análisis de datos, según dimensiones de las variables, donde se vació la información a nivel de porcentajes y medias, integrando la información de los diferentes involucrados, en cada constructo/indicadores.

### Fase 3: *Análisis e interpretación de resultados*

La *selección de categorías* siguió un proceso mixto, inductivo y deductivo.

La *revisión bibliográfica y documental* permitió construir dimensiones del estudio y categorías/indicadores para cada dimensión, lo cual es un procedimiento eminentemente deductivo.

La experiencia del investigador, el pilotaje y la aplicación de los cuestionarios, generó y validó nuevas categorías, lo cual fue un procedimiento inductivo.

Los principales análisis de datos fueron: estadística descriptiva, que incluyó frecuencias, porcentajes y desviación estándar, para cada uno de los constructos/indicadores investigados (esto es para cada ítems). Se construyeron matrices de análisis.

Como estadística inferencial se utilizó la prueba de *diferencia de medias* entre los diferentes informantes, lo que permitió demostrar el grado de significación de los resultados.

La *matriz de constructos*, que incluyen dimensiones, constructos/indicadores e ítems de los cuestionarios, son los siguientes:

**Tabla 12. Matriz de constructos/indicadores de la investigación**

<b>Dimensiones</b>	<b>Constructos (indicadores)</b>	<b>Docentes, autoridades y padres de familia</b>	<b>Estudiantes</b>
<b>Datos generales</b>	Nivel socioeconómico del centro escolar	p107	p83
	Nombre de los colegios	p108	p84
	Sostenibilidad	p1	p1
	Cantidad de alumno	p2	No aplica
	Nivel educativo	p3	p2
	Sexo	p4	p3
	Tipo de informante	p5	No aplica
	Título	p6	No aplica
	Años de enseñanza	p7	No aplica
	Cargo actual	p8	No aplica
	Criterio calidad de enseñanza (solo padres)	p9	p10
	Nivel de funcionamiento del centro escolar (padres)	p10	p11
	Curso matriculado	No aplica	p4
	Edad del estudiante	No aplica	p5
	Profesión del padre	No aplica	p6
	profesión de la madre	No aplica	p7
	Estudios del padre	No aplica	p8
Estudios de la madre	No aplica	p9	
<b>Ideología</b>	Definición de calidad educativa (abierta)	p102	p82
	Educación como servicio público o privado	p11	p12
	Ser una escuela fiscal	p15	p17
	Nivel de regulación del Estado	p16	p14
	Universalización de la educación	p18	p15
	Gratuidad	p20	p17
	Laicismo	p19	p16

	Igualdad de oportunidades	p22	p18
	Gestión participativa	p41	p28
	Compensaciones (desigualdades de origen)	p27	p77
	Autonomía de los centros	p56	p44
<b>Clases sociales</b>	Nivel de ingresos (familias)	p12	p12
	Nivel de instrucción de las familias	p13	p13
	Ubicación geográfica de la escuela (zona)	p14	No aplica
	Pago de matrículas y pensiones	p17	p31
	Resultados de las pruebas	p21	p29
	Buenos resultados (eficiencia)	p23	p50
	Libertad de elección	p25	p20
<b>Indicadores de entrada</b>	Nivel socioeconómica de las familias	p12	p12
	Nivel cultural de los padres	p13	p13
	Incorporación de necesidades y problemas del entorno	p26	p24
	Educación actualizada	p24	p30
	Metas compartidas	p29	p28
	Oferta educativa del centro	p28	p53
	Actividades extracurriculares que ofrece.	p30	p58
	Uso del tiempo para aprendizaje en aula y la escuela	p37	p66
	Correcta utilización del espacio físico	p38	p32
	Nivel de expectativas del centro para los estudiantes	p32	p19
	Nivel de expectativas de los padres con sus hijos	p33	p19
	Alto nivel de expectativas de los alumnos	p34	p19
	Alto nivel de expectativas de los profesores de sus alumnos	p35	p19
	Proyecto común en valores (positivo y alta formación)	p31	p78
	Liderazgo educativo	p36	p25
	Clima escolar	p40	p38
	Implicación y compromisos de alumno al centro	p44	p27
Trabajo en equipo	p41	p21	

	Normativa	p39	p33
	Información a padres	p42	p76
	Evaluación permanente del trabajo del alumno	p45	p65
	Ratio alumno-profesor	p43	p39
	Recursos económicos existentes (presupuesto)	p46	p40
	Instalaciones	p47	p32
	Equipamiento aulas	p48	p61
	Utilización de la biblioteca o centro documental	p49	p61
	Relaciones escuela con otras instituciones	p50	p22
	Recursos para programas de discapacidad	p51	p75
<b>Indicadores de proceso</b>	Plan de calidad	p52	p41
	Gestión de la autoridad	p53	p42
	Dirección pedagógica	p54	p42
	Gestión participativa	p55	p43
	Estilo de dirección	p57	p45
	Organización general de la escuela	p58	p46
	Organización del aula de clase	p59	p52
	Currículum (programas de estudio)	p60	p68
	Programas innovadores	p61	p60
	Programas de orientación y tutoría	p62	p73
	Metodologías adecuadas	p63	p54
	Gestión en el aula	p64	p57
	Comunicación positiva/participativa en clases	p65	p59
	Motivación de los estudiantes en clase	p66	p55
	Grado de dificultad en las tareas	p67	p56
	Relaciones interpersonales de docentes con estudiantes y padres de familia	p68	p47
	Formación especializada de los docentes	p69	p49
	Desarrollo profesional	p69	p37
	Seguimiento a los alumnos	p71	p63
	Apoyo de las familias a los hijos	p72	p23

	Estímulos a profesores y alumnos	p73	p70
	Sistema de evaluación que aplica	p70	p62
	Actitud de mejora continua del profesorado	p74	p67
	Actitud de mejora continua de los directivos	p75	No aplica
<b>Indicadores de salida</b>	Resultados del proyecto educativo (PEI)	p76	No aplica
	Resultados de los programas de estudio	p77	p68
	Resultados de la gestión/dirección	p78	p29
	Prestigio del centro escolar (imagen)	p79	p25
	Satisfacción de las familias	p80	p26
	Satisfacción de los alumnos	p81	p72
	Satisfacción de los profesores	p82	No aplica
	Sentimiento de comunidad	p83	No aplica
	Resultados académicos de los alumnos	p84	p69
	Respeto a los derechos humanos del alumno	p85	p79
	Logros socio-afectivos del alumnado	p86	p80
	Resultados de actividades complementarias	p87	p71
	Participación de los padres en decisiones	p88	p43
	Alta demanda de cupos	p89	No aplica
	Actividades de recuperación pedagógica	p90	p74
	Actividades de aceleración de aprendizajes	p91	No aplica
	Capacidad de competir del centro	p92	p50
	Calidad de vida laboral del docente	p93	p34
	Status profesional del profesorado	p94	p35
	Trabajo de docentes en varias instituciones	p96	p36
	Grado de motivación de los docentes	p97	p51
	Experiencia profesional de los docentes	p99	p48
	Estado de salud del docente	p95	No aplica
	Desarrollo profesional docente	p98	p37
Respuesta del centro a las necesidades del entorno	p100	p24	
<b>Preguntas abiertas</b>	Otros indicadores de calidad educativa de un centro (uno)	p101	p81

	Otros indicadores de calidad educativa de un centro (dos)	p102	No aplica
	Otros indicadores de calidad educativa de un centro (tres)	p103	No aplica
	Defina qué es calidad (una).	p104	p82
	Defina qué es calidad (dos).	p105	No aplica
	Defina qué es calidad (tres).	p106	No aplica

## 5.8. PARTE CUALITATIVA

### 5.8.1. OBJETIVO

El objetivo de la parte cualitativa es conocer, identificar categorías y profundizar en las dimensiones e indicadores referidos a la calidad educativa de un establecimiento educativo, a partir de la realidad del colegio y el criterio de los informantes.

El objetivo planteado a los participantes en el momento de aplicación de la técnica fue el de reflexionar sobre lo que es calidad de la educación en una escuela o colegio de Quito.

### 5.8.2. DISEÑO DE LA PARTE CUALITATIVA

La parte cualitativa comprendió la aplicación de la técnica de *grupos focales*, a través de una guía de discusión.

El proceso seguido incluyó:



- *Diseño de la guía de discusión.* Las preguntas fueron construidas a partir del modelo teórico de calidad educativa y sus indicadores, que significó englobar preguntas.
- *Autorización para aplicar el grupo focal.* Se logró una autorización escrita por parte de la autoridad provincial de educación, solicitando todo el apoyo a esta investigación.
- *Organización logística.* Se organizó la parte logística, estableciendo calendarios, convocatorias, grabaciones, y registro de información. La aplicación se realizó en cada plantel educativo, en una sala específica determinada para el efecto.
- *Proceso contextualizado.* La recepción y análisis de la información se produce en un contexto determinado, el de la cultura ecuatoriana, y específicamente, el de la ciudad de Quito; así como de los hechos que se vivía en el país en el año 2011, donde se plantean algunos cambios en el funcionamiento del sistema educativo, como por ejemplo, una nueva ley de educación, la zonificación de los cupos a las instituciones educativas, etc. El análisis busca captar las características de esta realidad contextualizada.
- *Centrado en la comprensión.* Se pretende comprender una situación educativa que se genera y produce en seis instituciones educativas de Quito, cada una con su realidad específica, según su sostenimiento, estructura de clase social e informantes.
- *Recogida de los datos.* La información de los grupos focales fue ejecutada por el investigador de manera directa. El proceso de recepción de información buscó no inducir respuestas a los informantes, sino más bien direccionar una buena aplicación de la técnica, invitando a opinar a los participantes.
- *Consideraciones éticas.* Durante todo el desarrollo de la parte cualitativa se manejó de manera ética la investigación, respetando los criterios y argumentos de los informantes, sin direccionar potenciales respuestas y con absoluta neutralidad (centrado en preguntar más que en opinar).
- *Análisis integrado.* Según las dimensiones e indicadores, se complementa el análisis entre la información cuantitativa y cualitativa,

colocando argumentos y opiniones de los informantes, según la pertinencia del análisis.

### 5.8.3. RECOGIDA DE INFORMACIÓN

La información fue recogida en el año 2011, entre los meses de junio a septiembre, siguiendo la técnica de aplicación de un *grupo focal*.

Existió una apertura total para colaborar en la investigación por parte de las autoridades de las instituciones educativas y de los padres de familia, docentes y estudiantes involucrados en el estudio.

La información recogida fue grabada textualmente. Luego, se transcribió las grabaciones a textos escritos, para su respectivo análisis.

En la siguiente tabla se puede observar las dimensiones más importantes de la *guía de discusión* realizada a los participantes en la entrevista grupal:

**Tabla 13. Dimensiones de la guía de discusión de los grupos focales**

---

Datos informativos

Ideología

Clases sociales

Indicadores de entrada

Indicadores de proceso

Indicadores de resultados

---

#### **5.8.4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

La información cualitativa fue analizada a través de la técnica de *análisis de discurso* o *análisis de contenido*, revisando cada dimensión y preguntas referidas a indicadores y las respuestas dadas por los informantes, estableciendo categorías e ideas comunes de conformidad a las coincidencias o desacuerdos.

#### **5.9. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

La principal limitación de la investigación fue la amplitud de ella, con un número muy alto de indicadores, lo que llevó más allá del tiempo previsto en la recolección de datos, procesamiento y análisis.

En cuanto a la situación socioeconómica de las familias y los estudiantes, se obtuvo la información de manera indirecta, con preguntas en los cuestionarios, y más referidos al criterio de si la situación socioeconómica tiene alguna relación con la calidad de la educación. Datos objetivos de la situación socioeconómica, no fue posible obtenerlos; sin embargo, la información documental recogida en varios centros escolares para caracterizar a las instituciones, aportó en la comprensión de la situación socioeconómica de las familias de los estudiantes investigados.

Por las características de las instituciones educativas, la muestra de estudiantes, padres de familia y docentes, fueron mayores en los centros escolares públicos, debido a que en la escuela pública se concentra la mayor cantidad de estudiantes del Ecuador.

## 5.10. Resumen

En América Latina y el Ecuador el tema de calidad de la educación se ha constituido en una de sus prioridades. Se trata no solo de priorizar la cobertura o acceso a la escuela, sino también de garantizar que los niños y jóvenes estén aprendiendo realmente, pero con calidad. La Constitución (2008) y la nueva Ley de Educación, así como el Plan de Desarrollo y el Plan Decenal de Educación 2006-2015 reiteran la prioridad de la calidad. Sin embargo de aquello, son pocos los aportes sobre este tema, que se base en investigaciones científicas. El presente estudio busca determinar indicadores de calidad educativa para centros escolares de educación general básica y bachillerato, y proponer un modelo de calidad educativa integral y pertinente para estos centros en Ecuador. Para el efecto, en lo metodológico, a partir de su comprensión teórica y fundamentación se planteó desarrollar el componente empírico, que incluye a docentes, estudiantes, padres de familia y autoridades de seis instituciones educativas, seleccionadas según clases sociales; a quienes se aplicó un cuestionario y una guía de discusión de grupos focales. La investigación propone análisis cuantitativo y cualitativo.

## **CAPÍTULO VI**

### **RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**



## **CAPÍTULO VI**

### **RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

A continuación se presenta los resultados de la investigación con su respectivo análisis cuantitativo, cualitativo e integrado, organizados por objetivos específicos, variables, dimensiones, constructos-indicadores, según el modelo teórico de investigación de la calidad educativa de un centro escolar.

#### **6.1. ANÁLISIS DE CONSTRUCTOS**

La mayoría de constructos se aplicó a todos los informantes investigados, esto es, a docentes, estudiantes, padres de familia y autoridades. No obstante, ciertos constructos se aplicaron solo a estudiantes, por ser pertinente su indagación a este grupo.

Además, la exposición de los resultados se presenta de manera integrada tanto el análisis cuantitativo como el cualitativo, en un solo apartado, en un diálogo analítico.

Los constructos investigados son:

- Información general de la muestra investigada.
- Definición de calidad de la educación.
- Ideología.
- Clases sociales.
- Indicadores de entrada de un centro escolar.
- Indicadores de proceso de un centro escolar.
- Indicadores de salida o resultados de un centro escolar.

Además, de los constructos investigados se analizan los indicadores de calidad educativa, relacionados en función de:

- Sostenimiento del plantel (público o privado), según informantes (estudiantes, docentes y padres de familia).
- Clases sociales (alta, media y baja), según informantes (estudiantes, docentes y padres de familia).

Los resultados y su respectivo análisis se presentan a continuación:

### **6.1.1. INFORMACIÓN GENERAL DE LA MUESTRA DE INVESTIGACIÓN**

La información general de la muestra investigada es eminentemente descriptiva, y busca caracterizar a los informantes investigados: docentes, estudiantes, padres de familia y autoridades.

#### **a) Sector de los docentes**

Participaron en el estudio 287 docentes, de los cuales el 53,7% son de sexo masculino y el 46,3% son de sexo femenino. El 67% de docentes fueron de instituciones públicas y el 33% de instituciones privadas, por las características propias de estos planteles educativos.

En cuanto al título que posee, el 58,6% son licenciados, el 18,6% tienen maestrías, un 10,2% título de doctor (de tercer nivel). Hay un 2,1% de maestros que tienen título de bachiller, y solo el 0,4% no tiene título. En relación al título que posee los docentes, la media aritmética es de 4,38 (planteles públicos) y 6,08 (planteles privados), existiendo diferencia significativa entre los dos grupos según prueba de medias ( $p = 0,000$ ); es decir, los docentes de los planteles privados tienen mejores titulaciones que los de los planteles públicos.



El 50,2% tienen más de 20 años de servicio en el magisterio nacional; el 15,2% tienen de 11 a 15 años; el 13,7% posee de 1 a 5 años; el 11,9% son de 16 a 20 años; y el 9% tienen de 6 a 10 años de trabajo docente. No hay diferencias significativas al comparar medias en los docentes de los planteles públicos y privados ( $p = 0.657$ ).

## **b) Sector de estudiantes**

Participaron en la investigación 704 estudiantes, de los cuales el 61,6% son de sexo masculino y el 38,4% es femenino; el 72% son de centros educativos públicos y el 28% de privados.

El 98,6% de alumnos están matriculados en el tercer año de bachillerato. De acuerdo a la edad, el 6,5% tienen 16 años, el 66,3% tienen 17 años, y el 27% tienen 18 años.

Los estudiantes de los planteles públicos y privados no manifiestan diferencias importantes, es decir, son homogéneos en las variables: sexo, curso matriculado, edad del estudiante, profesión del padre y de la madre.

En relación a la profesión del padre, según información de los estudiantes, se expresa una variedad, siendo las de mayor frecuencia las siguientes: conductor o taxista (15,4%), obrero, albañil y cerrajero (10,4%), comerciante (8,9%), profesor o licenciado (7,1%), mecánico o eléctrico (6,1%), policía o militar (4%), guardia de seguridad (3,7%), contadora (3,1%), ejecutivo (3,1%), abogado o fiscal (2,6%), doctor, psicólogo o enfermera (2,4%), administración de empresas (2,3%), técnico (2,4%), carpintero (2,4%), mensajero (1,6%), bodeguero u operario (1,5%), supervisor hotelero (1,6%), periodista y camarógrafo (1,6%) e ingeniero, cocinero o chef (1,6%).

Hay otras profesiones que se mencionan, con un porcentaje menor, tales como: auditor, ingeniero, ingeniero en sistemas, estilista, trabajador social, economista, secretaria, costurera/sastre, conserje, artesano, plomero, empleado privado, empleado público, locutor, guía turística, jornalero,

panadero, oficial de marina, agrónomo y agricultor, arquitecto diseñador, biólogo y geólogo.

En cuanto a la profesión de las madres de familia, según información de los estudiantes, son las siguientes: Ama de casa o quehaceres domésticos (48,5%), comerciante (9,6%), profesor o licenciado (7,4%), costurera o sastre (6,5%), doctora, psicóloga o enfermera (5,7%), contadora (4,5%), secretaria (4,2%), estilista (2%), ejecutivo (1,7%) y administración de empresas (1,2%).

Según la información de los estudiantes, el 43,1% de los padres tienen estudios de nivel medio o secundario, y las madres en un 46,4%; el 24,4% de padres poseen instrucción primaria y el 23,8% de madres también; el 30,7% de padres tienen educación superior, igual el 27% de madres; el 1,6% de padres no tienen estudios y el 2,3% de madres son analfabetas.

Según la comparación de medias aritméticas, existe diferencias significativas en el nivel de instrucción de los padres ( $p = 0,000$ ) y de las madres ( $p = 0,000$ ) de los planteles públicos en relación a los privados. La media de los planteles privados es más alta que los públicos, según la siguiente información: estudio de padres, 2,99 para la pública y 3,71 para la privada; estudio de la madre 2,96 para la pública y 3,68 para la privada.

La media aritmética del nivel socioeconómico reflejan que los alumnos de los planteles públicos es de 1,85 y de los privados 2,95, existiendo diferencias altamente significativas entre los dos grupos ( $p = 0,000$ ); siendo mejor los estudiantes de los centros escolares privados.

### **c) Sector de autoridades**

Participaron en la investigación 18 autoridades, de los cuales el 77,8% son del sexo masculino y el 22,2% del sexo femenino.

El 42,1% tienen el título de licenciado, el 15,8% el título de maestría, el 10,5% de profesor primario e igual porcentaje de doctores (de tercer nivel

universitario). Hay un 21,1% que tienen el título de bachiller. El restante porcentaje no contesta.

En cuanto a los años de servicio, el 63,2% tienen más de 20 años, el 21,1% de 16 a 20 años, y el 15,8% de 11 a 15 años.

En relación al cargo que ejercen, el 35,3% son inspectores, el 29,4% son miembro del Consejo Directivo, el 17,6% son vicerrectores, y el 17,6% son rectores.

#### **d) Sector de padres de familia**

Colaboraron en la investigación 138 padres de familia, de los cuales el 61,6% fueron del sexo femenino y las 38,4% de sexo masculino; 71% de instituciones públicas, y 29% de las privadas.

El 41,7% de los padres investigados no tienen título académico, el 30,9% son bachilleres, el 7,3% tienen el título de licenciado, el 1,8% es profesor primario. Existe un 8,2% que tiene otro título y el 2,7% tienen título de maestría. El restante porcentaje no contesta.

La titulación de los padres, según institución sea pública o privada, manifiesta diferencias significativas al comparar medias ( $p = 0,023$ ), siendo la media de los padres de familia de los planteles privados de 4,66, frente al 1,85 de centro educativo público.

El 43,2% son padres de familia que educan a sus hijos en una institución que tiene entre 501-900 alumnos; el 32,6% en instituciones de 1 a 500 alumnos; y el 24,2% en instituciones que tienen más de 900 alumnos.

## 6.2. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

### 6.2.1. Calidad de la enseñanza en el centro escolar

La valoración que hacen los estudiantes y padres de familia sobre la calidad de la enseñanza del colegio, se ubican mayoritariamente como bastante de acuerdo y muy de acuerdo, según se evidencia en la siguiente tabla:

**Tabla 14. Satisfacción con la calidad de enseñanza que reciben de sus centros escolares.**

Informante	valoración (en porcentajes)				Total
	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	
Estudiantes	1,4	24,8	45,7	28,2	100
Padres de familia	1,4	21,4	29,3	47,9	100

Entre los padres de familia, están muy de acuerdo con la calidad de enseñanza que reciben sus hijos, con un 47,9%, y un 29,3% como bastante de acuerdo. Existe un 22,8% que no están nada de acuerdo y algo de acuerdo. No existe diferencias significativas en la opinión de los padres de familia de los centros educativos públicos y privados ( $p = 0,425$ ), con una media de 3,19 puntos para los primeros y de 3,50 puntos para los segundos.

Los estudiantes, manifiestan que están bastante de acuerdo con la calidad de enseñanza del plantel educativo, con el 45,7%, seguido muy de acuerdo con el 28,2%. Existe un 26,2% que consideran que la enseñanza no es de buena calidad. Existe diferencias significativas en la opinión de los estudiantes sobre la calidad de enseñanza que reciben de su centro escolar ( $p$

= 0,000), siendo la media de los planteles privados más alta (3,72) que la pública (2,96)

Entre los profesores no existen diferencias significativas, según el plantel educativo público o privado ( $p = 467$ ), con una media individual de 3,23 y 3,50, respectivamente.

Los datos señalan que los padres de familia y estudiantes valoran como positiva la enseñanza que reciben en sus centros escolares; no obstante, un cuarto de informantes aproximadamente, no están de acuerdo con la calidad de educación que se oferta en sus planteles educativos, por considerarla inadecuada. Los estudiantes de los planteles privados tienen mejor opinión sobre la educación que reciben.

### 6.2.2 Sobre el funcionamiento del centro escolar

Esta pregunta global sobre funcionamiento del centro escolar, permite identificar el criterio administrativo y pedagógico, sobre cómo valoran el trabajo que se realiza en la institución. En la tabla que sigue se presenta los detalles de los resultados.

**Tabla 15. Criterio sobre el buen funcionamiento del centro escolar.**

Informante	valoración (en porcentajes)				Total
	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	
Estudiantes	2,6	35,2	43,1	19	100
Padres de familia	2,1	26,2	31,9	39,7	100

Al ser consultados a los estudiantes si el colegio donde estudian funcionan bien, ellos tienen el criterio en un 43,1% de que funciona *bastante bien*, seguido por un 19% que señalan que funciona *muy bien*. Existe un 35,2%

que están *algo de acuerdo* y un 2,6% que afirman que está *nada de acuerdo* con el funcionamiento del plantel educativo.

Los padres de familia, por su parte, en un 39,7% expresan que funciona bien, seguido por un 31,9% que funciona bastante bien; hay un 26,2%, que considera que en algo están de acuerdo; y un 2,6% que consideran que no funciona bien.

Entre los docentes no existe diferencias significativas entre las medias del grupos de los planteles públicos (3,08) y los privados (3,33), con una relación de significancia de  $p = 0,481$ .

Aunque entre estudiantes y padres de familia existe aceptación al funcionamiento de su centro escolar, no obstante es mayor la valoración que hacen los padres de familia. Un dato a tener en cuenta es que entre los estudiantes existe una tercera parte que no está de acuerdo como funciona la institución, situación a considerar para mejorar la calidad de la educación del centro escolar.

Entre los estudiantes existe diferencia significativa en relación a la opinión sobre funcionamiento del centro escolar, con una media de 2,76 puntos para la pública y 3,41 para la privada, con una relación de significancia entre los dos grupos ( $p = 0,000$ ). Esto significa que los estudiantes de los planteles privados piensan que el funcionamiento de su plantel educativo es mejor.

Entre los padres de familia no existe diferencias significativas, según sea la institución pública o privada ( $p = 0,438$ ), siendo la media de la primera de 3,04 y de la segunda 3,33, respectivamente.

A continuación se van a presentar los resultados de la investigación en función de los objetivos planteados:

## **OBJETIVO ESPECÍFICO 1: DETERMINAR LA DEFINICIÓN DE CALIDAD EDUCATIVA, SOBRE LA BASE OPINIONES Y ARGUMENTOS DE LOS DIFERENTES INFORMANTES INVESTIGADOS**

### **6.2.3 DEFINICIÓN DE CALIDAD**

En la encuesta se planteó a los informantes una pregunta abierta, sobre el significado de calidad de la educación, según sus criterios y referentes. En los grupos focales, también se propuso una pregunta referida al significado personal e institucional que tiene el concepto calidad educativa.

Entre los estudiantes, se encontraron las siguientes respuestas:

El 35,8% de estudiantes los asocia como *“la búsqueda permanente de estándares a través del equipamiento, laboratorios, presupuestos, capacitación a los maestros...”*. Existe un 21,6% que consideran que una educación de calidad es cuando forman en valores positivos. Un 14,4% señala que *“depende del personal que se encuentra capacitado, y con un buen entorno de trabajo, con materiales, laboratorios y aulas virtuales...”*. Hay un 9,9% que afirma que calidad de la educación es tener la infraestructura completa. Un 6.3% que señala que calidad de la educación es cuando los educandos están preparados y son en el futuro buenos profesionales. Existe un 5,5% que dicen que la calidad se asocia a tener buenos conocimientos para seguir los estudios universitarios. Hay un 4,7% que lo asocia como tener el personal idóneo. Un 1.8% dicen que la calidad de la educación es cuando el plantel tienen programas de intercambio estudiantil.

De los grupos focales se encontró información valiosa sobre el significado y alcance sobre la calidad de la educación, vinculado a varias *categorías de análisis*, entre las que tenemos las siguientes:

#### **1) Calidad como progreso y desarrollo del país**

La calidad de la educación es vista más allá del aula de clases y del centro escolar, con aquel elemento que permite el progreso del país, que los

estudiantes puedan enfrentar las exigencias de la sociedad, como asevera un docente:

*“Yo pienso que la calidad de la educación está relacionada con el progreso del país, es preparar a la juventud, a la niñez, para enfrentar la vida diaria en diferentes aspectos, en diferentes campos; si hay calidad educativa hay también progreso en el país. Hay que tratar que nuestros estudiantes salgan para enfrentarse para esa vida diaria, salgan preparados, que no tengan miedo para enfrentar los retos que nos vienen cada día con la tecnología y la ciencia”* (Docente del Colegio 15 de Diciembre).

Relacionado con el progreso y desarrollo del país, también se lo asocia a la calidad de la educación como la posibilidad que va a permitir salir del subdesarrollo de la sociedad, a través de la inserción de los estudiantes con mejores oportunidades de trabajo, como manifiesta un informante:

*“Para mí la educación es la que nos va a salvar del subdesarrollo, pienso que hay que tener altos niveles de exigencia académica, esto implica desde luego, siempre, aparte de tomar como ejemplo modelos que sean que hayan tenido buenos resultados en otros países, adaptarlos a los nuestros, mejorarlos, y exigir siempre, exigirnos todos los de la comunidad educativa un poco más; y desde luego, esta educación tiene que ser teniendo como objetivo que los estudiantes puedan insertarse en la sociedad, que tengan buenas oportunidades de trabajo, que tengan buenas herramientas, aparte de lo académico que les va a servir para mejorar en su futuro en otros países; aquí mismo, también puedan tener unas buenas oportunidades de trabajo y un buen desarrollo humano, para constituir una familia eficaz para la sociedad”* (Autoridad del Brithis School Quito).

## **2) Calidad como un elemento cultural**



La calidad implica un proceso integral de aprendizaje de los errores sociales, es crear una cultura de calidad, de exigencia, de corrección de errores, de aprender permanentemente, como expresa otro informante:

*“Ye entiendo que la calidad de la educación es un proceso integral, tenemos el buen ejemplo de los japoneses, fue que, el asunto para llegar a la calidad total de sus procesos fue una serie de errores, y nosotros ya hemos tenido errores y conocemos nuestros errores, y nuestra idiosincrasia; por lo tanto comprendemos que esa calidad se logrará siempre y cuando corrijamos cada uno de nuestros errores y seamos honestos con cada uno de nosotros, partiendo de nuestra idiosincrasia, del facilismo, la idiosincrasia de ser una cultura lastimera, de un paternalismo; el momento que dejemos eso podemos fomentar la calidad”* (Docente del Colegio Dillon).

### **3) Calidad determinado por la situación socioeconómica de las familias**

La situación socioeconómica de las familias, los estratos sociales, inciden en la calidad de la educación, por cuanto familias con posibilidades económicas dan todas las facilidades a su hijo; en cambio, familias pobres tienen menos aportes a su enriquecimiento formativo, como lo describe claramente este informante:

*“Hay alumnos con excelentes condiciones, alumnos también con condiciones muy escasas, pero sin la educación de calidad, no formamos a todos de manera integrales, sin restringir a ningún tipo de persona; porque las culturas de cada familia son diferentes, los estratos, acá en el colegio son muy diferentes, con los estratos que tienen facilidades, y estratos que no tienen ni para el pasaje”...* (Docente del Colegio Dillon).

### **4) Calidad de la educación y grado de nutrición de los estudiantes**

La calidad de educación también pasa por el nivel de alimentación y nutrición de los estudiantes, en sus familias, asociado esto al nivel socioeconómico, situación está que afecta en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Un maestro de un colegio popular, indica al respecto lo siguiente: *“Para mejorar la calidad educativa, también, aparte de estos factores, se necesita para mejorar el ámbito de alimentación, de nutrición de los estudiantes, porque muchas veces ellos si no están bien nutridos, bien alimentados, la situación es complicada en el aula”* (Docente del Colegio Ricardo Cornejo).

### **5) Calidad como políticas estables de Estado**

Lo común en nuestra historia reciente en educación fue que las políticas educativas se convertían en políticas de gobierno, y no en políticas de Estado. Esto significó en la práctica, que mientras llegaba otro Ministro de Educación, anula lo anterior, anulando la continuidad de los planes, programas y proyectos; al respecto, un padre de familia argumenta lo siguiente:

*“Considero que la calidad de la educación es una aspiración de toda la sociedad ecuatoriana, pero para lograr esto no solamente está en medir los instrumentos que tenemos en cada una de las instituciones, sino que esto es una política de Estado; aspiro que con el tiempo estas políticas tengan una secuencia, lamentablemente en la Constitución se dice que tenemos derecho a esta educación de calidad,... no contamos con todos los instrumentos necesarios para alcanzarla. Las políticas han sido muy cambiantes, no ha habido la preocupación requerida para la educación, y mejorar siempre y cuando nos comprometamos todos quienes hacemos”* (Padre de familia del Colegio Dillon).

### **6) Calidad como responsabilidades administrativas de autoridades nacionales, locales e institucionales**

La administración del Estado, a través de la Función Ejecutiva, y sus órganos ejecutores, como es el Ministerio de Educación, y sus diferentes niveles jerárquicos, hasta llegar a la institución educativa, sus maestros y padres de familia, es considerada como un factor relevante que aporta calidad a la educación. Así lo afirma un docente de un plantel investigado:

*“Yo en realidad establecería algunos niveles: la calidad de la educación tiene que ver con las autoridades que dirigen la educación en el país, el Ministerio de Educación; la dirección de educación tienen su responsabilidad; los docentes tenemos nuestro nivel de responsabilidad; las autoridades en cada institución tienen su nivel de responsabilidad; los padres de familia tienen su nivel de responsabilidad; en cada uno de ellos yo creo que podemos enfocar lo que debería ser para alcanzar una educación de calidad. Por ejemplo, yo personalmente me pregunto en el orden que he mencionado, cómo entiende el Ministerio de Educación el hecho de que en más del 50% de las instituciones del país tengan miedo de definir a las autoridades que manejan las instituciones”* (Docente del Colegio Juan Montalvo).

## **7) Calidad y currículo escolar**

Una educación de calidad debe tener una permanente renovación y actualización del currículo, de sus planes y programas, de su planificación, organización y gestión curricular, en efecto este argumento es contundente:

*“La calidad en la educación lo interpreto yo, es algo que conlleva una serie de aspectos, digamos, podemos comenzar con la capacitación del docente, renovación del currículo, revisión de cargas horarias, producción de nuevos materiales a utilizarse; también puede ser rediseño de los materiales que se están utilizando; hablemos también de el número ideal de estudiantes en las aulas, para que podamos enseñar y brindar con un calidad educativa, como se merecen los jóvenes en esta institución; y también, digamos que calidad se refiere a las gestiones que refieren a esta institución, con convenios bilaterales con*

*otras instituciones; y lo más esencial considero yo que la calidad se logra siempre y cuando se logre la calidad individual de las persona en la institución educativa” (Docente del Colegio Juan Montalvo).*

## **8) Calidad como formación integral de los alumnos**

Frente a la fragmentación en la formación de los estudiantes, sesgado principalmente a lo académico, se identifica a la calidad como aquella formación integral, que incluye lo emocional, ese componente importante de los afectos, emociones, sentimientos, comportamientos, como lo argumenta el siguiente informante: *“Para mí la educación es producir un ciudadano totalmente redondo académicamente, emocionalmente, socialmente, que esté adaptado para enfrentarse a un mundo global, a un mundo diverso, a un mundo acelerado, con todas las armas que se necesita para poder enfrentarse a ese mundo” (Autoridad de la Academia Cotopaxi).*

Además, de la formación en valores, la calidad también tiene que ver con una educación adecuada a las diferentes edades de los estudiantes; es decir, pertinente cuando uno es niño, adolescentes, adulto, que les permita enfrentar el mundo, lo que se identifica en el siguiente argumento de un informante:

*“Para mí una educación de calidad es una educación que proporciona todos los ámbitos, no el académico; al ser un colegio, obviamente, tiene que ser uno de los elementos importantes, pero también los valores; en diferenciación de educación para diferentes edades, y sobre todo el hecho de que el ser humano, cuando salgo de un colegio, esté listo para enfrentarse ya sea la universidad, el mundo del trabajo, con la sociedad en general, de una manera adecuada” (Docente de la Academia Cotopaxi).*

La idea de calidad como formación integral se refleja claramente cuando se considera al ser humano como un todo, como lo señala el siguiente actor educativo: *“Como calidad de educación yo manifestaría que es una orientación*

*correcta en todos los aspectos, que concierne al ser humano: físico, síquicos, morales...*” (Docente del Colegio Dillon).

### **9) Calidad como formación de proyectos de vida en los estudiantes**

La calidad de la educación va más allá de lo inmediato, de las clases, del rendimiento, significa también formar al estudiante para construir sus proyectos de vida, vinculando teoría y práctica. Bajo ese significado lo expresa un docente de un plantel popular de Quito: *“Yo creo que calidad de educación es educar al estudiante en sí para la vida, defenderse dentro de la vida; y tiene relación al conocimiento con la práctica, para que ellos se desempeñen tanto profesionalmente o como estudiantes de la universidad”* (Docente del colegio 15 de diciembre).

Pero tener proyectos de vida significa tener claro las metas, los objetivos, las aspiraciones de los estudiantes y de los que ofertan el servicio educativo en un centro escolar, situación ésta que es identificada como calidad de la educación a través del siguiente argumento:

*“Calidad de la educación es dos cosas: primero un proyecto con metas claras: creo que puede haber calidad cuando sabes a donde quieres ir; cuando los profesores saben que metas quieren lograr y motivan a los chicos para que se embarquen en esas metas; cuando los administrativos, los directivos también tienen metas claras. Otro, yo creo que es cuando hay un espíritu de mejoramiento, porque la calidad no es estática, el concepto de calidad va cambiando con los tiempos, con las necesidades, entonces creo que el tener una visión de mejorar constantemente porque siempre hay algo que no funciona y que hay que mejorar, es parte fundamental de la calidad”* (Autoridad del Brithis School Quito).

### **10) Calidad como desarrollo de la inteligencia y la creatividad**

La educación se ha centrado mucho en la reproducción, es decir en la repetición, lo que ha determinado la baja calidad; por tanto, calidad de la educación implica desarrollo de la inteligencia, y a través de ella la creación, invención, innovación; es decir, aportar con algo nuevo. Un docente de un plantel educativo expresa:

*“Aparte de que la educación debe preparar para la vida, debe desarrollar fundamentalmente la inteligencia, el talento individual. .. La mayor riqueza que puede tener un país es la inteligencia y el talento de los individuos, de los estudiantes; entonces, nosotros los maestros debemos dirigirnos a ese desarrollo de la inteligencia individual, para que el alumno cree, invente, aplique todos esos inventos, y todas esas ideas las aplique en nuestra realidad ecuatoriana. Por decenas de años nosotros nos hemos convertido en repetidores, y en usuarios de la tecnología y de las ideas, de los avances que han hecho en otros países, por ejemplo, ya estamos aprendiendo a manejar la computadora; pero, quien de nuestros alumnos ha hecho un modelo parecido de computadora o le ha mejorado al producto. Ninguno todavía. Pero el avance nuestro en educación estaría enfocado para mí en la calidad, es esa la que lograré que nuestros estudiantes inventen, crean, utilicen su inteligencia para diseñar, para pensar más allá de lo que estamos teniendo. El momento en que nosotros logremos dentro de unos años, que nuestros jóvenes planteen patentes, ideas, inventos, piensen cosas nuevas, pienso que en ese momento estaremos en una educación de calidad”* (Docente del Colegio Dillon).

Pero desarrollar la inteligencia entraña que la educación debe permitir que los alumnos razonen, piensen, reflexionen, lo manifiesta un estudiante de un colegio:

*“La calidad estudiantil sería que todos pongamos de parte, necesitamos tanto maestros y estudiantes poner nuestro aporte para desenvolvernos en el estudio como en los deberes; pero lo que pasa es que necesitamos también recursos para apoyarnos, porque no es solamente nosotros de realizar cualquier actividad sino de razonar, reflexionar, saber por qué*

*ocurre tal o cual cosa, y entonces necesitamos apoyarnos en eso para todos sobresalir y reflexionar de lo que sucede”* (Estudiante del Colegio Ricardo Cornejo).

### **11) Calidad como formación para la toma de decisiones de los alumnos**

Tomar decisiones constituye un aspecto relevante de la calidad de la educación, lo que significa que la educación debe permitir que los estudiantes puedan decidir frente a su vida, a los problemas, a los dilemas a los que se enfrentan diariamente. En este sentido hay un argumento de un informante:

*“Calidad de educación es una educación, primero, que sea abierta hacia el estudiante totalmente, donde no se imparta solamente conocimientos científicos, lo cual obviamente es sumamente importante, sino que se impartan principios para que puedan tomar decisiones propias, formando su carácter, para que estas decisiones sean lo más correctas posibles, y considerando que están apenas aprendiendo; entonces, yo creo que es una buena educación la combinación de la parte científica y la parte humana de cada uno de ellos”* (Autoridad del Brithis School Quito).

### **12) Calidad como desarrollo de la personalidad del alumno**

Frente a estudiantes inseguros, tímidos, sin un carácter adecuado, la educación de calidad debe formar en el desarrollo de la personalidad, así lo considera un padre de familia y un docente:

*“Podemos decir que necesitamos chicos con personalidad segura, de tal manera que sean lo que quieren, que sepan cómo ayudar, y que trabajen hacia eso. (Padre de familia de la Academia Cotopaxi). La personalidad y el comportamiento en la materia que a cada uno nos toca enfrentar, eso es para mí la calidad”* (Docente del Colegio Juan Montalvo).

### **13) Calidad como fomento de ser solidario**

Una educación individualista no es de calidad, por eso un estudiante de un colegio afirma que la calidad de la educación significa ayudar y apoyar a otras personas:

*“Para mi es también que sepa enseñar a las otras personas, es también apoyar a las otras personas que no tienen ese mismo nivel de educación y que sepa expresar en el colegio o fuera, en el mundo, en el trabajo, en la universidad, y que también dé buenas opiniones para mejorar cada día el mundo”* (Estudiante de la Academia Cotopaxi).

### **14) Calidad como competitividad**

La calidad de la educación también es vista como aquel en que los estudiantes pueden ser competitivos en la vida, así lo afirma un informante investigado:

*“Yo pienso que la calidad de educación se va a demostrar al momento que el estudiante sale de la institución, egresa; entonces sería que nosotros al momento de formar a nuestros estudiantes debemos hacerlo competitivos que permitan desarrollar y demostrar la educación que han obtenido en cada una de sus instituciones”* (Docente del Colegio 15 de Diciembre).

### **15) Calidad como desarrollo de la inteligencia emocional de los alumnos**

El desarrollo de la inteligencia emocional es un fin de la educación, lo que significa que si lo potencia y aporta, es una educación de calidad, según dice un docente: *“Hablar de calidad de educación es hablar de cómo se les va enseñando a los estudiantes a manejarse; ahora se habla de la inteligencia*



*emocional, como maneja el estudiante su inteligencia emocional, sus emociones, sus actitudes, sus destrezas” (Docente del Colegio Juan Montalvo).*

#### **16) Calidad como desarrollo del razonamiento de los alumnos**

La calidad de la educación es hacer razonar a los estudiantes, es decir pensar; al respecto un estudiante expresa lo siguiente: *“Calidad en la educación,... es tener una educación realmente que sea valiosa para nosotros, que aprenden todo lo necesario, porque igual aquí algunos maestros creo que tienen la tradición de antes, que solo vienen a explicar y explicar y no nos hacen razonar, por qué es esto; por qué es aquello...”* (Estudiante del Colegio Ricardo Cornejo).

#### **17) Calidad de la educación como diferenciación, inclusión educativa y aceleración**

La concepción de que los grupos humanos son homogéneos, se ven debilitados frente a la contundencia de la realidad que da cuenta que existen diferencias individuales, producto de factores personales, sociales, culturales, económicos, etc. La educación de calidad debe leer esa realidad y propiciar la inclusión educativa, en caso de carencias, y la aceleración curricular, en caso de superávit. Así lo concibe una autoridad de un plantel educativo:

*“Para mí la calidad de la educación es que reciban una educación holística, en todos ámbitos, y a la vez donde cada ser humano pueda desarrollar a su máximo potencial, en todas las áreas, y particularmente en las áreas de fortaleza, y donde también puede existir diferenciación, sea para niños que estén más avanzados, o chicos que necesiten algún tipo de apoyo”* (Autoridad de la Academia Cotopaxi).

#### **18) Calidad como enseñanza diferenciada de los docentes**

No todos los estudiantes captan de igual manera las clases, algunos lo hacen de manera inmediata y otros necesitan refuerzos, por eso una estudiante afirma que calidad de la educación está asociada a la manera de enseñar de los docentes, así:

*“Consiste también la relación entre estudiante y maestro, porque todos los estudiantes quizás no tienen la misma manera de captar rápido las cosas,... otros necesitan dos, tres veces que les repitan; entonces yo creo que el docente también debe ser comprensible y ayudarles en ese sentido; también hay casos que los señores estudiantes tienen problemas y no se les puede ayudar; entonces, sería factible que el profesor sea amigo para el estudiante y pueda conocer también las necesidades que él tiene y así dar mejor calidad de educación al chico”*  
(Padre de familia del Colegio Juan Montalvo).

### **19) Calidad como el grado de relación docente-alumno**

El encuentro entre seres humanos: docente y estudiantes, en un aula de clases, crea un conjunto de relaciones, y cuando éstas demuestran un ambiente distendido, una consideración de amigos, significa que la educación en ese proceso es de calidad. He aquí el siguiente argumento:

*“Para mí una educación de calidad, aparte del conocimiento que tienen los profesores, aparte de los valores que nos pueden enseñar, tenemos que poseer una buena relación con ellos y estudiar en un ambiente sin tensión, porque nosotros aprendemos más cuando los profes se relacionan más con nosotros, y cuando nos hablan más, no solo como compartiendo la asignatura, sino que van con nosotros; son no solo nuestros profesores, son nuestros amigos, pero a la vez los respetamos”*  
(Estudiante del Brithis School Quito).

Entonces, tener una buena relación entre docentes y estudiantes, permite un aprendizaje, según testimonio del siguiente docente:

*“Una parte muy importante es la parte académica -que en algunos colegios sí se logra-, pero otro, como la parte de las relaciones que nosotros tenemos con los profesores, con alumnos, siempre eso va a formar mejor al estudiante; o sea no solo en forma académica, sino también en forma moral y ética, y cuando un estudiante se relaciona bien con eso se abre más puertas, y entonces tiene un mejor aprendizaje. A lo menos esa es mi experiencia aquí en este colegio” (Docente del Brithis School Quito).*

Por tanto, una educación de calidad que implica una buena relación profesor estudiantes, exige que los docentes deben conocer más profundamente a sus estudiantes, así lo expresa el siguiente informante:

*“Yo creo que la calidad empieza en la relación estudiante profesor, que el estudiante sea más conocido por el profesor, porque hay profesores que en verdad no le conocen al estudiante, entonces eso es un pasajero en el curso; en cambio, si el profesor se involucra con el estudiante, va a saber hasta las necesidades del joven, en este caso y va a mejorar la calidad, no solo en la educación, sino la relación entre colegio y hogar” (Docente del Colegio Juan Montalvo).*

## **20) Calidad de la educación como formación inicial de los docentes**

Ser docente es una profesión reconocida por la sociedad, por tanto, la formación inicial de los docentes en las universidades o institutos pedagógicos, deben ser de calidad, caso contrario sus consecuencias serán graves, como lo dice un informante:

*“... en lo que tiene que ver la situación de las universidades y fundamentalmente de las estatales, ahí hay desde mi punto de vista, un grave problema, hasta político; se trata de la forma como salen los docentes en las facultades de pedagogía de las universidades estatales - que no se si esto vaya a ser motivo de un problema-, pero yo creo que es el cuartel general de un partido político. Esa es una triste realidad y*

*hasta en algunos colegios se ha proyectado el problema de la calidad”*  
(Docente del Colegio Juan Montalvo).

## **21) Calidad como formación y preparación del maestro**

La calidad de la educación significa el grado de formación y preparación que tiene el docente y lo demuestra con sus estudiantes, según el siguiente argumento de un informante: *“Es hablar de un cambio de la preparación que debe tener el maestro, como uno va conduciendo al estudiante, como uno va relacionándose, todo esto tiene que ver con la calidad de la educación; la preparación que tienen el maestro...”* (Docente del Colegio Juan Montalvo).

Entonces, el maestro debe prepararse para tener una mejor relación con sus estudiantes, así lo concibe un docente de un colegio público:

*“Para mí la calidad de la educación parte primordialmente de la responsabilidad, del compromiso, de la preparación que los maestros pongamos para relacionarnos con los alumnos; el prepararnos primero, fundamentalmente, si somos maestros de cátedra u orientadora vocacional, como en mí caso, profesional en el campo que nos ha tocado: la psicología educativa. Lo fundamental es enfrentarnos, estar preparados para la diversidad de personalidad y comportamientos, emociones de los jóvenes estudiantes. Enfrentarnos y prepararnos para tratar vis a vis con los jóvenes...”* (Docente del Colegio Juan Montalvo).

## **22) Calidad como permanente actualización del maestro**

El maestro debe estar bien informado de lo que pasa en el mundo, en su país, eso significaría calidad de la educación, según palabras de una docente:

*“... Cuanto podemos leer un libro lo hacemos, el estar al tanto de las noticias, de la información, de lo que pasa en nuestra vida política, en nuestra vida diaria, de las últimas informaciones que salen en la prensa o los libros que nosotros podemos adquirir. Yo sé que nuestros sueldos*

*no son para tener una biblioteca carísima, pero nunca está fuera de nuestro alcance la última información en cualquiera de los campos”* (Docente del Colegio Juan Montalvo).

Hasta hace poco, la capacitación de los maestros no era muy valorado y tenía como fin, ascender de categoría económica. Pero, con la nuevas políticas de Estado, la capacitación asociada como desarrollo profesional, tiene alta aceptación, y por tanto, es asociada como un factor para mejorar la calidad de la educación:

*“... La capacitación de los compañeros docentes, es decir, quién avanza a inscribirse a logrado, felicitaciones para ellos, pero todos tenemos ansiedad de entrar a capacitarnos, de actualizarnos, con el fin de llevar esa calidad de educación; es decir, el aprendizaje significativo, desechar de una por todas ese aprendizaje tradicional que hemos venido aplicando”* (Docente del Colegio Ricardo Cornejo).

### **23) Calidad como metodología de enseñanza y aprendizaje**

En educación, a nivel de currículo y de gestión, hay una pregunta que es esencial: ¿Cómo? Es decir, las metodologías de enseñanza y aprendizaje, sus técnicas, estrategias y didácticas. Un estudiante percibe que es clave la metodología como generadora de calidad en la educación: *“Es la aplicación de los conocimientos teóricos a la práctica, eso es fundamental, en la vida diaria; creo que es el desenvolvimiento y la creatividad que deben tener el estudiante, el niño, de lo que ha aprendido en las aulas”* (Estudiante del Colegio 15 de Diciembre).

### **24) Calidad como trato del maestro a los estudiantes**

Los padres de familia, consideran que una educación es de calidad cuando los maestros tratan adecuadamente a los propios padres de familia y a los estudiantes, según el siguiente argumento:

*“Yo pediría para la calidad de educación, que sean accesibles los licenciados, porque no son todos, pero aquí falta mucha educación; también los inspectores, no son todos, son algunos, muchas veces nosotros deseamos hablar con ellos y estando en el uso de la palabra nos han dado la espalda, no nos dan apertura; y lo que nos han manifestado es que les cambien de colegio a los chicos, y eso no está bien... Yo he sido del comité central, he sido presidenta varios años,.. me gusta colaborar, trabajar no solamente por mis hijos, sino por todos los chicos que estudian acá en el curso, pero hay docentes que francamente no merecen ser maestros”* (Madre de familia del Colegio Juan Montalvo).

Y este otro argumento refuerza lo anteriormente dicho sobre el trato de los docentes a los estudiantes: *“Calidad,... yo opino que es también el trato de los licenciados hacia nosotros, la forma en que nos enseñan todas las asignaturas...”* (Estudiante del Colegio 15 de Diciembre).

### **25)Calidad como el grado de compromiso del maestro**

El maestro debe dar lo mejor a sus estudiantes, sus mejores ideas, conocimientos, vivencias, experiencias; por tanto calidad de la educación se asocia a compromiso, como lo expresa el siguiente argumento: *“Calidad de la educación, es el compromiso, especialmente la responsabilidad, de nuestra capacidad, de nuestro tiempo...”* (Docente del Colegio Juan Montalvo).

### **26)Calidad como responsabilidad de los padres de familia**

La educación no es responsabilidad solo de la escuela, sino de los padres de familia; sin embargo, dentro de los padres, la mayor responsabilidad está asentada en la madre; mientras que el padre se preocupa menos de la educación de su hijo, lo que afecta a la calidad de la educación, según expresiones de un docente:

*“Así como hay excelentes padres preocupados en el momento actual, nos acompañan exclusivamente madres de familia y yo me pregunto: ¿la*

*responsabilidad de la educación de los hijos es solamente de la madre de familia?, cómo no me gustaría que sean los padres de familia que nos estén aquí acompañando, ahí tenemos un nivel de descuido, en el sentido de que parece que todavía los varones tenemos hasta en eso, un cierto machismo, y le asignamos a la madre de familia toda la responsabilidad, y cuando algo ha ido mal, pues la pobre mamá es la que está desesperada por la situación, rindiendo cuentas no solo ante las autoridades, no solo ante su hijo, sino dentro del hogar mismo... La irresponsabilidad en este tiempo ha ido acarreado en cuanto a que el hogar prácticamente si experimenta un cambio, pero yo diría casi no positivo..., que es otro de los factores en donde el más afectado precisamente es el niño, es el estudiante, es el adolescente. Algunos reaccionan ante circunstancias difíciles con positivismo, diciendo así en la vida, estas circunstancias difíciles yo me voy a superar; pero quien no está debidamente orientado, más bien al ver los problemas se hunde en ellos y se va al otro extremo” (Docente del Colegio Juan Montalvo).*

## **27) Calidad relacionada al número de estudiantes por grado y paralelo**

Tener muchos alumnos en cada aula, afecta a la calidad, por cuanto no permite tener un conocimiento más singularizado de cada estudiante, y provoca procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad, así lo concibe un docente de un colegio público, en cuyas aulas hay un exceso de alumnos: “... *una de las preguntas que debería plantearse para la calidad de educación es: el número de estudiantes en cada paralelo. En los discursos mucho hablamos de la excelencia de la educación, pero yo no logro entender en aulas que son para 40 alumnos. Esta vez yo he tenido casi 60 alumnos en cada paralelo* (Docente del Colegio Juan Montalvo).

Este criterio es compartido por otro profesor de un colegio público de la zona urbana marginal de Quito: “... *En lo que se refiere también al espacio de las aulas, una buena calidad de educación depende de esto, porque si tenemos cincuenta estudiantes inmersos en una aula pequeña, entonces, da mucho*

*que desear en esta situación respecto a mejorar la calidad de la educación* (Docente del Colegio Ricardo Cornejo).

## **28) Calidad de la educación como resolución de problemas de la profesión**

Considerar que la educación debe permitir resolver los problemas de la profesión que va a tener el estudiante en el futuro, y en este contexto, problemas de la vida, significaría que la educación es de calidad, como lo expresa el siguiente docente: *“Para mí la calidad de la educación implica en que la educación debe permitirnos resolver los problemas de la profesión y de la vida, solo ahí hablaremos de que tuvimos una educación de calidad. Cuando las cosas que hagamos, las hagamos con creatividad, con autenticidad y con criticidad”* (Docente del Colegio Dillon).

Entonces, la educación de calidad debe permitir un mejor desarrollo del campo profesional en que los estudiantes se desempeñaran en un futuro, según este argumento de otro docente:

*“Yo considero que la calidad de educación está basada en el aspecto técnico, en el aspecto pedagógico, pero sobre todo debe estar basado en el aspecto netamente humano, considerando la individualidad de cada uno de los estudiantes, con un enfoque para que ellos puedan tener un mayor desarrollo en el campo profesional, en su propia experiencia, en la vida”* (Docente del Colegio Dillon).

## **29) Calidad como formación y aplicación de valores**

Según la lectura de un estudiante, la calidad de la educación entraña la manera como los docentes aplican los valores a los estudiantes, así: *“Calidad en la educación podría venir directamente desde los estudiantes, y desde los docentes; como aplicarían los valores los profesores hacia los estudiantes, sabiéndoles enseñar y compartiéndolos de una vez hacia ellos”* (Estudiantes del Colegio 15 de Diciembre).



Otra estudiante afirma que en la parte moral de los estudiantes, en su capacidad moral para salir adelante:

*“La calidad de educación,... creo que más se focaliza, no solamente en la parte técnica, ni en la parte educativa, sino en la parte moral, de cada uno de nosotros como estudiantes, porque es nuestra responsabilidad saber utilizar los recursos que el Estado y nuestros padres pueden brindarnos, para nosotros de acuerdo a eso poder sacar nuestra profesión, y poder decir que nosotros recibimos una educación de calidad. Muchas veces no está en los recursos técnicos o en los recursos financieros, si no más en la capacidad moral, porque existen casos de muchos estudiantes de bajos recursos, de diferentes razas y situaciones sociales, y han sido excelentes estudiantes, y se han desempeñado muy bien en su profesión y sin mayor necesidad de una educación de calidad técnica”* (Estudiante del Colegio Dillon).

La educación de calidad, entonces, no solo es lo académico, sino la parte humana en sus componentes éticos y morales, como lo afirma un docente:

*Para mí una educación de calidad tiene que tener dos componentes: un componente humano y otra parte solamente académica; entonces, por ejemplo, aquí en el colegio en la parte académica los niños reciben una buena base en lo que es educación, en lo que son los conocimientos, las estrategias, pero también en ese mix hay mezcla de la parte humana donde aprenden a ser personas éticas y también morales* (Docente del Colegio Brithis School Quito).

### **30) Calidad como voluntad personal de cada estudiante**

Según los estudiantes la calidad de la educación también es un acto de voluntad personal, es decir, de querer; todo está dentro de nosotros mismos, se argumenta, así:

*“Para mí la calidad de la educación simplemente debe nacer de uno mismo, porque si uno quiere, uno puede; está bien, todos nosotros tenemos un cerebro, y está en nosotros mismos saber utilizarlo y explotar nuestros recursos;..., entonces creo que una calidad de educación es simplemente el querer de todo y el tener buenos valores morales y humanos dentro de nosotros, porque todo nace de nosotros mismos y podemos explotar así todo”* (Estudiante del Colegio Dillon).

Por tanto, la calidad de la educación lo hacen los estudiantes y no el centro escolar donde estudian, según la siguiente opinión:

*“La calidad de educación, es tener una buena educación, y aquí en nuestro colegio tenemos personas que lo hacen con el sudor de su frente, nosotros podemos seguir adelante ya que nosotros debemos dar todo de sí, ya que el colegio no hace al estudiante sino el estudiante al colegio”* (Estudiante del Colegio Ricardo Cornejo).

La psicología del estudiante, su psiquis, su mente, es fundamental para lograr la calidad de la educación, según el siguiente criterio: *“Para mí tener una calidad: primero debemos llegar a la parte psicológica, porque si uno no intenta y tiene esa negatividad en sí, no creo que pueda llegar a eso. Así que la parte de uno mismo es poder y así podremos llegar a la calidad”* (Estudiante del Colegio Dillon).

### **31) Calidad como cobertura escolar**

Según la opinión de una madre de familia, la calidad se asocia a cobertura escolar, es decir, al número de estudiantes que acceden a la escuela, como lo señala el siguiente criterio: *“La calidad de educación, especialmente refiriéndome al colegio, es un ejemplo, es una cobertura amplia y total de una excelente educación”* (Madre de familia del Colegio Ricardo Cornejo).

### **32) Calidad de la educación como mejoramiento salarial a los maestros**

El tema salarial siempre fue preocupación de los maestros del país, por eso, la calidad de la educación también depende del grado de incentivo salarial que da el Estado a sus maestros, como lo expresa el siguiente argumento de un docente:

*“Respecto a la calidad de educación, en mi criterio, me parece que sabemos que depende de algunos factores, por ejemplo: el factor económico o de infraestructura; en lo que respecta a cada institución, que en cierto modo se ha dado en estos meses anteriores con la aplicación de la nueva Ley de Educación; una mejora económica para los docentes que más que todo están ingresando al magisterio, pienso que es un incentivo para todos los docentes que ingresan, y entiendo yo que por ende para todos los docentes que ya estamos años de servicio”* (Docente del Colegio Ricardo Cornejo).

### **33) Calidad como disponibilidad de infraestructura y laboratorios**

La calidad de la educación, también se asocia a la infraestructura, recursos y laboratorios disponibles en las instituciones educativas, por cuanto ellos favorecen el aprendizaje de los estudiantes, como lo expresa una autoridad de un plantel escolar: *“... nos falta bastante, nos falta aquí, por ejemplo, decir, en ciencias naturales hace muchos años que por ejemplo estamos pidiendo un laboratorio de ciencias para incrementar, pero no es posible; entonces, si nos hace falta infraestructura, laboratorios, material didáctico,...”* (Autoridad del Colegio Ricardo Cornejo).

Hay colegios que tienen buena infraestructura, pero hay otros que carecen de aquello o es insuficiente, según la opinión de una madre de familia:

*“Para mí sería ... no solamente calidad de educación en la enseñanza, también sería en la infraestructura, porque solamente imaginemos que enseñar, un maestro podría enseñar donde quiera, sí, pero usted cree*

*que enseñar en cualquier lugar estaría adecuado para unos alumnos, unas personas o adolescentes, que son en este caso...; entonces, para mí sería así, que la calidad de educación viniera con toda la infraestructura y la enseñanza de la mano,... es verdad que en los colegios renombrados tienen de cada especialidad un laboratorio y aquí también creo que sería necesario eso....”* (Madre de familia Colegio Ricardo Cornejo).

Eso se evidencia, cuando los padres de familia prefieren matricular a sus hijos en colegios renombrados, de mucho prestigio, en colegios denominados emblemáticos, en relación a otros poco conocidos socialmente, como lo argumenta un docente:

*“... Nos hace mucha falta el aspecto económico en la institución; además el espacio físico. Nosotros como quisiéramos acoger a tantos estudiantes... Incluso la calidad de la educación debemos contar con todos los medios,... y por eso mucha gente hace la separación de los colegios emblemáticos, es porque tienen todo, tienen aulas virtuales,... nosotros no contamos con esa situación de tener todos los medios”* (Docente del Colegio Ricardo Cornejo).

### **34) Calidad como grado de participación de autoridades, padres de familia y estudiantes**

La calidad de la educación, a pesar de estar identificada en el aula de clases, también depende del grado de participación de varios actores: estudiantes, docente, autoridades, padres de familia, según la siguiente opinión de un profesor:

*“Para mi calidad de educación es conjugar tres bases que es tener conocimientos (los cimientos), técnica, y al mismo tiempo fomentar los valores; si partimos que la calidad se lo hace dentro de las aulas, para eso estamos todos no solamente participan las autoridades, sino los maestros y los padres de familia, y todos hacemos un conjunto para que*

*esto se dé en todos los sentido, desde el señor de servicios hasta la rectora en este caso” (Docente del Colegio 15 de Diciembre).*

### **35) Calidad como resultados producidos**

La calidad de la educación es identificada como los resultados que produce en beneficio de la sociedad, según palabras de un padre de familia: *“Para mí la calidad de la educación se mide en los resultados, si produce resultados, que pueden funcionar bien, y en el país pueden ayudar a contribuir hacer una contribución significativa a la sociedad”* (Padre de familia de la Academia Cotopaxi).

Asociado a resultados producidos, la calidad de la educación también es vista como un mejor rendimiento, así: *“Calidad quiere decir obtener un mejor rendimiento en lo que sea, cosas de calidad para nuestra vida, cosas en cuanto a tecnología, en cuanto a cursos, en cuanto a todo”* (Padre de familia de la Academia Cotopaxi).

Por tanto, calidad de la educación como resultados, implica el grado de demostración que deben realizar los estudiantes en las universidades: *“La calidad de educación es cubrir en todo el conocimiento de parte de los maestros a nuestros hijos, a los estudiantes, quienes van a ir a demostrar en las respectivas instituciones, en las universidades, lo que han aprendido, y les va a servir para el adelanto de nuestro país”* (Padre de familia del Colegio 15 de Diciembre).

### **36) Calidad como eficiencia y efectividad de la enseñanza-aprendizaje**

La calidad de la educación, para otros significa también, el grado de eficiencia y efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje, según criterio de un docente de un colegio:

*“Calidad de educación es brindar con eficiencia y efectividad todos los parámetros, que consisten el llevar a cabo el proceso enseñanza aprendizaje; es decir, desde el modelo pedagógico, técnicas, estrategias, indicadores de evaluación, hasta la forma y presentación de cada uno de los docentes; el brindar todos estos mecanismos estamos brindando educación de calidad”* (Docente del Colegio 15 de Diciembre).

### **37) Discusión sobre el concepto de la calidad de la educación**

Según la opinión de los informantes, el concepto calidad de la educación posee una pluralidad de significados y alcances, -independientemente de la naturaleza de los signos que construyen la palabra calidad-, lo que evidencia que éste es un concepto claramente polisémico.

La diferenciación de criterios y opiniones sobre una definición de calidad de la educación, está mediada por el tipo de actor educativo que lo expresa (por su conocimiento y experiencia educativa), por el tipo de institución educativa en que se encuentra y por un conjunto de factores externos al aula y al centro escolar, como variables: familiares, sociales, económicas y culturales del contexto.

Treinta y seis *categorías de análisis* se logró identificar en las definiciones de calidad de la educación, con un abanico de criterios que cubren variables estructurales, de gestión administrativa, curriculares, relacionadas a docentes, estudiantes y padres de familia, de acceso a la escuela, materiales y de infraestructura escolar, al grado de participación de sus actores, la cobertura escolar, el número de alumnos por aula, así como de los resultados que genera la educación.

En los aspectos estructurales se asocia calidad de la educación con la situación socioeconómica de las familias y de los estudiantes, a factores culturales del medio en que se desenvuelven, y a la situación alimentaria de la población (principalmente de los estudiantes de clases populares). Por tanto, al

referirnos a la calidad de la educación no podemos identificarla como un concepto cerrado, sino como abierto, que depende de factores externos a la propia escuela y al aula.

Además, como aspecto estructural, que también lo podemos considerar como un fin de la educación, se considera que la calidad de la educación se refiere al progreso y desarrollo del país, por cuanto, dependiendo del grado de calidad educativa, se identifica el grado de desarrollo de una sociedad. Mientras haya estudiantes que no vayan a la escuela, y que dentro de la escuela, no reciba una educación de calidad, seguirá el país en bajos niveles de desarrollo y con dificultades en las condiciones de vida de su población.

Otra definición de calidad de la educación se vincula a la necesidad de tener políticas estatales educativas de país, que demuestre sostenibilidad en el tiempo y que supere la práctica de políticas de corto plazo de gobierno. Desde el 2006, el país ha tenido una estabilidad en las políticas educativas, a partir de la construcción participativa del Plan Decenal de Educación y la estabilidad del gobierno de tendencia de izquierda de Rafael Correa Delgado.

Hay un elemento de gestión administrativa, que también es considerada como importante para definir la calidad de la educación, que se refiere a las responsabilidades administrativas del nivel nacional y local en la conducción y gestión del sistema educativo y de un centro escolar. Un ejemplo identificado es la falta de decisión en cambiar autoridades educativas en los planteles escolares fiscales, existiendo instituciones cuyas autoridades son encargadas, lo que afecta a la gestión y marcha de la escuela, porque ellos no toman decisiones profundas.

Calidad de la educación también se refiere al currículo escolar que tiene un centro educativo, es decir, a la propuesta educativa tanto doctrinal como operativa, a sus planes y programas de estudio, a los fines de la educación que son propuestos y trabajados. En este sentido se considera que un plantel educativo es de calidad cuando potencia la formación integral de sus alumnos, cuando forma sus proyectos de vida, permite el desarrollo de la inteligencia y la creatividad, forma para la toma de decisiones de los estudiantes, ayuda al desarrollo de la personalidad de los alumnos, permite ser competentes;

potencia el desarrollo del razonamiento, la inteligencia, las emociones y los valores.

Hay un elemento importante identificado en los criterios de los investigados, que se refiere a que la calidad de la educación de un centro escolar que son los programas de diferenciación que tenga la institución para asumir la inclusión educativa o la aceleración de aprendizajes. Estos aspectos entrañan un avance importante al concepto tradicional de calidad de la educación, al incluir el concepto de solidaridad, apoyo y acompañamiento a los estudiantes, a comprender que cada ser humano es único y está influenciado por el medio en el que vive, por lo que se necesitan programas específicos para esa diferenciación.

Asociado al currículo escolar, la calidad de la educación se lo asocia en relación a los estudiantes. Hay un argumento que indica: la calidad de la educación es un hecho de carácter individual de cada alumno, y se refiere al grado de voluntad de los propios alumnos por estudiar, llegando a afirmar que no es el colegio el que hace la calidad de la educación sino los estudiantes.

La existencia de programas de intercambio estudiantil aparece como un aspecto de la calidad educativa para los estudiantes de los colegios de clase alta, lo que se comprende que estas instituciones mantienen en sus aulas a estudiantes de varios países del mundo y tienen programas estructurados de intercambio..

Existe un criterio fuerte de asociar la definición de calidad de la educación con los maestros: formación y preparación del maestro, permanente actualización, formación inicial, capacitación, compromiso del maestro y el salario. Sin lugar a dudas el maestro es uno de los actores más importantes de la calidad de la educación, gracias a él se materializa el currículo, es el que desarrolla, preferentemente, los procesos de gestión en el aula, procesos de enseñanza-aprendizaje, utilización de recursos didácticos, quien implementa el seguimiento y la evaluación a sus estudiantes, entre otras acciones; todas éstas dependen del grado de profesionalización que tenga un docente, afectados por su formación inicial y por su permanente desarrollo profesional.



En los procesos de enseñanza –aprendizaje se identifica un gran valor a la relación docente y estudiantes, al trato que se aplica y a las metodologías que emplea. El binomio docente-alumno es fundamental en el proceso educativo, por tanto, en el marco de esa vinculación se generan relaciones positivas o negativas. El trato de los maestros a sus estudiantes, es considerado importante como un elemento de la calidad de la educación.

También se considera que la calidad se relaciona con el número de estudiantes por paralelo: grados con menos alumnos, implican mejor calidad; grados con muchos alumnos, significa afectación a la calidad de la educación. Un trabajo individualizado es más favorable en grupos pequeños.

En relación al grado de cobertura escolar, aunque ésta es una variable de acceso, sin embargo es identificada como un aspecto de calidad, al propiciar que más población va a la escuela, por tanto, menos población será analfabeta.

Otro aspecto relevante de la calidad es el grado de responsabilidad de los padres de familia y compromiso con la educación de sus hijos. Hay un llamado a mejorar la participación de los padres de familia, principalmente de los papás, y no solo de las mamás, por cuanto en nuestra sociedad, la responsabilidad de la educación recae principalmente en la madre y en la escuela.

Los aspectos materiales como la infraestructura y recursos didácticos, también son considerados como parte de la definición de calidad educativa, en especial en planteles educativos cuyas condiciones no son las mejores. Disponer de laboratorios, recursos didácticos y tecnológicos, son considerados fundamentales a la hora de comprender el concepto calidad.

Conceptos como eficiencia y los resultados producidos por los centros escolares aparecen también en las definiciones de calidad de la educación, es decir, a la consideración de que la calidad de la educación, no solo implica procesos, sino resultados, eficiencia, eficacia y efectividad de un sistema escolar y de un sistema educativo.

Como se podrá notar, el concepto calidad de la educación es complejo, que entraña varios significados, lo que lleva a comprender lo difícil de estandarizar esta definición, es decir, de tener un solo significado y alcance.

#### **6.2.4. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN FUNCIÓN DE LA IDEOLOGÍA EDUCATIVA**

##### **OBJETIVO ESPECÍFICO 2: DESCRIBIR LAS CARACTERÍSTICAS DE LA IDEOLOGÍA EDUCATIVA SEGÚN LAS AUTORIDADES, DOCENTES, ESTUDIANTES Y PADRES DE FAMILIA, DE LOS CENTROS ESCOLARES PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO**

Seguidamente se presenta los resultados de la investigación referida a la ideología educativa de los informantes investigados de los planteles educativos objeto de estudio.

La matriz que se presenta a continuación detalla los informantes, las preguntas planteadas en el cuestionario –que son los indicadores de investigación-, el grado de valoración (poco importantes, importancia media y muy importante), la media aritmética para cada grupo y la comparación de medias que determina el grado de significancia.

**Tabla 16. Resultados de la dimensión ideología para lograr la calidad de la educación (primera parte)**

PRO (profesor/a) AL ( alumno/a) PA (padres-madres) AUT (Autoridades)

Informantes	Pregunta cuestionarios (indicadores)	Poco importante				Importancia media				Muy importante		Media aritmética	Comparación medias SIG
		1 punto %	2 %	3 %	4 %	5 %	6 %	7 %	8 %	9 %	10 puntos %		
Profesor	Que sea una escuela o colegio de sostenimiento privado..	51,4	11,5	4,3	7,9	8,6	1,1	2,9	4	2,9	5,4	3,00	PRO-AL: 0,000 SIGNIFICATIVA
Alumno		32,2	7,1	6,9	7	17,7	5,4	2,9	3,9	5,9	11,1	4,31	
Padres		41,5	8,1	5,1	6,7	11,9	2,2	1,5	5,4	4,4	14,1	3,99	
Autoridades		27,8	11,1	0	17,8	11,1	0	0	5,6	5,6	11,1	4,22	
Profesor	Que es una escuela o colegio fiscal (pagado por el Estado).	11,5	3,2	5,0	4,3	11,2	4	4,3	8,3	18	30,2	6,90	PRO-AL: 0,000 SIGNIFICATIVA
Alumno		2,1	0,4	0,7	1,6	6,7	2,6	4,0	6,6	11,1	64,1	8,83	AL-PA: 0,000 SIGNIFICATIVA
Padres		9,4	6,5	2,2	2,2	4,3	2,9	2,2	8	13	49,3	7,66	AL-AUT: 0,000 SIGNIFICATIVA
Autoridades		6,6	0	0	0	5,6	0	5,6	5,6	16,7	61,1	8,78	
Profesor	El Ministerio de Educación regula y controla directamente el funcionamiento de los centros escolares.	6,3	1,4	4,9	4,6	12	6	5,6	13,7	21,5	23,9	7,20	PRO-AL: 0,000 SIGNIFICATIVA
Alumno		1,7	1,0	0,4	1,3	5,9	3,4	4,3	9,7	12,6	59,7	8,78	PRO-PA: 0,000 SIGNIFICATIVA
Padres		0,7	2,9	1,5	2,2	9,5	3,6	5,8	8	16,8	18,9	8,34	AL-AUT: 0,000 SIGNIFICATIVA
Autoridades		21,1	5,3	0	10,5	0	0	0	5,3	15,8	42,1	6,79	PA-AUT: 0,000 SIGNIFICATIVA
Profesor	Toda la población de niños y jóvenes debe estudiar.	0	0	0	0,4	0,7	0	0,7	3,2	9,5	86,6	9,76	PA-AUT: 0,000 SIGNIFICATIVA
Alumno		0,3	0	0,6	0	0,6	0,7	1	2,1	6,4	88,3	9,79	AL-AUT: 0,000 SIGNIFICATIVA
Padres		0,7	0	0,7	0	1,4	0	0	2,8	7,9	86,5	9,68	PA-AUT: 0,000 SIGNIFICATIVA
Autoridades		5,3	0	0	5,3	5,3	0	0	0	0	84,2	8,95	
Profesor	La educación es gratuita (no se paga matrículas ni pensiones).	2,9	0,7	1,5	0,7	7,7	5,1	5,1	8	12	56,2	8,51	PRO-AUT:0,000 SIGNIFICATIVA
Alumno		2,1	0,4	0,7	1,6	6,7	2,6	4	6,6	11,1	64,1	8,83	AUT-AL: 0,000 SIGNIFICATIVA
Padres		3,6	1,5	0	0,7	2,9	0,7	2,2	4,4	13,1	70,8	9,05	AUT-PA: 0,000 SIGNIFICATIVA
Autoridades		11,1	11,1	0	27,8	27,8	5,6	0	5,6	5,6	11,1	4,72	

Los diversos sectores consultados analizan el concepto calidad en función de los siguientes elementos ideológicos:

**a) Educación como servicio público o privado**

Los informantes profesores, alumnos, padres de familia y autoridades consideran que este indicador no es importante para lograr la calidad de la educación en un centro escolar, es decir, no importa el sostenimiento del plantel, si es público o privado.

Las diferencias de medias entre las puntuaciones de docentes y estudiantes son significativas ( $P = 0,000$ ).

El 51,4% de *profesores* dan la menor valoración con una puntuación de 1 punto (escala de 1 a 10), es decir, que es poco importante; seguido del 11,5% que consideran una valoración menor de 2. Hay un 71,1% de docentes cuya valoración va del rango de 1 a 4 puntos, es decir, que este indicador es poco importante para lograr la calidad de la educación.

Algunos criterios de los profesores, obtenidos en los grupos focales, que refuerzan con argumentos los datos obtenidos, así por ejemplo, el criterio de este docente:

*“Yo creo que la calidad de la educación no se puede medir en cuanto a público o privado, yo más bien pienso que la calidad va más allá de eso: a la calidad de los profesores, a la calidad de los currículos, a la calidad del enfoque que da cada colegio, a lo que quieren lograr -hay diferentes colegios que tienen enfoques distintos-, entonces, yo pienso que más allá de eso, es hallar hacia dónde va la calidad. Hay colegios públicos excelentes, hay colegios privados excelentes, hay colegios privados muy malos, hay colegios públicos muy malos, porque son otros elementos”*  
(Docente de la Academia Cotopaxi).

La experiencia docente en instituciones públicas y privadas, da cuenta de que no hay mayor diferencia en cuanto a la calidad, sino más bien, que cada maestro coloca esa diferencia, como lo indica el siguiente docente:

*“He trabajado en instituciones públicas y privadas. Entonces yo podría decir con una vivencia, el sistema educativo en el que nos encontramos hoy nos permite, justamente a nosotros, de una u otra manera exigirnos, por ejemplo, en el instituto privado, a uno le exigen un poco más. Hay que tener muy clara esa situación, nuestras políticas y normas que ha habido en un instituto público no se da con toda la rugosidad de la ley, y en el particular sí. Justamente, entonces, sí es mejor la educación, para mí va paralelo, hay compañeros que ahora mismo son privados y públicos, entonces a la final uno mismo da en público y privado, da el mismo concepto, y yo pienso que la diferencia no habría, sino más bien la persona que los está aportando daría la diferencia en su rendimiento”* (Docente del Colegio Dillon).

A pesar de la consideración de que los maestros hacen la diferencia en la calidad de la educación, también existe el testimonio de que en los planteles públicos existen condiciones desfavorables, y que el grado de compromiso del maestro hace la diferencia, según el siguiente criterio de una maestra de un colegio fiscal:

*“Toda la vida he sido una defensora de la educación fiscal y he dicho antes, cuando se daba pese a paros, pese a huelgas, yo me quedo con la educación fiscal. Enseñamos bajo carencias terribles, materiales, incluso distancias, problemas de hogares, carencias de todo tipo; sin embargo, si considero que en la fiscal o en la particular el que hace la educación es el maestro, ahí es donde nos jugamos nosotros nuestra calidad de docentes. En el fiscal porque no tenemos tal cosa, desarrollamos mayores creatividades, para alcanzar, que dentro de nuestras carencias y deficiencias podamos llegar al estudiante de alguna u otra manera. En los particulares tienen todo, algunos particulares de calidad, yo no dudo que son maravillosos, y extraordinarios, sin embargo, los nuestros tienen docentes que han aprendido a ser maestros desde la escuela rural, desde la escuela unitaria y eso es lo que permite que nosotros podamos desarrollar una educación de calidad dentro de las instituciones a las que nos presentamos”* (Docente del Colegio Dillon).

Empero, en los planteles particulares hay de todo, buenos y malos, aquellos que exigen calidad y aquellos que lo que prima es el pago económico, lo que se expresa en el nivel de exigencia a los estudiantes, según opinión de un docente de un plantel popular:

*“En mi criterio no le podemos generalizar a la educación particular, como que toda la particular es solo intereses económicos, porque si hay desde jardines, escuelas y colegios y hasta universidades de calidad, y que inclusive son seleccionados los alumnos para ingresar a esos colegios o escuelas, y entonces no le podemos generalizar; lo que si podemos decir es que en la educación fiscal trabajamos sin ese prejuicio de que el padre de familia está pagando la pensión, y que por eso somos obligados a hacerles pasar el año, sí hay esa diferencia; en el fiscal, en realidad sucede lo siguiente, de que el alumno es promovido de acuerdo a su nivel académico...”* (Docente del Colegio Ricardo Cornejo).

Entonces, en un centro educativo particular, existe el criterio de que se exige menos que en un fiscal, por cuanto, a veces los padres consideran que están pagando, y eso afecta a la calidad de la educación, según el siguiente criterio:

*“Bueno, en esto a mí me parece que no hay colegio bueno ni colegio malo, sino a veces yo me he puesto a pensar que es la predisposición del estudiante, cómo desea aprender y cuánto desea aprender; a veces si es cierto que se escucha, que los estudiantes cuando entran a un colegio pensionado, hasta los papacitos no si se llevan a la mente que como yo estoy pagando pensión a mis hijos tienen derecho a pasar el año sin a veces estudiar o esforzarse; a diferencia de un colegio fiscal se le exige al estudiante a que estudie, a que aprenda...”* (Docente del colegio 15 de Diciembre).

Sin embargo, hay un 8,3% de docentes que consideran como un factor importante para la calidad educativa si el plantel es público o privado, y que se ubican en un grado de valoración más alta (9 y 10 grados).

Existen argumentos que defienden ya sea lo privado o lo público, considerando, por ejemplo, a lo privado como más eficaz y con mejores adaptaciones a los cambios; mientras que a lo público como de mayor concentración de estudiantes, superando el enfoque de cliente. Veamos:

*“Algo que yo he visto en mis años viviendo aquí en Ecuador es, lo que es particular es más eficaz, los cambios pasan con mucha más rapidez; en cambio, en lo público hay muchos trámites para que uno pueda cambiar las cosas. En nuestras escuelas hay tecnologías nuevas, y en lo público se demora mucho más tiempo, en cambio un año, otro año, se puede hacer los cambios; no así en lo público que son años...”* (Docente del Colegio Brithis School Quito).

Desde la visión de un docente de un colegio público, se considera que en los planteles particulares un estudiante es un cliente, por tanto debe pasar el año, según el argumento siguiente de un maestro:

*“Para mí, veo más es en los públicos, porque nosotros como profesores nos dedicamos al estudiante, mientras en los privados... según mi opinión es como cliente, que ven al estudiante, entonces va a tener que tratarlos bien, ¿el estudiante sabe no sabe? El joven tiene que pasar porque es el cliente del privado”* (Docente del Colegio Ricardo Cornejo).

Los estudiantes, por su parte en un 53,2% lo ubican en el rango de valoración de 1 a 4, es decir poco importante si es público o privado una institución educativa asociada a calidad. Hay un 17% que lo considera muy importante, cuyos valores se ubican en el grado 9 y 10. Al respecto, algunos argumentos obtenidos de los grupos focales fueron:

*“Bueno, yo pienso que en realidad van paralelas,... porque veamos los pros y sus contras. Aquí en una institución pública se vive muchas experiencias, tal vez a nosotros los estudiantes de instituciones públicas nos cuesta más trabajo, más sacrificio, y por eso ponemos más empeño, y debido a nuestros valores; también si vemos a un estudiante de una institución pública con buenos valores va a saber aprovechar los recursos que tiene, explotar todo lo que puede; pero si vemos a un*

*alumno que no sabe explotar los recursos que tiene, no le va a servir de nada todo lo que tiene...”* (Estudiante del Colegio Dillon).

La voluntad y el esfuerzo de los estudiantes, hacen la diferencia en cuanto a la calidad de la educación, independientemente si es pública o privada, según la siguiente opinión de un estudiante:

*“Bueno yo veo que la educación tanto a nivel privado y a nivel estatal son buenas; depende solo del estudiante que sepa sobresalir y progresar. Para mi experiencia, hay jóvenes en el campo que madrugan, salen a las cuatro de la mañana, dejan ordeñando el ganado, y se van a clases caminando dos horas, se esfuerzan; después ellos vienen a la ciudad, ... , vienen del campo, y ellos progresan más que los de la ciudad. Que el joven en la ciudad está servido, tiene transporte a la puerta, tiene todo cómodo; en cambio, en el campo es diferente, ellos luchan más”* (Estudiante del Colegio Juan Montalvo).

También existe el criterio de que la educación fiscal es de mejor calidad, sobre todo por el esfuerzo que realizan los estudiantes, como lo dice este argumento:

*“Yo en lo personal pienso que en la educación fiscal es de muy buena calidad, pese a que faltan los recursos, los licenciados son excelentes, son buenas personas, entonces aprovechando el tiempo con ellos, uno como estudiante sabe sobresalir; uno mismo va forjando su profesión, entonces son mejor los fiscales como dije, sean nombrado o no, ya que a veces en los privados, por las comodidades que uno tiene se descuida, por que se tiene una computadora y un PC de lujo, ellos pueden estar jugando en vez de estar estudiando; en cambio, en los fiscales uno se dedica a realizar lo que los profesores dicen y aprovechar el tiempo que nos queda con ellos”* (Estudiante del Colegio Ricardo Cornejo).

De parte de un estudiante, también se percibe un criterio de mejoría en cuanto a la calidad de la educación de los planteles educativos públicos, según este argumento:



*“Uno piensa que la educación fiscal en estos tiempos podría ser mejor que la anterior; también, cambiando de tema, la enseñanza que dan en los pensionados también ahora ha bajado de calidad, por el problema que los estudiantes que tienen plata no estudian, y de nada sirve porque sino vendría a ser estudiantes que reprueban años o no los han pasado, y también en los colegios que son pensionados hay más problemas de pandillas, casos de mujeres embarazadas, drogadicción; todo eso casi nunca se ve en las fiscales” (Estudiante del Colegio 15 de Diciembre).*

Entre los *padres de familia* la valoración es de 61,4% como de baja importancia que los planteles sean públicos o privados, y se ubican en los rangos 1 a 4 de valoración.

Entre los planteles particulares también hay diferencias, no todos son de calidad, según esta opinión de un padre de familia:

*“Si yo tuviera que comparar los públicos con los privados, primero haría una distinción, primero que los colegios privados, hay muchísimos colegios particulares que creo que no alcanzan siquiera el nivel de aprendizaje de los colegios fiscales y hay poquísimas escuelas privadas que alcanzan tal vez un nivel un poco más alto, dependiendo de cómo se lo mida también, que parámetros se usen para medirlo, y creo que reside en las cuestiones económicas...” (Padre de familia del Colegio Brithis School Quito).*

Hay duda en dónde mismo se da mejorar calidad de la educación, más allá del nivel socio económico de las familias, como lo expresa en siguiente padre de familia:

*“... Posiblemente también se deba a la clase socioeconómica en la que están, especialmente los jóvenes que están en colegios privados, y posiblemente también sea eso que en nuestros colegios públicos hay menos empuje, menos motivación, menos capacidad económica para que los chicos, o falta de información también, cuando se gradúan por sus propios medios busquen mejores posiciones. Pero mi opinión, nunca estoy tan segura de cuál sitio, en cuál lugar, se imparte mejor la*

*educación. Porque como experiencia mía he observado, aquí se hace el mayor y el mejor esfuerzo, y tenemos jóvenes también brillantes, que entran a instituciones muy buenas, pero también por otro lado, como experiencia interna de familia, he vivido la experiencia de la educación privada; en los privados están a la defensiva y luchando también por dar muy buena educación” (Padre de familia del Colegio Juan Montalvo).*

Entre los padres de familia existe también un 18,5% que valoran como muy importante si es público o privado el centro escolar para la calidad, ubicándose en los valores de escala de 9 y 10 puntos.

Partiendo del principio de que la educación debe ser igual entre lo público y lo privado, sin embargo, se considera que las condiciones de los planteles educativos particulares son mejores, según testimonio de este informante:

*“En principio debe ser lo mismo considerando que se debería tener las mismas oportunidades tanto en un colegio público, cuanto en un colegio privado. Lamentablemente la historia en nuestro medio nos deja ver que en los colegios públicos ha habido muchas limitaciones, principalmente económicas, lo cual ha impedido que tengan un pleno desarrollo y en muchos casos, con el debido respeto al cuerpo docente, inclusive una limitación en ese aspecto probablemente por el tema salarial, se ve que muchas personas de este ámbito deben tener dos o tres empleos para cubrir sus necesidades; entonces eso hace que los profesores en este sector estén con la mente en otro lado y distraigan lo que requieren dar a sus alumnos para lograr eficiencia en el proceso, bajo este principio, bajo lo que estoy comentando pues yo concluiría que al menos hasta el momento hay mejor calidad en el ámbito privado, porque claro que éste cuenta con otros medios y reitero, se puede lograr que los profesores se dediquen a tiempo completo en la mayoría de casos, aunque, puede haber excepciones obviamente, se dedique a tiempo completo a entregarse a su institución y naturalmente logren total eficiencia y mayor calidad en su educación, pienso que eso es así. Entonces concluiría que en el ámbito privado en nuestro medio al menos históricamente y hasta*

*el momento pensaría yo es mejor la calidad nuestra” (Padre de familia del Colegio Brithis School Quito).*

A pesar de la constatación de que en los centros educativos privados hay una mejor calidad, no obstante se considera que a ellos también les falta mejorar, según una opinión de un padre de familia de un colegio privado:

*“Creo que existen colegios públicos que tienen una muy buena calidad, pero creo que todavía vivimos en un Ecuador donde la calidad está garantizándose, con más seguridad, en el sector privado de los colegios; pero cabe recalcar que al sector privado también le falta, no es que tenga muchas opciones en la parte privada del colegio” (Padre de familia de la Academia Cotopaxi).*

Entre las autoridades, hay un 56,7% que lo ubica entre el rango 1 y 4 (escala de a 10), es decir que es poco importante si el plantel es público o privado. Existe un 16,7% de autoridades que consideran que es altamente importante la sostenibilidad del plantel, ubicados en los rangos 9 y 10.

Algunos criterios obtenidos a través de los grupos focales que fortalece el criterio de que la educación pública o privada es poco importante para la calidad de la educación, se expresa así:

*“... Desde mi experiencia en este colegio -que yo creo que si juzgo por este colegio obviamente hay una distancia muy grande de calidad con la generalidad de la educación pública-, por haber participado en un par de estudios puedo decir que la calidad del aprendizaje de los niños no es significativamente, más alta en la educación particular, hay otras ventajas como tal vez número de estudiantes, mejor infraestructura, pero ya cuando medimos el aprendizaje a nivel general no hay una diferencia que sea estadísticamente significativa entre los dos sistemas, aunque hay ciertas excepciones ... , pero generalizar que la educación particular logra un aprendizaje estadísticamente significativamente, más alto, creo que no, lamentablemente” (Autoridad del Colegio Brithis School Quito).*

La calidad de la educación, se refiere también al sistema pedagógico que aplica y a la disponibilidad de recursos tecnológicos, según palabras de una autoridad:

*“Yo considero que lo principal es el sistema. Lamentablemente aquí hemos tenido durante muchísimos años este sistema de repetición, el sistema de aprenderse de memoria, el texto que el profesor dicta; cuando es necesario fundamentar la investigación, cuando es necesario crear criterios, que los estudiantes puedan expresar su propio criterio, y que haya un enfoque más contemporáneo,... No creo,.. que no es cuestión solamente de público o de privado, en los privados hay muchos que tienen unas limitaciones tremendas, y en los públicos hay unos que realizan una extraordinaria tarea con los pocos recursos que tiene; pienso que también aquí en el país la educación requiere de más tecnología, de más recursos, de más bibliotecas, de más capacidad de investigación”* (Autoridad de la Academia Cotopaxi).

También hay opiniones de directivos de los centros escolares que identifican diferencias entre la educación pública y la privada.

Hay una afirmación de que en los planteles privados se educa para ser dueños de empresas y en los planteles públicos, para ser empleados; sin embargo, existe la percepción de que esto está cambiando, porque se plantea formar estudiantes emprendedores, y eso significa mejorar la calidad de la educación, según el argumento de una rectora de un colegio público:

*“... La diferencia arranca desde el punto de vista, diríamos, de utilización de la educación. Me explico, en los colegios particulares la educación está dirigida a la gente que tiene obviamente una categoría económica mayor que la media; entonces se considera que la educación particular va a preparar a estos individuos para dar trabajo, para ser dueños de empresas, para tener a la parte económica a su favor. En el colegio fiscal..., un laboratorio de la vida realmente, el colegio fiscal es realmente donde un microcosmos se desarrolla dentro de nuestras aulas, pero aquí se le prepara al estudiante para ser empleado, se le prepara para servir, de manera que el colegio particular trabaja, educa*

*para dar empleo, el colegio fiscal trabaja para que nuestros estudiantes sean empleados. De manera que me parece que es estupendo el vuelco que estamos dando en la educación, en el sentido de crear empresarios, de hacer nosotros emprendimientos, enseñando al colegio fiscal, a que nuestros estudiantes sean emprendedores, ... porque nosotros tenemos como pueblo el mismo derecho de tener lo que tienen los otros...”*  
(Autoridad del Colegio Dillon).

La calidad también depende de la ubicación de un colegio, en zona urbana o zona rural; encontrándose casos de estudiantes de colegios de zonas rurales, que salen adelante en base a su estudio, dedicación y responsabilidad, según la opinión de una autoridad educativa:

*“... Preguntaría yo, un colegio estatal en la capital de la república comparado con un colegio estatal en una parroquia un poco abandonada, donde generalmente las autoridades no llegan, y no es lo mismo cuando vienen, por ejemplo, a estudiar en la universidad, el estudiante que viene de un pueblito abandonado, una ciudad donde hay desarrollo no quiere decir que no tenga éxito, pero hay estudiantes al menos en mi experiencia, que vienen de esos pueblitos abandonados, que el primer año, primero, segundo semestre para ellos es durísimo; pero es increíble la entrega y el capricho con lo que esa gente viene, pese a las circunstancias de donde se originaron. No tenían el respaldo suficiente de conocimientos y hay gente que lucha y se supera; de tal manera que en la pregunta yo no me atrevería a decir que son buenos los particulares o los fiscales....”* (Autoridad del Colegio Juan Montalvo).

El pago en planteles particulares puede sesgar la auténtica evaluación objetiva, mientras que en los planteles públicos esto es más real, según la opinión de un docente:

*“Volviendo a la situación legal un poquito, si bien es cierto, las instituciones privadas deben de dar su servicio, pero hoy por hoy procurando evitar el lucro, y bajo esas situaciones va a mejorar un poquito el asunto académico; y refiriéndonos en semejanzas y diferencias con la educación pública, realmente la educación pública no*

*tiene compromisos económicos, entonces el chico o la chica se gana la calificación real, lo que es, lo que ha estudiado, lo que de acuerdo a sus capacidades ha aprovechado, entonces es una nota real, en cambio ya en las instituciones privadas hay siempre el asunto económico, como que tiende a presionar un poquito al profesor para que se incline en darles ciertos beneficios de tipo de rendimiento a los chicos” (Autoridad del colegio Ricardo Cornejo).*

La educación privada era mejor, pero hoy por hoy, con las políticas educativas del Estado, la educación fiscal está cambiando y la ciudadanía lo valora, lo que se expresa en la alta demanda a la educación pública, según una maestra de un plantel fiscal de una zona urbana marginal:

*“... Hasta hace unos dos o tres años se da mejor educación en los particulares, definitivamente porque tenían todos los medios, el ambiente adecuado, tenían todos los materiales, los suficientes maestros, y por ende eso influencia en lo que es la calidad de la educación, y tener un mejor rendimiento en los estudiantes; de ahí, por ejemplo en las estadísticas decían que los alumnos que más entran a las universidades son las instituciones particulares, entonces definitivamente viendo a esto la mejor educación se daba en los particulares. Pero en la actualidad, con las nuevas pruebas que están dando en las universidades, se ve que ya no son los particulares, son de los fiscales, creo que se debe a este cambio que ha habido en este gobierno en el sentido de integrar más maestros a los colegios, es decir que cada maestro se dedique a dar lo que le corresponde -yo digo en el caso específico de este colegio un maestro de matemática estaba dando sociales-, entonces no se podía hablar de calidad, no se podía hablar que el estudiante haya aprendido mejor o sea mejor en cuanto a conocimientos... Todo el mundo quiere ingresar a los colegios fiscales porque se ve que tienen los medios, que tienen maestros preparados como para sacar mejores a sus hijos en el sentido de conocimientos... pienso que en la actualidad sí está la educación fiscal subiendo de categoría” (Autoridad del Colegio 15 de Diciembre).*

Las medias aritméticas se ubican en el sector inferior de valoración, expresándose así: 3 para los profesores, 4,31 para los alumnos, 4,99 para los padres y 4,22 para las autoridades.

#### **b) Ser una escuela pública (fiscal)**

Que la escuela o colegio sea fiscal, es decir, pagado por el Estado, es considerado como un factor importante para mejorar la calidad de la educación. Entre los alumnos existe una mayor aceptación de que la educación debe ser pagada por el Estado, existiendo un 75,2 % con una valoración de 9 y 10 puntos en la escala de calificación. Entre las autoridades, la aceptación a este factor llega a 77,8 % en la escala más alta de 9 y 10 puntos. Entre los padres de familia, existió un 62,3% de consideración a que ser un plantel fiscal es relevante; y entre los profesores éste llega al 49,2% de valoración alta para lograr la calidad de la educación en el Ecuador.

Las diferencias de medias son significativas entre los docentes y estudiantes, entre estudiantes y familias, y entre estudiantes y autoridades ( $P=0,000$ , en cada caso)

Un argumento planteado por un informante pondera el valor social de la escuela:

*“Yo creo que un colegio no debería ser un negocio, más bien debería ser el bienestar de los alumnos, debería haber unión de los alumnos y de los profesores, porque puede que el alumno le odie al profesor, puede que la educación cambie a ese alumno”* (Padre de familia de la Academia Cotopaxi).

Las medias aritméticas superan la valoración de 6 en la escala de 1 a 10, siendo 8,83 puntos la de alumnos, 8,78 las autoridades, 7,66 la de padres de familia y 6,90 puntos la de los profesores.

En consecuencia, entre los informantes, existe una alta aceptación de que la educación fiscal constituye un indicador de mejoramiento de la calidad del país, considerando la necesidad y urgencia de que la población en general debe estudiar, y ellos lo hacen principalmente en los planteles públicos.

### c) Nivel de regulación del Estado

Los informantes, en su gran mayoría, consideran que es muy importante que el Estado regule la educación, sin embargo, no están totalmente de acuerdo que esa regulación sea exagerada en absoluto.

La relación de medias indica que es significativa entre los grupos de profesores y alumnos ( $P=0,000$ ); alumnos y padres de familia ( $P= 0,000$ ); alumnos y autoridades ( $P=0,000$ ); y padres de familia y autoridades ( $P=0,000$ ).

Entre los *docentes*, existe un 21,5% con valoración de 9 puntos y un 23,9 % con valoración de 10 puntos, lo que arroja un total de 45.4%, en el sentido de que es fundamental la regulación del Estado.

Desde los grupos focales encontramos argumentos a favor de la regulación del Estado, pero también hay consideraciones que no deben ser exageradas, como otras que consideran que debería existir más libertad para los centros escolares.

La regulación es una competencia exclusiva del Estado, por tanto, todos los centros educativos deben rendir cuentas de su funcionamiento, según el siguiente criterio de un docente:

*“Para que las personas, los pueblos se organicen necesariamente se necesita de leyes, normas y reglamentos, es necesario y neurálgico diría yo un control, un control en las instituciones educativas, el hacer educativo de hecho tiene que estar sujeto a una rendición de cuentas. Me parece que el Estado debe ejercer esta obligación”* (Docente del Colegio Ricardo Cornejo).

El Ecuador ha experimentado la falta de control por parte del Estado en materia educativa, a través de la aplicación de marcos legales que deberían tener cierta autonomía para insertar cambios, pero lo que sucedió fue un caos, según la afirmación de una docente de un colegio público:

*“Dentro de lo que es el Estado y de lo que es la educación tenemos un ministerio, dentro de éste hay diferentes estamentos que tienen que definirse en tales y cuales cosas y fueron creados para dar directrices*



*generales, para dar políticas, para enseñarnos cómo organizar, cómo hacer, etc. Nosotros no podemos manejarnos y dispararnos como quiera, resulta que al trabajar de esa manera como nos permitieron, te acuerdas en ese acuerdo ministerial que nos permitió en lo curricular hacer lo que nos daba la gana; en definitiva la educación se volvió un caos, teníamos nosotros instituciones educativas que ofertaban bachillerato en ciencias, bachillerato técnico, bachillerato en belleza, y más como es esa propaganda... ,cada uno hacia lo que le daba la gana, y la educación se convirtió en un caos. La educación se hizo más elitista que antes, porque el padre de familia decía: le pondré en este colegio, porque le dan tantas cosas, y algo más, verdad, entonces, ahí por ejemplo, la falta de control de las autoridades educativas permitió el desbarajuste, el despelote... ¿Qué pasó con las instituciones educativas?, la misma cosa, tanto los colegios de bachillerato ofertaban lo que sea y las reformas que realmente se hacían como experimentales, por ejemplo, eran reformas a nivel de aumento una asignatura o quite una materia, aumente esta otra simplemente; entonces para mí es fundamental que cada organismo, que el Estado ha creado dentro de la educación cumpla su función y dentro de esas es controlar, administrar, relacionar, organizar, etc.” (Docente del Colegio Dillon).*

El criterio anterior se ve reforzado con la afirmación dada por un docente, de que a mayor control, mejor calidad de la educación:

*“Yo pienso que definitivamente a mayor control, mayor calidad, y manifiesto esto porque si en una institución queremos más claridad, si nosotros los maestros deberíamos enseñar mucho mejor, para ello tenemos que prepararnos más, que nuestros alumnos para ser mejores tienen que dedicarse más. Yo pienso que definitivamente sí debería haber más control para que haya más calidad en la educación” (Docente del Colegio Dillon).*

Por otro lado, también hay el criterio de que debe existir un equilibrio entre el control del Estado y la autonomía del centro escolar, según la siguiente

consideración de un docente: *“Yo creo que debería ser compartido, que la responsabilidad vaya de las manos tanto del gobierno, como de nosotros mismos, de nuestra autonomía. Si nosotros queremos y tenemos el apoyo del gobierno, obviamente vamos a poder mejorar”* (Docente del Colegio Dillon).

Un testimonio de un docente extranjero que trabaja en un centro educativo privado, explica la situación generada en Inglaterra, donde un exceso de control no fue positivo, por lo que considera que el Estado debe proponer los estándares, dejando a los maestros el espacio para lograrlos:

*“... Yo pienso como está la educación en Inglaterra, la función del compañero acá es muy importante para las escuelas, el compañero tiene un departamento que hace mucho control y da información y consejos a los escuelas, pero no demasiado, a veces en Inglaterra hay demasiada control, demasiada control desde un compañero, demasiada presión sobre exámenes... Pero pienso es muy importante una organización para los calificaciones estándares, dice en las escuelas eso es estándar, tú puedes hacer cosas que quieres, pero, es donde nosotros queremos tú llegas”* (Docente del Brithis School Quito).

Otra experiencia que comparte un maestro de los Estados Unidos de Norteamérica que labora en un plantel educativo privado, considera que debe existir un control y definición de metas por parte del Estado, pero también dar libertad para que los maestros puedan trabajar de mejor manera, así:

*“... En Estados Unidos, que yo soy de ahí, igual ingresaron a un marco y dice los alumnos de año 2 deberían llegar a tal punto, de año 3 a tal punto; dan charlas para que los profesores que necesitan más capacitación puedan ayudar a sus alumnos, para dar mucho, diferentes metas para que lleguen ahí, no es que dicen a, b, c, d, dicen hay la opción a, b, c, d, e, f...z y la misma escuela va desarrollando su programa; claro con supervisión, pero no es que alguien está ahí metido con su mano a cada rato, controlando cada cosa, porque cada escuela, cada población de estudiantes son diferentes; entonces no hay una manera para que todos lleguen, entonces se tiene que hacer un balance*

*y con el marco bien claro donde tienen que llegar pero con libertad para los profesores que son profesionales” (Docente del Brithis School Quito).*

Por tanto, según el criterio de un docente, el Estado debe marcar las pautas y objetivos a lograr, y dejar a los maestros bajo el concepto de libertad su consecución, así:

*“... Considero que el Estado debe tener o debe marcar las pautas, más no ejercer un control estricto, yo creo que los colegios con buenos profesores pueden lograr esos objetivos que ya están marcados, lo que debe hacer el Estado que se logren esos objetivos, o sea presionar para que se logren esos objetivos y estoy totalmente acuerdo bueno con el tema que esta manejando ahora con el asunto de evaluaciones de profesores, que lamentablemente en el ámbito político se maneja desde otro punto de vista, digo desde la UNE –Unión Nacional de Educadores- creo que es importantísimo hacer la evaluación de los profesores porque si queremos marcar las pautas, y que cada institución pública o privada logre su objetivo debe haber un buen cuerpo de docentes. Entonces, insisto, el Estado debe marcar las pautas, marcar las políticas y dejar libertad para que se cumplan” (Docente del Brithis School Quito).*

En cuanto al control del estado, existe la opinión de que los equipos que realizan esta labor deben estar plenamente capacitados, caso contrario, afectaría a la calidad de la educación, según el siguiente criterio de un docente:

*“... En ese control, en mi opinión también es que este gobierno debe tener gente que esté capacitada. Porque mi experiencia ha sido que muchas veces no es así; hay gente que están haciendo las políticas, y ellos mismos no entienden las políticas ni tienen experiencia, ni títulos, ni nada... Entonces si ellos van a exigir, lo mismos profesores son certificados, ellos tienen que seguir las reglas, no pueden poner reglas a juego que ellos no sigan; entonces para mi si es un respeto a sus decisiones, ellos tienen que dar el ejemplo primero” (Docente del Brithis School Quito).*

La educación no debe ser rígida, deben existir parámetros, pero mayor flexibilidad, según la opinión de otro docente:

*“Considero que la reglamentación no necesariamente garantiza ninguna excelencia, o sea en el producto final considero que obviamente debe haber parámetros establecidos claros, pero que se debe abrir al pensamiento, a la investigación, a mejorar. No se puede educar con rigidez”* (Docente de la Academia Cotopaxi).

Una autonomía institucional, bajo los parámetros nacionales planteados por el Estado, es otro argumento de un docente, en pos de mejorar la calidad de la educación, así:

*“Pero la autonomía también es importante en el sentido de que se dé a cada institución libertad internamente para que hagan una visión y una misión, por lo tanto, la autonomía debe estar en relación a que nosotros debemos dirigir ciertas acciones al cumplimiento de nuestra visión y misión institucionales; pero regidos obviamente por directrices generales, por orientaciones, por la organización, por planificaciones que realmente tienen que venir desde arriba, sin que se diga que nos someten a una camisa de fuerza, pero con autonomía en la toma de decisiones interna”* (Docente del Colegio Dillon).

En relación al control por parte del Estado, hay un cuestionamiento al rol actual que cumplen los supervisores de educación, por cuanto no son verdaderos orientadores para mejorar la calidad de la educación, según palabras de este informante:

*“Nos consultaba si es necesario una constante vigilancia para que se cumpla con la misión de una institución, un control, pero eso trae un grave problema en una educación, porque algo de eso existe cuando nosotros hablamos de los supervisores de la educación, pero qué sucede con los supervisores, ellos son un ente que por ahí andan en el puesto asignado a cada institución, que cuando llegan todo el mundo tienen miedo; deberían tener un plan, ser el orientador y guía de la institución”* (Docente del Colegio Juan Montalvo).

También se cuestiona el exceso de control de parte del Estado a los docentes, bajo el argumento de que son profesionales y que es suficiente el control interno que se realiza en el centro escolar, según el criterio del siguiente docente:

*“A mí me parece que nosotros como profesionales no necesitamos el control de nadie, sabemos para que nos hemos preparado y estudiado; me parece que el control de las autoridades sería suficiente como para demostrar nuestra capacidad, y demostrar lo que nosotros sabemos y damos a conocer a nuestros estudiantes”* (Docente del Colegio 15 de Diciembre).

Un control exagerado puede crear tensiones en los docentes, es suficiente con la aplicación de los marcos legales vigentes, según expresiones de un maestro:

*“El control debe darse naturalmente porque nos debemos a las leyes que nos rigen, a las normas, pero un control exagerado tendría más tensionados en el ámbito educativo; tal vez no nos permitiría desenvolvernos adecuadamente, en la resolución de los problemas que se presentan; en las diferentes instituciones existe un control exagerado. Me parece que estaría por demás. Cuando hablamos de un control estricto estamos poniendo ciertas condiciones, y en educación, para mi criterio, debe haber dos cosas: por las condiciones individuales de cada institución, y por cada sector, porque no es lo mismo la condición socioeconómica cultural de los padres de familia del sur que del norte; es discriminación, pero esa es la realidad. Es improductivo el control exagerado: una sociedad, una institución, un organismo están regentado por las normas, leyes, que ya existen y es suficiente; solamente hay que cumplir y los encargados de hacer cumplir, ellos primero deberían cumplir, y yo digo eso porque la Ley de Educación está todo lo que se debe hacer, cada quien las funciones que debe cumplir, desde el ministro de educación hasta el último padre de familia, y eso es suficiente”* (Docente del Colegio Ricardo Cornejo).

Los maestros participan en las demandas del Estado, como por ejemplo en la evaluación, cuando hay conciencia de su valor, como lo afirma la siguiente maestra:

*“Me parece que a nivel de docentes estamos muy bien, nosotros nos sometimos a la evaluación, aceptamos, fuimos contentos a la evaluación, dimos la evaluación, salimos muy bien y el ministerio ni el presidente de la república en ningún momento ha dicho al magisterio si está bien; cierto es que solo setenta y dos reprobamos en la costa, de no sé cuántos miles que dieron, entonces, vean no es necesario de que haya tanta presión para nosotros cumplir, lo hacemos por vocación, por el cariño que tenemos con los alumnos para enseñarles, porque esa es nuestra misión”* (Docente del Colegio Ricardo Cornejo).

Una mayor confianza al centro escolar, al control interno, es considerada positiva para mejorar la calidad de la educación, según la siguiente opinión de un docente:

*“Cuando un colegio o una institución entra a una autonomía es mucha responsabilidad y por consiguiente debe demostrar ante la máxima autoridad que es muy capaz, y que puede sobresalir con una educación de calidad... nosotros somos docentes capaces de sobresalir y sacar adelante a los estudiantes y prepararles como ellos se lo merecen, somos responsables y estamos aptos para trabajar y seguir dando todo por los estudiantes. Entonces, un control del Estado constante no creo que sería adecuado; bastaría que las autoridades del colegio nos guíen y apoyen para nosotros seguir trabajando”* (Docente del Colegio 15 de Diciembre).

También se plantea que el control a los aspectos económicos es adecuado, pero el control al trabajo pasa por la responsabilidad de cada docente, según la siguiente afirmación de un maestro:

*“Un control en lo que se refiere a recursos económicos, yo pienso que está bien. Sí es necesario que el Estado esté atrás de eso, de que tenga ese seguimiento continuo oportuno y de igual manera se demuestre los*

*resultados a los que han llegado los planteles... para poder enmendar y seguir adelante. En lo que se refiere al trabajo de cada uno de los docentes el control no debe estar dado por el ministerio o la dirección provincial, debe estar dado por la aplicación de uno de los valores muy importantes que es la responsabilidad,... Entonces si nos basamos en ese único valor vamos a trabajar solos, sin que nadie nos obligue, sin que haya controles...”* (Docente del Colegio 15 de Diciembre).

Concomitante con el criterio anterior, el control pasa por el valor ético de cada maestro, y que ello es suficiente, según las siguientes palabras de un maestro:

*“Yo pienso que en forma personal cuando los profesionales aplican su ética, que no debe haber ninguna autoridad que esté atrás, yo creo que a través de la experiencia uno se ha aprendido mucho, y lo principal es la responsabilidad, compartiendo esto con quienes hacemos educación; entonces, sí es necesario un control del Estado principalmente sería en otros aspectos más no en el educativo”* (Docente del Colegio 15 de Diciembre).

En fin, el control interno en cada institución es valorado como positivo, más no un control externo, según el siguiente criterio de un docente:

*“También yo pienso que dentro del establecimiento, en este caso, la primera autoridad como rectora, es la representante del Ministerio de Educación dentro del plantel; entonces, definitivamente, a nosotros nos delegan ciertas funciones para hacer cumplir aquello que está planificado, para hacer cumplir las disposiciones,... todos cumplen, todos hacemos. Entonces, sí estamos claras las autoridades del papel que nos han delegado dentro de los planteles, pues prácticamente yo creo que no es necesario un control externo desde afuera, sino solamente darnos lineamientos claros que debemos seguir y debemos hacer lo mismo”* (Docente del Colegio 15 de Diciembre).

Entre los alumnos la valoración mayoritaria es de 10 puntos (59,7%) y el 12,6% con una valoración de 9 puntos, lo que da un total de 72,3% que consideran que el Estado debe tener un nivel de regulación.

Un criterio de un estudiante manifiesta que debe existir control a los docentes: *“Pienso que también debe de haber algún control hacia los licenciados, también más continuo; pero también dependería de la enseñanza de los profesores...”* (Estudiante del Colegio 15 de Diciembre).

A nivel de los *padres de familia* existe un 18,9% que expresa una valoración de 10 puntos, y el 16,8% una valoración de 9 puntos, lo que llega al 35,7%; entre los padres hay un 26,9% que considera de mediana importancia este factor de la regulación del Estado.

Aunque se valora la autonomía institucional, sin embargo, se considera que aún no existen condiciones para aplicarla, por lo que es necesario un control público a los centros escolares, según opinión de un padre de familia:

*“ La autonomía en este momento está supeditada a muchos prejuicios culturales, por lo tanto, yo estimo que la autonomía en este momento dadas las circunstancias actuales, tiene que ser del ente de control público y no podemos ser independientes, porque lamentablemente en formación recién estamos en un proceso de cambio, estos cambios culturales que nos duran 25 años mínimo, en ese momento, tal vez podamos ser autónomos”* (Padre de familia del Colegio Dillon).

Un control es necesario, pero no en exceso, expresa otro padre de familia, con las siguientes palabras: *“... Pero realmente con un control, pero así exagerado de parte del gobierno no se puede de esa manera, debería también ser en este caso flexible. Se debería dar ayuda con el presupuesto, por ejemplo, para surgir, cada institución tiene que surgir. Dependemos del Estado”* (Padre de familia del Colegio Ricardo Cornejo).

El Estado debe plantear los estándares mínimos de calidad, y dejar a cada centro escolar en la libertad de lograrlo, es el argumento de otro padre de familia:



*“Yo opino que el Estado debe fijar los estándares mínimos que todos los colegios e institutos deben cumplir, pero que luego se debe permitir a los colegios una gran autonomía, luego de haber llegado al estándar mínimo, para superar ese estándar, para lograr que se formen ciudadanos que sean holísticos”* (Padre de Familia de la Academia Cotopaxi).

En igual sentido que el argumento anterior, se considera que el Estado tiene la responsabilidad de plantear los indicadores de calidad, y dejar a los planteles educativos, su logro: *“Creo que el Estado debería fijar los indicadores de calidad en la educación, pero que los diferentes institutos educativos deben tener la suficiente autonomía para lograr esos indicadores y sobre todo basarnos en ellos”* (Padre de familia de la Academia Cotopaxi).

La aplicación de las leyes por parte de los diferentes actores del sistema educativo es suficiente; no es necesario un exceso de control, según lo considera un padre de familia:

*“Enfocándonos a lo que es control no es necesario que estén ahí controlándonos, porque sí es verdad que el control está, pero las leyes están hechos para los que quieren cumplir. Las leyes pueden haber un millón de cambios en cuanto a leyes, en cuanto a controles, y entidades públicas y todo lo demás, pero si uno como persona, como ciudadano, y en este caso como autoridad, no se focaliza en cumplirlas y hacer su mejor esfuerzo, eso va hacer inútil que las leyes continúen cambiando, si no ponemos parte de uno o por parte de las instituciones, ese esfuerzo, ese esmero en cambiar... las leyes están ya puestas, solo hay que cumplirlas para el que quiere cumplirlas”* (Padre de familia del Colegio Dillon).

Entre las autoridades el 42,1% da una valoración de 10 puntos y el 15,8% de 9 puntos, lo que significa que el 57,9% valora el nivel de regulación del Estado; no obstante hay un 36,9% que considera que no debe existir tanta regulación por parte del Estado, en un rango de 1 a 4 puntos.

La valoración de que el Estado debe controlar a los centros escolares, parte de la afirmación de que éste mira el bien común, de todos los ciudadanos, como lo considera la siguiente autoridad:

*“Yo creo que la mayoría estamos de acuerdo con el dicho “ni tanto que quemé al santo, ni poco que no lo alumbre” y tiene que haber en mi concepto una regulación del Estado, porque los ciudadanos somos responsabilidad del Estado, y el Estado mira por el bien de los ciudadanos, si es que no ejerce cierto control y no ejerce cierto tipo de puntos referenciales; entonces puede darse lo que ya está ocurriendo, 50.000 escuelas -como dice el presidente Correa, “darás Pepito”- y nos ponemos una escuela, y no hay control, y es solamente un negocio del que usufructúa el dueño de “darás pepito”, nadie más. Entonces sí debe haber un control para quienes no cumplan se van quedando atrás y esos ciudadanos no pueden ser educados de esta mala manera, accedan a otro tipo de educación mejor” (Autoridad del Brithis School Quito).*

A pesar de que existe aceptación de que el Estado debe ejercer un control a la educación, sin embargo, existe el criterio de que haya autonomía y flexibilidad, porque una sociedad requiere de la diversidad de pensamientos, según argumento de una autoridad:

*“Yo estoy de acuerdo que el Estado debe poner las normas generales, los lineamientos básicos, pero no queremos tener personas que piensen igual, queremos tener una variedad de pensamiento, queremos tener un país diverso, donde cada institución, cada grupo se manifieste de maneras distintas, donde cada escuela, cada universidad, tenga un enfoque distinto, y por lo tanto produzcan ciudadanos que tengan un pensamiento crítico, un pensamiento distinto; no queremos tener millones de personas que piensan igual, o de la misma manera, entonces pienso yo que la autonomía en los colegios es sumamente importante para lograr esta diversidad de pensamiento, diversidad de enfoque, diversidad de forma de pensar, que es lo que enriquece a un país” (Autoridad de la Academia Cotopaxi).*

Los resultados de la investigación sobre el indicador nivel de regulación del Estado como elemento importante para lograr la calidad de la educación, se expresa en 7,20 puntos en el grupo de profesores, 8,78 en el de alumnos, 8,34 en el de padres de familia, y 6,79 puntos en el grupo de autoridades. Las medias tienen una tendencia mayor hacia la valoración positiva de que debe existir una regulación del Estado.

#### **d) Universalización de la educación**

Todos los informantes, y de manera categórica, están de acuerdo con la universalización de la educación, es decir, que todos los niños y adolescentes deben estar en la escuela o colegio. El 96,1% de profesores, el 94,7% de alumnos, el 94,4% de padres de familia, y el 84,2% de autoridades consideran un indicador muy importante para lograr la calidad de la educación, con un rango de valoración de 9 y 10 puntos, los más altos existentes.

Existe diferencia significativa entre padres de familia y autoridades ( $p = 0,000$ ), entre alumnos y autoridades ( $p = 0,000$ ), y entre padres de familia y autoridades ( $p = 0,000$ ).

La media aritmética es de 9,76 puntos en el grupo de profesores, 9,79 en el grupo de alumnos, 9,68 en el grupo de padres de familia y 8,95 puntos en el grupo de autoridades. La tendencia de la media se halla ubicada en la parte superior positiva de la escala de valoración.

Existe alta conciencia entre los informantes de que la educación es un derecho humano y que debe ser universalizada, para que toda la población tenga acceso y disfrute de este derecho.

#### **e) Gratuidad de la enseñanza**

El indicador de gratuidad como elemento generador de calidad educativa es valorado por los diferentes informantes de profesores, alumnos y padres de familia.

El 68,2% de profesores, el 75,2% de alumnos y el 83,9% de padres de familia consideran que la gratuidad es un indicador muy importante para la calidad educativa.

Entre las autoridades, la tendencia se ubica en una escala de valoración 4 y 5 puntos, estos es poco importante y muy importante, con un porcentaje de 27,8 % para cada escala. Esto significa que para las autoridades no es un factor importante la gratuidad, entendiéndose que es indiferente si es pagada o gratuita la educación.

Las medias aritméticas son: 8,51 puntos para el grupo de los profesores; 8,83 en el grupo de los alumnos; 9,05 entre los padres de familia; y 4,72 puntos entre las autoridades de los planteles educativos.

La valoración mayoritaria de profesores, alumnos y padres de familia es que la educación debe ser gratuita, y que, por tanto es un indicador que contribuye a la calidad de la educación en un centro escolar.

Para las autoridades, su valoración es que puede ser gratuita o también pagada, por tanto la calidad de la educación no depende de este factor.

Existe diferencia significativa entre profesores y autoridades ( $p = 0,000$ ), autoridades y alumnos ( $p = 0,000$ ), y entre autoridades y padres de familia ( $p = 0,000$ ).

**Tabla 17. Resultados de la dimensión ideología para lograr la calidad de la educación (Segunda Parte)**

PRO (profesor/a) AL (alumno/a) PA (padres-padres) AUT (Autoridades)

Informantes	Pregunta cuestionarios (indicadores)	Poco importante				Importancia media				Muy importante		Media aritmética	Comparación medias SIG
		1 punto %	2 %	3 %	4 %	5 %	6 %	7 %	8 %	9 %	10 puntos %		
Profesor	El establecimiento educativo aplica una filosofía de educación laica (respeto a todas las creencias).	1,7	0	0	1,7	4,2	1,7	1,7	8,7	17,8	62,2	9,05	PRO-AL: 0,000 SIGNIFICATIVA
Alumno		14,1	3,6	3,9	2,9	13,1	3,8	4,4	6,8	10	37,3	6,81	AL-PA: 0,000 SIGNIFICATIVA
Padres		1,4	9,7	0,7	2,9	4,3	1,4	2,1	7,9	12,9	65,7	8,97	AL-AUT: 0,000 SIGNIFICATIVA
Autoridades		0	0	0	5,3	0	0	0	0	21,1	73,7	9,47	
Profesor	Debe existir igualdad de oportunidades para todos los alumnos y familias.	0,3	0	0	0,7	1,4	2,1	1	8	12,9	73,4	9,45	NO SIGNIFICATIVAS
Alumno		0,4	0,1	0,1	0,1	1,9	1,1	1,4	5,3	13,4	76,1	9,51	
Padres		0	0	0	0	3,6	0,7	0,7	2,9	13,6	78,6	9,58	
Autoridades		0	0	0	0	0	0	5,3	5,3	5,3	84,2	9,68	
Profesor	La gestión participativa que se aplica en el establecimiento educativo.	0,7	0,7	1	1,4	4,5	3,5	3,5	8	17,8	58,7	8,91	PRO-AL: 0,000 SIGNIFICATIVA
Alumno		1,4	0,6	0,7	1,6	9,6	7,4	9,7	18,7	16,6	33,7	8,07	AL-PA: 0,000 SIGNIFICATIVA
Padres		0,7	0,7	2,8	0	2,1	3,5	1,4	6,4	12,1	70,2	9,14	AL-AUT: 0,000 SIGNIFICATIVA
Autoridades		0	0	0	0	5,3	0	0	5,3	10,5	78,9	9,53	
Profesor	La escuela o colegio tienen programas que ayudan a las familias y alumnos con problemas.	4,5	2,1	2,1	7	10,5	8,4	6,3	15,4	16,4	27,3	7,34	PRO-AL: 0,000 SIGNIFICATIVA
Alumno		1,7	0,7	0,6	1	4	2,8	3,9	9,7	15,1	60,5	8,92	PRO-PA: 0,000 SIGNIFICATIVA
Padres		4,3	0,7	2,8	0	0	4,3	2,8	9,2	19,9	51,1	8,48	
Autoridades		0	0	0	0	11,1	5,6	5,6	16,7	16,7	44,4	8,56	
Profesor	La autonomía del establecimiento educativo para funcionar libremente.	1,1	0,7	1,4	0,7	4,6	8,5	3,5	13,5	18,1	47,9	8,58	PRO-AUT: 0,012 SIGNIFICATIVA
Alumno		2,6	0,6	1,1	1,6	6,6	4,2	5,9	12,5	16,7	48,3	8,46	AL-AUT: 0,008 SIGNIFICATIVA
Padres		1,4	2,2	1,4	5,1	5,8	4,3	2,2	9,4	20,3	47,8	8,38	PA-AUT: 0,048 SIGNIFICATIVA
Autoridades		0	5,6	0	0	16,7	16,7	11,1	0	16,7	33,3	7,56	

## **f) Laicismo**

Existe una valoración muy alta en el sentido de que la educación debe ser laica, esto es que respete las diferentes creencias y preferencias ideológicas y educativas. Este criterio es contundente entre las autoridades, con un 94,8% de valoración muy alta de 9 y 10 puntos, seguido con el 80% de los profesores, y 78,6% entre los padres de familia. Para los estudiantes éste no es un valor relevante, siendo el 47,3% como muy alto.

Las medias aritméticas son de 9,47 puntos para las autoridades, 9,05 para los docentes y 8,97 para los padres de familia; mientras que para los estudiantes éste se ubica en 6,81 puntos.

La diferencia de medias es significativa entre profesores y alumnos ( $p = 0,000$ ), alumnos y padres de familia ( $p = 0,000$ ), y alumnos y autoridades ( $p = 0,000$ ).

La valoración de que una institución educativa sea laica como un indicador de calidad, es mayoritaria entre docentes, autoridades y padres de familia. Entre los estudiantes, no es percibido como importante mayoritariamente.

La aceptación en la sociedad del laicismo en la educación es valorada por los informantes, más aún cuando uno de los fundamentos de nuestra Constitución es que la educación debe ser laica.

## **g) Igualdad de oportunidades**

Todos los investigados consideran como un indicador fundamental de la calidad de un centro escolar. Los padres de familia consideran este indicador con mayor valoración en las puntuaciones 9 y 10 puntos de la escala, con un porcentaje integrado de 92,2%, seguido por los alumnos y autoridades, con el 89,5%, y por los docentes con un 86,3%.

Las medias aritméticas ascienden a 9,68 puntos para las autoridades, 9,58 para los padres, 9,51 para los alumnos y 9,45 puntos para los docentes.

No hay diferencia significativa al relacionar las medias de los diferentes grupos en relación a este indicador.

Hay consenso de que la educación debe brindar igualdad de oportunidades para toda la población, es decir, que no exista discriminación de ningún tipo.

#### **h) Gestión participativa**

Este indicador mantiene una valoración positiva y alta según profesores, padres de familia y autoridades, con un puntaje de 76,5%, así como de 82,3% y de 89,4%, respectivamente.

Entre los estudiantes este criterio llega al 50,3%, existiendo unos 45,4% que lo consideran como moderadamente importante con un rango de escala de 5º a 8º grados.

La media aritmética es de 9,53 puntos para las autoridades, 9,14 para los padres de familia, 8,91 para profesores y 8,07 puntos para los estudiantes, respectivamente.

Existe diferencia significativa entre profesor y alumnos ( $p = 0,000$ ), alumnos y padres de familia ( $p = 0,000$ ), y alumnos y autoridades ( $p = 0,000$ )

Esto significa que el indicador de gestión participativa es considerado como importante para generar calidad en un centro escolar.

#### **i) Compensaciones por desigualdades de origen**

Los datos revelan que el 61,1% de autoridades, el 75,6% de alumnos, el 71% de padres de familia y el 43,7% de docentes, consideran que las compensaciones por desigualdades de origen, es un indicador importante para mejorar la calidad de una institución educativa, ubicándose su valoración en los grados 9 y 10 de la escala. Llama la atención que existe un 40,6% de los profesores, lo identifican como un indicador de importancia media para lograr la calidad de la educación, con un rango de 5 a 8 grados de valoración.

Las medias aritméticas son de 8,55 puntos para las autoridades, 8,92 para los alumnos, 8,48 para los padres de familia y 7,34 puntos para los docentes.

Es significativa la relación de medias entre profesores y alumnos ( $p = 0,000$ ) y profesores y padres de familia ( $p = 0,000$ ).

Los datos señalan que para los informantes es importante que los centros escolares tengan programas de compensación para suplir las desigualdades de origen de los estudiantes y sus familias, ya sean de tipo económicas, pedagógicas, culturales, sociales, entre otras.

#### **j) Autonomía de los centros**

La consideración de que la autonomía de los centros escolares es un indicador que contribuye a la calidad de la educación, los resultados señalan que el 66% de profesores, el 65% de alumnos, el 68,1% de padres de familia y el 50% de autoridades valoran como un indicador muy importante para lograr la calidad de la educación, con un rango de puntuación de 9 y 10 puntos.

Entre las autoridades existe un 50% que considera a la autonomía como muy importante, pero también existe el otro 50% que lo considera como un indicador de importancia media, esto significa que son partidarios de que exista control por parte del Estado.

Existe diferencias significativas entre profesores y autoridades ( $p = 0,012$ ), alumnos y autoridades ( $p = 0,008$ ), y padres de familia y autoridades ( $p = 0,048$ ).

El indicador de autonomía de los centros, va de la mano del nivel de regulación del Estado. Como se observa, hay valoración de que debe existir una regulación del Estado, pero también de que debe propiciarse una autonomía para que los centros funcionen.



### **k) Discusión sobre la dimensión ideología educativa**

De los diez indicadores investigados sobre la dimensión ideológica como factor para lograr la calidad de la educación en un plantel educativo, solo uno se considera como poco importante para generar calidad, que es el tipo de sostenimiento de una institución educativa, que lo caracteriza como público o privado; la media aritmética en un rango de 1 a 10, es inferior a 5 puntos, existiendo diferencia significativa entre profesores y alumnos.

Los datos arrojan que, según los informantes, mayoritariamente manifiestan que es poco importante para la calidad educativa que un centro escolar sea público o privado, esto significa que existe el criterio de que hay planteles públicos y privados de buena calidad, como también existen planteles públicos y privados de baja o mala calidad educativa. Eso significa, que no es el tipo de plantel categorizado como público o privado, un factor que define calidad educativa. De hecho, en el país se ha identificado un conjunto de planteles educativos que son privados o públicos de alta calidad, como también centros educativos públicos o privados de pésima calidad.

Los informantes consideran que hay otros factores que inciden en la calidad educativa, tales como: problemas sociales (por ejemplo, los embarazos en adolescentes, las pandillas juveniles,...), el nivel socioeconómico de las familias, la desnutrición, problemas del hogar (hogares disfuncionales, destruidos,...), el currículo escolar, el enfoque pedagógico adoptado, el sistema educativo que aplican y la metodología de enseñanza y aprendizaje. También hay el señalamiento de que existe un prejuicio social de que por pagar por un servicio educativo, pasa el año; así como también que en los centros privados estudian los alumnos que perdieron el año en los planteles públicos.

Otros argumentos que dan cuenta de que en las escuelas privadas hay mejores condiciones, puesto que existe menor número de estudiantes por aula y una mejor infraestructura, situación que fue verificada en la investigación cuando visitamos los planteles educativos, puesto que los colegios privados tenían pocos alumnos por clase, mientras que en los públicos éstos eran en número elevados.

Existe un argumento importante sobre los fines de la educación pública y privada, expresada en la utilización que se hace de la educación: en los planteles privados se educa para dar empleo, y en los planteles públicos para ser empleados, aunque se considera que esta situación está cambiando en los momentos actuales, con un nuevo gobierno de tendencia social de izquierda.

Existe una valoración importante al empuje y voluntad de los estudiantes por salir adelante, entendiendo que la calidad de la educación no lo hacen solo los planteles educativos, sino el esfuerzo, sacrificio, perseverancia y voluntad que realiza cada educando. Se colocan ejemplos, de que estudiantes de situaciones desfavorables tienen éxito, cuando existe voluntad de conseguirlo.

No obstante, aunque el porcentaje es menor, se evidenció criterios a favor de que los planteles particulares sean de mejor calidad, expresados principalmente por informantes de los propios planteles particulares, quienes ven que existe una mejor adaptación a los cambios, mejores currículos, docentes, laboratorios.... Pero también, en los planteles fiscales, existieron criterios de que en éstos se da una mejor educación, por cuanto en los particulares los estudiantes pagan, son clientes, y que la calidad se ve debilitada.

Existe un sentir, especialmente en los colegios públicos, y de entre éstos, en los planteles más pobres, de que en la actualidad la educación está cambiando, que hay un mejor apoyo por parte del Estado, en lo referente a gratuidad, infraestructura, capacitación docente, entre otros, y que esto ha hecho que la población recupere la confianza en la educación pública y matricule a sus hijos en los planteles fiscales. Sobre este particular hay que considerar que desde el año 2007, se eliminó "las barreras de acceso a la educación", siendo una política de Estado que la educación debe ser gratuita, así como se entregó textos escolares gratuitos en la educación básica, lo que llevó a un aumento de matrícula en la escuela pública.

Por tanto, el indicador de sostenibilidad como público o privado de un centro escolar, según los informantes, no es relevante para considerar que la educación es o no de calidad. Una educación de calidad está afectada por un

conjunto de otros factores. Pero también, hay ciertas características que hacen de que la educación privada o la pública sean consideradas de mejor calidad.

Existen nueve indicadores de la dimensión ideológica que son considerados como factores que contribuyen a que un centro escolar sea de calidad. Estos indicadores son: que una escuela sea fiscal, el nivel de regulación y control del Estado, la universalización de la educación, la gratuidad, el laicismo, la igualdad de oportunidades para todos, la gestión participativa, la compensaciones por las desigualdades de origen y la autonomía (a cierto nivel) de los centros.

Hay un criterio mayoritario de que el nivel de regulación del Estado a los centros escolares es importante generador de calidad de la educación, sobre todo considerando la experiencia del país, donde el exceso de autonomía y descontrol, fueron factores que afectaron la calidad de la educación. Por eso el Estado, ha entrado a controlar el funcionamiento del sistema, recuperando su rol rector, protegido por la Constitución de 2008. La experiencia anterior, producto de un modelo de desarrollo, que afectó a lo público y fortaleció lo privado, tuvo consecuencias nefastas para el país. En educación esto se vislumbró, entre otros efectos, por abandonar el control educativo, principalmente en la educación privada (que era una isla, que hacían lo que querían), así como por marcos normativos que propiciaban la autonomía para realizar innovaciones y proyectos experimentales, sin un control del Estado, que desfiguró lo positivo de estas alternativas.

Hay que considerar, sin embargo, que existen argumentos que no están de acuerdo con la exagerada regulación por parte del Estado, y son partidarios que el Estado debe colocar las directrices, los indicadores, las pautas, los estándares y que los planteles educativos tengan cierta autonomía y libertad para funcionar.

Entre los planteles particulares existe una mayor valoración a la autonomía de los centros escolares, a la libertad de funcionamiento, aunque bajo ciertos estándares nacionales. Entre los informantes del sector público, hay dos tendencias: la de considerar que debe existir un control por parte del

Estado, y de que ese control no debe ser exagerado, dejando cierta autonomía para funcionar.

Por tanto, la lectura de los datos expresan que se requiere un equilibrio entre un nivel de regulación del Estado, y cierta autonomía de los centros escolares, para funcionar adecuadamente.

Es contundente el criterio de que toda la población de niños y jóvenes debe estudiar, lo que va de la mano con las disposiciones de la Constitución de 2008, que señala que la educación es un derecho a lo largo de toda la vida. Llama la atención que entre las autoridades este criterio es menor (aunque alto también), en relación a consideración de los docentes, estudiantes y padres de familia.

En cuanto a la gratuidad de la educación, las autoridades de los planteles educativos, en su mayoría los criterios no son favorables, existiendo diferencia significativa en relación al grupo de docentes, estudiantes y padres de familia.

En cuanto a la característica de que un centro escolar debe ser laico para aportar calidad educativa, entre autoridades, docentes y padres de familia, existe una valoración importante de que así es. Entre los estudiantes lo consideran de una importancia media. Al relacionar los criterios de los estudiantes con los demás grupos de informantes se encuentra que hay diferencia significativa. Vale recordar que el Ecuador, tiene como un logro en la lucha por sus derechos el laicismo, y la Carta Magna declara oficialmente: que la educación es laica, y que los padres de familia pueden elegir la educación que lo considere sobre la base de sus convicciones, creencias y doctrina pedagógica.

Todos los informantes están de acuerdo en que debe existir igualdad de oportunidades para todos los alumnos y familias, evidenciándose que no existe diferencia significativa al relacionar las medias entre grupos; lo que hace inferir que existe conciencia de que no debe existir discriminación o inequidad de acceso, de enseñanza y aprendizaje y de calidad de la educación entre los estudiantes. Este criterio va de la mano de aquel que indica que la escuela

debe tener programas específicos que ayuden a los alumnos y familias con problemas.

En cuanto al indicador de la gestión participativa que se aplica en un establecimiento educativo es considerado relevante, es decir, muy importante por parte de los informantes, siendo un poco menor la valoración de los estudiantes en relación a los demás grupos, lo que arroja diferencias significativas. El concepto participación en el país se ha ido ampliando, la propia Constitución del Estado señala que la participación es un derecho, y en el caso de los centros escolares, la Ley de Educación de 2011, incluso propone un gobierno escolar que amplía la participación de padres de familia, estudiantes y docentes y la comunidad.

#### **6.2.5. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN FUNCIÓN DE “CLASE SOCIAL”**

##### **OBJETIVO ESPECÍFICO 3: DESCRIBIR EL CONCEPTO DE “CLASE SOCIAL” Y SU INFLUENCIA EN LA CALIDAD EDUCATIVA, SEGÚN AUTORIDADES, DOCENTES, ESTUDIANTES Y PADRES DE FAMILIA, DE LOS CENTROS ESCOLARES**

La matriz de resultados que se presenta a continuación, detalla la dimensión clases sociales para lograr la calidad de la educación, por informantes, con sus respectivas preguntas del cuestionario –indicadores- el grado de valoración, las respectivas medias aritméticas y la comparación de medias para determinar significancia.

**Tabla 18. Resultados de la dimensión clases sociales para lograr la calidad de la educación (Primera Parte)**

PRO (profesor/a) AL (alumno/a) PA (padres-madres) AUT (Autoridades)

Informantes	Pregunta cuestionario (indicadores)	Poco importante				Importancia media				Muy importante		Media aritmética	Comparación medias SIG
		1 punto %	2 %	3 %	4 %	5 %	6 %	7 %	8 %	9 %	10 puntos %		
Profesor	Las familias tienen recursos económicos para educar a sus hijos.	7,7	6,7	5,6	13,4	25,4	8,5	7	7,4	6,7	11,6	5,54	PRO-AL: 0,000 SIGNIFICATIVA AL-PA: 0,000 SIGNIFICATIVA
Alumno		32,1	7,1	6,9	7	17,7	5,4	2,9	3,9	5,9	11,1	4,31	
Padres		15,3	7,3	7,3	3,6	18,2	9,5	3,6	6,6	8	20,4	5,69	
Autoridades		5,6	5,6	5,6	0	22,2	0	27,8	16,7	11,1	5,6	6,28	
Profesor	Las familias tienen un grado de instrucción alto (concluido la escuela, el colegio, la universidad).	4,6	3,2	11,4	10,3	20,3	10,7	10	8,2	8,5	12,8	5,92	NO SIGNIFICATIVAS
Alumno		11,9	4,7	3,9	5,2	15,7	6,3	6,6	9,5	8,3	27,8	6,45	
Padres		13,1	10,2	2,9	5,8	9,5	8,8	5,8	12,4	15,3	16,1	6,04	
Autoridades		0	11,8	0	5,9	17,6	0	0	5,9	23,5	35,3	7,49	
Profesor	La zona en que se ubica la escuela o colegio (zona norte, zona centro, zona sur y valles).	19,6	4,7	5,5	8,4	17,1	4,4	5,8	11,6	13,8	9,1	5,40	PRO-AUT: 0,001SIGNIFICATIVA PA-AUT: 0,000 SIGNIFICATIVA
Alumno (no aplica)		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Padres		24	5,4	1,6	4,7	8,5	6,2	0,8	12,4	13,2	23,3	5,94	
Autoridades		17,6	23,5	11,8	5,9	11,8	5,9	5,9	0	0	17,6	4,35	
Profesor	Porque el pago de matrículas y pensiones es adecuado al ingreso de las familias.	18,2	4,3	6,1	3,9	18,2	7,9	6,1	12,1	9,6	13,6	5,61	PRO-AL: 0,000 SIGNIFICATIVA PRO-PA: 0,040 SIGNIFICATIVA AL-PA: 0,000 SIGNIFICATIVA PA-AUT: 0,000 SIGNIFICATIVA
Alumno		46,7	6,9	6,9	6,9	9,9	4,4	3,3	3,7	5,9	5,6	3,45	
Padres		24,6	3,6	2,9	2,9	5,1	6,5	3,6	10,1	13	27,5	6,16	
Autoridades		11,1	11,1	0	27,8	27,8	5,6	0	5,6	0	11,1	4,72	
Profesor	Según los resultados de las pruebas a los estudiantes, la escuela o el colegio es competente.	0,3	4,2	0,7	2,1	10,1	8,0	9,8	21,3	19,2	24,1	7,72	PRO-AL: 0,000 SIGNIFICATIVA PRO-PA: 0,000 SIGNIFICATIVA AL-PA: 0,000 SIGNIFICATIVA AL-AUT: 0,000 SIGNIFICATIVA PA-AUT: 0,000 SIGNIFICATIVA
Alumno		0,4	0	0,3	0,4	2,1	1,4	3	8,5	23	60,7	9,26	
Padres		0,7	0	0	1,4	5,8	0,7	6,5	14,4	24,5	46	8,81	
Autoridades		0	0	0	0	0	5,6	16,7	11,1	22,1	44,4	8,83	

A continuación se presentan los resultados y análisis de la dimensión “clase social”, según información obtenida en la investigación.

### **a) Nivel de ingresos de las familias**

El planteamiento hecho a los informantes preguntaba: si las familias que tienen recursos económicos para educar a sus hijos constituía un indicador importante para lograr la calidad de la educación en un establecimiento educativo. Al respecto se obtuvo lo siguiente:

Los profesores consideran en un el 48,3% que este indicador es de importancia media para lograr la calidad de la educación.

Algunos criterios obtenidos por los grupos focales señalan que el nivel de ingresos de las familias es importante porque afecta a los estudiantes.

Existe la identificación de que la parte económica es crucial en la educación, especialmente en familias pobres, cuyo interés primordial es sobrevivir, como lo señala un docente: “... *Respecto a la parte económica..., también existe un número de familias que viven con el mínimo vital*” (Docente Colegio Dillon).

Relacionado al nivel socioeconómico está el grado de motivación que se genera en el contexto familiar, según el siguiente argumento:

*“En los colegios fiscales, en realidad, tienen un nivel socioeconómico bajo, medio bajo, eso hace pues que vengan a los colegios fiscales, pero sí necesitan en realidad la motivación; son muy pocos los que tienen la motivación de los hogares, porque el hogar es el ente principal del desarrollo del estudiante,... en los profesores, la comunidad educativa; entonces se ve la realidad, los estudiantes de los colegios fiscales tienen la motivación carente, porque la mayoría trabajan, la mayoría de los padres de familia están pensando en traer un poco de dinero a la casa, lo que no pasa con los colegios particulares, en los colegios se ve hasta en la alimentación, son más despiertos”* (Docente del Colegio Juan Montalvo).

Sin embargo de la adversidad económica de las familias, hay testimonio de que estudiantes de sectores desfavorecidos, salen adelante, tienen éxito, porque esa adversidad se convierte en un estímulo, según palabras de un docente de un colegio público:

*“Así que yo sí pienso que eso es bastante importante pero desde luego así mismo se observa cantidad de casos, hay muchísimos jóvenes que a pesar de venir de un estrato bajo, nos han demostrado, nos han dejado con la boca callada, porque hemos visto como se han superado, que de esta situación económica totalmente insuficiente de donde vienen se convierten en un estímulo de los jóvenes y logran arrancar, destaparse, conseguir lo mejor,... poniendo el ejemplo del joven que viene del campo, que su niñez carga yerba, lleva a los animalitos, y viene a un ambiente distinto, la vida le da la oportunidad de valorar eso, el saber que en la ciudad todo está rápido, todo está listo, todo está pronto, y saber de dónde viene, saben sacar mayor provecho, lo que no pasa en la mayoría de los casos que han salido de la misma ciudad”* (Docente del Colegio Juan Montalvo).

Pero una realidad innegable es que por la pobreza, los estudiantes no se alimentan adecuadamente para ir a la escuela, como lo expresa el siguiente profesor de un colegio popular:

*“... hemos hecho la investigación: ¿Qué tomas tú de desayuno? A veces yo una agüita con pan,... Entonces..., a las nueve y media, diez de la mañana los muchachos están decaídos..., le vemos a nuestro muchachito con el abdomen sumamente hinchado, lleno de parásitos... Con el apoyo de la institución, en conjunto, con el doctor, nosotros desparasitamos lo que los padres de familia no tienen para hacer ese tratamiento. Realmente es preocupante.... el aspecto socioeconómico de los padres de familia de nuestro sector”* (Docente del Colegio Ricardo Cornejo).

En cambio, para los estudiantes, este indicador es poco importante para lograr la calidad de la educación, con el 53,1%, bajo la consideración de que el



nivel socioeconómico no debería impedir que los estudiantes vayan a la escuela.

Desde los estudiantes existe el señalamiento de que muchos compañeros no vienen alimentándose a la escuela, según opinión de un alumno: *“En lo sociocultural es cierto que muchos de los estudiantes no vienen bien alimentados...”* (Estudiante del Colegio Ricardo Cornejo).

Y los efectos de no venir alimentándose se constatan en la escuela, en el aula de clase, como lo afirma un alumno: *“... Sí a veces sí afecta eso, hay días que realmente da pereza estar en clases, da sueño,... sí da pereza venir al colegio, da un decaimiento total...”* (Estudiante del Colegio Ricardo Cornejo).

Para los padres de familia, el nivel de ingresos de las familias, en un 37,9 % es de importancia media para lograr la calidad de la educación, con rangos de puntuación de 5 a 8 puntos, aunque existe también un porcentaje importante que lo considera de poco valor. Los criterios son diversos de los padres de familia.

Disponer de recursos económicos si afecta a la calidad, porque los padres pueden dar otras oportunidades a sus hijos, más allá de la escuela, según el siguiente argumento de un padre de familia:

*“Yo diría que sí, claro la posición económica de la familia tiene mucho que ver cuando es niño para estudiar y también otros factores, si el niño puede tener otro tutor, o si el niño haya tenido la oportunidad de ir a teatro, ópera, a ver otras cosas, porque claro si soy de una familia sin recursos el niño no tiene lo que yo llamo las “cosas extras”, no ha ido a un museo, no ha ido a un campamento vacacional; entonces, claro, impacta mucho el desarrollo del niño; si los papás tuvieran plata para comprar libros y leer cada noche. Por ejemplo, yo con mi hijo leemos un libro hasta que se duerma, entonces unos 5 dólares o 10 para comprar un libro no va a hacerlo porque para ellos es más importante comprar su saco de arroz, atún, carne, lo que sea”* (Padre de familia del Brithis School Quito).

Los padres de familia deben valorar a la educación como una inversión y no como un gasto, señala el siguiente informante:

*“Yo creo que todavía en nuestro país los padres de familia tienden a ver la educación como un gasto y pienso que debe cambiar el modo de pensar y verla como una inversión; el educar a nuestros hijos es una inversión para el futuro, y eso usted al rato que habla con un montón de gente, la inmensa mayoría, le ve gasto a la educación y pienso que eso sería un punto que deberíamos cambiar”* (Padre de familia de la Academia Cotopaxi).

Por temas de pobreza, muchos estudiantes vienen a la escuela sin alimentarse, según lo afirma este padre de familia: *“Pero el problema del nivel económico existe: vienen sin comer...”* (Padre de familia del Colegio Dillon).

Siendo el nivel económico de las familias como relevante en la educación de sus hijos, también se lo asocia con la cultura alimenticia, según palabras de este padre de familia:

*“Yo pienso que el nivel socioeconómico y cultural es bajo aquí en el colegio, porque en los padres de familia no hay ese hábito de control a sus hijos, pienso yo que a más de lo económico, les falta hábitos de ayudarles a controlar, el mismo hecho de no ser educados no ayudan a sus hijos; y también en el hábito de alimentación, la mamacitas también parecen que trabajan. No hay ayuda de la mamá, porque yo también soy mamá. Pero yo digo por mí, tal vez yo me levanto con más tiempo, yo a mi hija trato de prepararle una coladita, un batido, lo que sea pero con algo le mando a mi hija al colegio, pero no hay aquí en este sector, como diríamos tal vez por el nivel cultural, porque es distinto pienso que falta bastante por parte de los padres de familia”* (Madre de familia del Colegio Ricardo Cornejo).

Familias disfuncionales y una baja autoestima a su propio hijo, se identifica en el siguiente argumento de una madre de familia de un plantel popular: *“Yo diría que hay hogares como en el caso del mío se diría un poco muy delicado porque yo soy, madre y padre para mis hijos, entonces si yo*

*tengo que trabajar para educar a mis hijos... Con mi hijo si he tenido problemas porque es un poquito dejado, el hecho de que sea rudo...*" (Madre de familia del Colegio 15 de Diciembre).

Para las autoridades, este criterio se ubica en el 66,7% de valoración de importancia media. He aquí algunas opiniones:

A pesar de que un estudiante proceda de una familia con carencias económicas, no obstante, este factor se convierte en aliciente y motivación para salir adelante, según palabras de un informante:

*"Nosotros como colegio fiscal... es un microcosmos de la sociedad ecuatoriana, es un reflejo, es un espejo en donde se refleja exactamente lo que el ecuatoriano es; pero para mí en vez de que sea eso una posición, una situación negativa, me parece una situación positiva y lo sacamos de lo negativo algo positivo; en el sentido de que nuestros estudiantes conscientes de esa realidad personal, familiar de hogar, de cada uno de ellos, el hecho de que estudien, de que se superen, de que traten de ganar el año; que traten de esa debilidad sacar una fortaleza. Eso permite y se les dice a los jóvenes en clase: la ayuda para los padres, la ayuda para su familia va hacer a través del trabajo, cuando hayan egresado de la institución; a mí me parece desde luego no es una cosa estupenda el saber que el chico viene sin comer, pero yo creo que también es esa una motivación como para que logremos una mejor educación y de calidad"* (Autoridad del Colegio Dillon).

El nivel socioeconómico sí afecta en la educación de los hijos, especialmente del conjunto de elementos que se insertan en él, por ejemplo la motivación, el acceso a recursos didácticos, entre otros, como lo afirma esta autoridad:

*"Desde luego que es un factor el estrato del que vienen los alumnos, es fundamental porque en la mayoría de los casos depende de su estatus económico el grado de motivación, de implementos, de artículos, de libros, de información que tenga en el hogar y que le permita desde sus pequeñas edades estar motivado, orientado, para alcanzar metas más*

*altas, para conseguir el éxito, para prepararse, de la mejor manera, desde luego que eso es fundamental, ... pero un 50% de los jóvenes provienen de un estrato socioeconómico bastante bajo, en donde no ha habido la motivación necesaria, los estímulos, en donde los papacitos mismos tampoco han tenido esa oportunidad, no están preparados para instalar en los jóvenes los elementos: garra, esfuerzo, coraje, para que cuando ellos entren a la institución educativa puedan prepararse de la mejor manera, alcanzar mejores sitios en el día de mañana” (Autoridad del Colegio Juan Montalvo).*

Las medias aritméticas para el indicador nivel de ingreso de las familias son de 5,54 puntos para los profesores, 5,31 para los alumnos, 5,69 para los padres de familia y 6,28 puntos para las autoridades de los centros escolares.

Existe diferencia significativa en la prueba de comparación de medias entre los grupos de profesores y alumnos ( $p = 0,000$ ), y entre el grupo de alumnos y padres de familia ( $p = 0,000$ ).

Los datos señalan que el indicador nivel de ingresos de las familias, es considerado de importancia media o moderada para lograr la calidad de la educación, principalmente valorados por los profesores, padres de familia y autoridades; existiendo una menor valoración por parte de los estudiantes.

#### **b) Nivel de instrucción de las familias**

El planteamiento formulado a los informantes indicaba: si las familias que tienen un grado de instrucción alto (concluido la escuela, el colegio, la universidad) es un indicador importante para mejorar la calidad de la educación. Al respecto estos fueron los resultados:

El 49,2% de profesores consideran al nivel de instrucción de las familias como un indicador de importancia media para lograr la calidad de la educación, en un rango de 4 a 8 puntos de valoración. Para los alumnos, el 38,1% este indicador es de importancia media, aunque existe un 36,1% que lo considera de importancia alta y un 25,7% de poca importancia. Para los padres de familia, el 36,5% ubica a este indicador como de importancia media, el 35,4% de importancia alta y el 32% de importancia baja.

Diversos argumentos expresan los informantes sobre este tema.

El nivel cultural de los padres sí incide en la calidad de la educación, así como en la selección del centro escolar para sus hijos, como lo expresa un docente:

*“Yo pienso que es muy importante la decisión de qué colegio escoger para los hijos, no solamente en el aspecto económico. Hay muchas familias que podrían acceder a colegios más costosos, no más caros, pero más costosos, pero que deciden no hacerlo por diversas circunstancias; para ciertas familias la educación es un elemento ciertamente prioritario, para otras familias no es así; entonces, hay prioridades, que depende mucho de la cultura de los padres, el nivel académico de los padres, el nivel de educación que han tenido; si son padres que han ido a la universidad, si son padres que han tenido título de tercer, cuarto nivel, probablemente le van a dar más importancia a la educación, que otros padres que a pesar de tener la capacidad económica tal vez le dan importancia a otros elementos”* (Docente de la Academia Cotopaxi).

También se considera que el nivel cultural de los padres afecta en el grado de apoyo pedagógico que puedan dar a sus hijos en sus hogares, como lo afirma este docente:

*“Respecto al asunto socio cultural de los padres, y realmente en un porcentaje muy grande, que yo digo 80% el nivel cultural de los papás no llegan al bachillerato, lo que significa... es que por ejemplo no podemos exigirles que resuelvan los deberes en la casa, porque ellos no tiene quien le ayude, porque el nivel cultural es bastante bajo. La mayoría de los estudiantes tienen este problema. También hay un problema grave respecto al número de familias que están disfuncionales y eso también conlleva una serie de problemas, de padres migrantes -aunque ha disminuido- y también hay un alto porcentaje de padres que no está en el país”* (Docente Colegio Dillon).

Que el nivel cultural de los padres sí afecta en la educación de sus hijos, por el apoyo que pueden ofrecer ellos, así lo confirma este docente:

*“Pienso que realmente el aspecto social y económico sí influye pues un estudiante que tiene sus padres preparados tiene la posibilidad que les asesoren, entonces su rendimiento va a mejorar, va a ser mejor que un estudiante que de pronto tiene un padre que ni siquiera terminó la primaria... Aquí en el colegio la mayoría de estudiantes vienen de una situación económica precaria y baja, pero, sin embargo, los padres de familia apoyan de todas las formas para que sus hijos salgan adelante.... Realmente incentiva ver como la gente del sector que no es de buenos recursos económicos quieren surgir, y surgen a pesar de todos los obstáculos”* (Docente del Colegio 15 de Diciembre).

Valorar a la institución social de la familia en su rol educador es otro argumento de una docente, así: *“Yo enfatizaría que todo nace en la familia, entonces definitivamente sí tiene influencia el nivel cultural y formación de la familia, porque si hay un buen empuje, un buen apoyo o una buena base de la familia, que es lo más importante, la educación en el colegio es complementaria,...”* (Docente del Brithis School Quito)

La ayuda del padre se ve restringida por el nivel sociocultural, según testimonio de un docente de un colegio popular:

*“La educación sociocultural de nuestros padres de familia sí es en porcentaje alto muy baja,... según versiones de los propios estudiantes que piden, solicitan ayuda al padre de familia, una orientación en cuanto a guía de deberes, por ejemplo y lamentablemente no pueden tener eso, porque lamentablemente los papacitos no tuvieron la preparación, no les dieron esa oportunidad o si las tuvieron no las aprovecharon... Sí cuenta mucho el aspecto sociocultural del padre de familia”* (Docente del Colegio 15 de Diciembre).

Para las autoridades, el 58,8% considera al indicador de nivel cultural e instrucción de los padres de importancia alta para obtener calidad en la educación, con una puntuación de 9 y 10 puntos en la escala de valoración.

Teniendo valor el nivel económico en el acceso a la escuela, sin embargo, una mayor incidencia lo tiene el nivel cultural de las familias en el aprendizaje, según el siguiente argumento:

*“Yo creo que al momento de tener acceso a una determinada institución educativa tal vez impacta, pesa más el nivel económico de la familia; pero creo que el rato de aprovechar el aprendizaje, de la calidad del aprendizaje de los niños, tal vez impacta más el nivel cultural de la familia, cuánta importancia la familia le da a la educación, si el niño ve a su mamá o papá estudiando, si la mamá sabe leer y le puede ayudar. Es decir, al acceso yo creo que de pronto pesa más lo económico, pero ya dentro en el proceso el nivel cultural para mí es definitivo en este colegio o en cualquier otro. La misma actitud del niño frente al aprendizaje está muy influenciada por el nivel cultural de la familia.... Si la familia se preocupa de ir a un museo, de leer un periódico, o sea la familia puede tener millones, pero jamás abrir un libro y la educación que se va a recibir puede ser mucho menor en relación a un niño de mucho menos nivel económico, pero donde la familia valora más la educación y tiene un nivel cultural más alto” (Autoridad del Brithis School Quito).*

Los apoyos de las familias en las casas a sus hijos, tiene relación con el nivel cultural de los padres, como lo afirma el siguiente informante:

*“Sí, el nivel sociocultural de los padres de familia de la institución en su gran mayoría refleja en el rendimiento de los estudiantes, porque a pesar de todos los esfuerzos que se han planteado, y de todos los objetivos que se han propuesto aquí a nivel institucional, el rendimiento de los jóvenes no logra subir y es por la falta del apoyo dentro de casa; entonces, complementando con el aspecto académico de los padres de familia de que en su mayoría tienen solamente nivel primario, entonces sí refleja, sí repercute en lo que corresponde al rendimiento, y en muchos casos la disciplina de los estudiantes” (Autoridad del Colegio 15 de Diciembre).*

Las medias aritméticas para el indicador nivel de instrucción de las familias se ubican en el 5,92 puntos para los profesores, 6,45 para los alumnos,

6,04 para los padres de familia y 7,49 puntos para las autoridades. La comparación de medias entre grupos de informantes no es significativa.

### **c) Ubicación geográfica de la escuela (zona donde se ubica)**

Las autoridades con un 58,8% consideran a la ubicación geográfica donde se ubica la escuela como un indicador de poca y baja importancia, en un rango de puntuación de 1 a 4 puntos. Para los padres de familia con un 36,4% lo considera como muy importante, seguido con un 30,7% de baja importancia, sin que haya mayoría en su valoración. Los docentes lo ubican a este indicador como de importancia media, con un 38,9%, en un rango de valoración 5 a 8 puntos, seguido de baja importancia con un porcentaje de 38,2%.

Las medias se ubican en un 5,40 puntos para los docentes, 5,94 para los padres y 4,35 puntos para las autoridades. Existe diferencia significativa en las medias de los grupos de profesores y estudiantes ( $p = 0,001$ ) y de padres de familia y autoridades ( $p = 0,000$ ).

Según los informantes la ubicación geográfica de las escuelas no es considerada como un indicador determinante que afecte a la calidad de la educación; esto significa si se ubica al norte, al centro, al sur de Quito o los Valles, no es determinante para calificar a un plantel como de alta o baja calidad de educación.

### **d) Costos (pago de matrículas y pensiones) de la enseñanza**

Para los docentes el pago de matrículas y pensiones es un indicador de importancia media para lograr la calidad de la educación con el 44,3%, en el rango de 5 a 8 de valoración; para los alumnos es de importancia baja con el 67,4%; para los padres de familia, es de importancia alta, con el 40,5%, seguido de importancia media con el 34%; y para las autoridades es de importancia baja con el 50%, en un rango de puntuación de 1 a 4 puntos.

Las medias aritméticas son de 5,61 puntos para los docentes, de 3,45 para los alumnos, 6,16 para los padres de familia y de 4,72 puntos para las autoridades.



Existe diferencia significativa al comparar medias en los grupos profesores y alumnos ( $p = 0,000$ ), profesores y padres de familia ( $p = 0,040$ ), alumnos y padres de familia ( $0,000$ ) y padres de familia y autoridades ( $p = 0,000$ ).

Existe el criterio mayoritario entre los informantes, con excepción de los padres de familia, de que el indicador pago de matrículas y pensiones no es de importancia para lograr la calidad de la educación en un centro escolar, esto es, no porque pagan los estudiantes tienen mejor calidad educativa.

### **e) Valoración a la competencia (resultados de las pruebas)**

La valoración a la competencia entre centros escolares, expresados en los resultados que logran en la pruebas de rendimiento nacionales, es considerado como un indicador muy importante de calidad educativa, tanto para los alumnos, padres de familia y autoridades, con un 83,7%, 70,5% y 66,5%, respectivamente, en un rango de calificación de 9 y 10 puntos. Para los maestros, lo ubican como un indicador de importancia media, con el 49,2%, entre lo más significativo.

Las medias se ubican en 7,72 puntos para los docentes, 9,26 para los alumnos, 8,81 para los padres de familias y 8,83 puntos para las autoridades.

Existe diferencia significativa al comparar medias entre los grupos de informantes profesores y alumnos ( $p = 0,000$ ), profesores y padres de familia ( $p = 0,000$ ), alumnos y padres de familia ( $p = 0,000$ ), alumnos y autoridades ( $p = 0,000$ ), y padres de familia y autoridades ( $p = 0,000$ ).

Existe una alta valoración entre los informantes a los resultados que obtengan en las pruebas los estudiantes, para determinar la calidad de la educación, es decir, hay una consideración como muy importante a la competencia entre centros escolares alrededor de la calidad. Esta situación se explica en gran medida por la situación nacional educativa que vive el país, donde el Ministerio de Educación está evaluando a los estudiantes, docentes y autoridades.

**Tabla 19. Resultados de la dimensión clases sociales para lograr la calidad de la educación (Segunda Parte)**

PRO (profesor/a) AL ( alumno/a) PA (padres-madres) AUT (Autoridades)

Informantes	Pregunta cuestionario (indicadores)	Poco importante				Importancia media				Muy importante		Media aritmética	Comparación medias SIG
		1 punto %	2 %	3 %	4 %	5 %	6 %	7 %	8 %	9 %	10 puntos %		
Profesor	Conozco de la eficiencia (buenos resultados) de la escuela o colegio.	0,4	0,7	1,1	1,4	4,3	6,4	6,8	19,2	27,8	32	8,42	PRO-AL: 0,000 SIGNIFICATIVA
Alumno		0,7	0,1	0,1	0,1	2,3	2,1	2,1	5,7	13,9	72,7	9,39	AL-AUT: 0,016 SIGNIFICATIVA
Padres		0,7	0	1,4	5	2,2	2,2	2,2	8,6	18	59,7	8,92	AL-PA: 0,000 SIGNIFICATIVA
Autoridades		0	0	5,9	0	0	0	0	5,9	52,9	35,3	8,83	PA-AUT: 0,001 SIGNIFICATIVA
Profesor	Los padres de familia tenemos la libertad absoluta de escoger la escuela o colegio que queremos.	2,2	1,1	1,9	3,7	8,2	2,2	4,1	7,8	12,3	56,3	8,45	PRO-AL: 0,001 SIGNIFICATIVA
Alumno		0,4	0,3	0,6	2	2,9	3,4	2,4	7	13,3	67,8	9,15	
Padres		1,4	1,4	0,7	4,3	2,1	0	1,4	6,4	12,9	69,3	9,04	
Autoridades		0	0	0	0	0	5,9	0	5,9	23,5	64,7	9,41	

**f) Información a los padres sobre los resultados de los estudiantes  
(eficiencia: buenos resultados)**

Todos los informantes consideran importante el indicador eficiencia en el funcionamiento de los centros escolares, según docentes, estudiantes, padres de familia y autoridades, con un 59,8%, 86,6%, 77,7% y 88,2%, respectivamente, ubicados en una escala de calificación de 9 y 10; con una media aritmética de 8,42 puntos para docente, 9,39 para estudiantes, 8,92 para padres de familia y 8,83 puntos para las autoridades.

Sobre este indicador de calidad existe diferencia significativa al comparar medias entre profesores y alumnos ( $p = 0,000$ ), alumnos y autoridades ( $p = 0,016$ ), alumnos y padres de familia ( $p = 0,000$ ), y padres de familia y autoridades ( $p = 0,000$ ).

Todos los informantes valoran como importante la información que se dé a los padres sobre los logros de los centros escolares, así como la eficiencia que ellos generan.

**g) Libertad de elección del centro escolar**

Entre los informantes existe el criterio que el indicador libertad de elección del centro escolar es muy importante para lograr la calidad de la educación, expresados en un 68,6% de profesores, 81,1% de alumnos, 82,2% padres de familia y 88,2% de autoridades, con un rango de puntuación de 9 y 10 puntos de la escala de valoración.

La media aritmética es de 8,45 puntos para los profesores, 9,15 para los alumnos, 9,04 para los padres de familia y 9,41 puntos para las autoridades.

Existe diferencia significativa al comparar medias entre profesores y alumnos ( $p = 0,000$ ). En los demás relaciones no existe diferencia significativa.

Hay algunos argumentos de los informantes sobre la libertad de escoger una escuela, como por ejemplo, que sí hay dicha libertad, pero que en la práctica está medida por factores económicos, como lo manifiestan este padre de familia:

*“Sí. En realidad tiene la libertad de escoger el colegio que quiere, pero el problema es generalmente económico y muchas personas están limitadas de qué colegio quieren escoger por razones económicas; por eso se necesita que el Estado también tenga educación, y que esa educación sea de una calidad buena, pero también se necesitan instituciones privadas para quienes pueden acceder, y a quienes o para quienes quieren hacer un esfuerzo muy grande y educar a sus hijos”* (Padre de familia de la Academia Cotopaxi).

La existencia de la libertad para escoger un centro escolar, pasa también por el análisis que realiza el padre sobre la dedicación de sus hijos, lo que va de la mano con el tipo de colegio que eligen (más exigente, menos exigente), según palabras de otro padre de familia:

*“Pienso, sí existe una libertad para escoger la institución en la que va a estudiar mi hijo, porque nosotros como padres observamos las cualidades que tienen los muchachos y les ubicamos más o menos, viendo el futuro de ellos, viendo la especialidad que les guste, y que se oriente a lo que ellos desean... Estamos eligiendo libremente lo que queremos para nuestros hijos”* (Padre de familia del Colegio Dillon).

Al existir la libertad de escoger la educación para su hijo, el padre analiza lo que más le conviene, según argumento de un docente: *“Bueno yo creo que si cada padre tiene derecho a escoger donde quiere poner a su hijo, independientemente si quiere fiscal, si quiere particular, cualquier padre quiere lo mejor para sus hijos”* (Docente del Colegio 15 de Diciembre).

La libertad de escoger el centro escolar para sus hijos es considerado un derecho, según expresiones de un docente: *“... desde el punto de padres de familia yo pienso que el derecho debe darse, no podemos obligar, nosotros nos debemos sentir libres para elegir donde deben o pueden educarse nuestros hijos...”* (Docente del Colegio 15 de Diciembre).

Pero también existe criterios, que a pesar de estar de acuerdo con el valor de la libertad de elección de los padres del centro escolar, también existe argumentos de que en la práctica esta libertad está restringida.

La libertad de escoger es restringida por factores individuales y de ubicación geográfica, según el siguiente criterio:

*“Los absolutos son muy difíciles de aplicar, ... es relativo, y muchas veces he escuchado, aquí inclusive, yo lo he dicho, hablamos de la parte económica, pero no solamente es eso, tenemos niños que tal vez Dios les dio bastante materia gris y otros a los que no les dio, y eso también ya es un limitante; el mismo hecho de vivir en una parte del país y no en otra, eso es un limitante; entonces absolutos es muy difícil decir, entonces dentro de lo posible los que podemos pagar una educación privada vamos a tener libertad de escoger en el estrato en el que podamos; la educación pública es muy penoso decirle, hay gente que se desperdicia porque no puede acceder a las escuelas, porque ya no hay espacio físico, porque viven fuera de la ciudad y porque no tuvieron la suerte ahora de salir sorteados...”* (Madre de familia del Brithis School Quito).

El Estado debe ampliar las opciones de elección de un centro escolar, es un argumento de un informante:

*“No tenemos libertad absoluta, siempre estamos condicionados por lo económico, por lo geográfico, por muchas razones, pero más bien lo que quería comentar, yo creo que debe ser un objetivo del Estado darles a los padres más libertad; o sea darles una diversidad para que ellos tengan un poco más de opción de elegir desde muchas formas, por ejemplo qué nivel de disciplina ellos quieren o su religión, si hay muchas cosas que en la familia uno considera importante, uno tiene unos criterios como familia y creo que sí sería bueno que los papás tengan más opciones, y puedan elegir un poco más, si lo pudieran hacer dentro del sector público, a mí me parece que sería muy bueno, porque no creo que todo el mundo deba tener exactamente lo mismo”* (Docente del Brithis School Quito).

Sí todos los padres tuvieran las mismas opciones, si no fuera por factores como el económico y los exámenes que dan los estudiantes para

acceder a la escuela; ante ello, un padre de familia comparte una experiencia en los Estados Unidos:

*“Sí en eso sí yo como papá igual no tuve 100% libertad, tuve que ver dónde podría poner mi hijo por la parte económica, igual con los exámenes que el niño tiene que dar para entrar a un colegio y encima de eso los otros papás que no tienen tantos recursos económicos. Algo que a mí me gusta que les hacen a los niños en Estados Unidos, se llaman bauchers y con los bauchers es un proceso en que dicen, por ejemplo, el Estado gasta 5.000 dólares en cada niño, si ese niño quiere ir a otra escuela, con ese niño va su dinero, entonces eso también ayuda si los papás no tienen los 1.0000 dólares cada año para pagar una escuela particular, podría utilizar los 5000 que da el gobierno y se iría donde quiere y eso ayudaría para que los papás que no tengan tantos recursos económicos podrían acceder a otro tipo de educación, porque tanto lo particular como el público hay una variedad de sistemas; entonces hay unos que son sumamente estrictos otros más liberales, unos en donde el inglés es el enfoque, otros donde idiomas. Entonces si hubiera más igualdad económica, también los mismos papás tendrían más oportunidades” (Padre de familia del Brithis School Quito).*

Además del factor económico que es un limitante para aplicar la libertad en la elección de un plantel educativo, está una práctica cultural denominada los “palanqueos” o “ayudas” para ingresar a uno u otra escuela, según palabras de un padre de familia.

*“No hay tanta libertad absoluta, porque yo quisiera ponerle a mi hijo en tal o cual sitio y no puedo, porque de pronto no tengo los recursos económicos; segundo, no tengo las palancas para entrar y ahora con las unificaciones nos quitan la libertad para ver el sitio para que entre al colegio, entonces esas cosas también son fundamentales” (Padre de familia del Colegio Dillon).*

Considerando que el Ministerio de Educación implementa la sectorización y el acceso por méritos a un centro escolar, existe el siguiente cuestionamiento por parte de un informante:

*“Ahora, en la actualidad, yo creo que no podemos escoger el colegio, porque ahora lo hace el Estado y ahora para uno ir al colegio que uno quiere, ahora se basan en notas, cosa que no estoy de acuerdo, porque sí muchas veces se deja a los chicos que tienen excelentes notas, y se cogen los chicos que nosotros no sabemos de qué hogares vienen”* (Padre de familia del Colegio Juan Montalvo).

Se considera positivo escoger un colegio que esté cerca de la vivienda del estudiante, según lo señala una madre de familia:

*“Yo creo que sí estamos en la obligación de escoger un colegio y se ve el mejor para nuestros hijos, pero,... porque escoger un colegio que está muy lejos de nuestro lugar, de nuestro sector; si aquí ya tenemos una institución que ha ido evolucionando, cambiando y porque no ponerles aquí, en este lugar”* (Madre de familia del Colegio 15 de Diciembre).

Desde la visión de un estudiante, ellos prefieren estudiar en colegios famosos, de prestigio y emblemáticos, según este testimonio: *“Yo pienso que los padres tienen derecho a escoger no mas el colegio, porque siempre los estudiantes anhelamos estar en unos colegios famosos, por ejemplo, en mi caso siempre quise estar en el Mejía”* (Estudiante del Colegio 15 de Diciembre).

Hay inquietudes de que la calidad de la educación no es la misma entre todas las instituciones educativas, según varias interrogantes planteadas por un docente, a saber:

*“¿Si todos los colegios tuvieran el mismo nivel académico? ¿Si en todos los colegios el estudiante tuviera las mismas garantías en cuanto a su desenvolvimiento, en cuanto a la calidad de educación que le van a dar, como también al trato que le van a dar? Yo no creo que habría esa competencia que al momento hay”* (Docente del Colegio Juan Montalvo).

Los informantes consideran que los padres de familia deben tener la libertad de elección del centro escolar, y que este aspecto es fundamental en la valoración de la calidad de la educación. Sin embargo están conscientes de las

restricciones reales que existen, por situaciones económicas, lugar de vivienda, voluntad del estudiante, entre otros aspectos.

#### **h) Discusión sobre la dimensión “clase social”**

La consideración de que clase social en la que se ubican una familia y el estudiante, afecta a la calidad de la educación, presentó variadas posiciones y situaciones.

Siete indicadores se incluyeron en la dimensión clases sociales, para valorar si aportan o son determinantes para la calidad educativa de un centro escolar. De éstos cuatro son considerados como indicadores de *importancia media* para lograr la calidad de la educación que son: que las familias tienen recursos económicos para educar a sus hijos (el nivel de ingresos de las familias), que las familias tienen un grado de instrucción alto (el nivel de instrucción de las familias), la zona geográfica en la que se ubica una escuela (ubicación geográfica), y el pago de matrículas y pensiones.

El nivel de ingreso de las familias no deben ser un obstáculo para estudiar, situación que es fortalecida cuando se identifican las diversas opiniones de los actores educativos, que expresan que este indicador sí es muy importante para lograr la calidad de la educación, ejemplificado por testimonios de que estudiantes en situaciones de pobreza, surgen y tienen éxito. Por tanto, el nivel de ingresos de las familias, según los informantes, incide en la calidad de la educación, pero de manera moderada, más bien existe conciencia de que la educación es un derecho, independientemente de la situación social o económica de la población, es un elemento de ruptura del círculo de la pobreza.

En cuanto al grado de instrucción de las familias y su repercusión en la educación de sus hijos, las autoridades consideran como relevante; los docentes, estudiantes y padres de familia, lo ubican con un grado de importancia moderada, aunque también existen valoraciones que lo ubican



como alta y baja. De los grupos focales se pueden identificar argumentos que ponderan el valor del nivel cultural de los padres de familia en la calidad de la educación de los estudiantes y del centro escolar, vinculado al grado de apoyo y orientación que pueden brindar, al acceso de otras oportunidades educativas, entre otros.

La información cualitativa referente a la situación económica y cultural de las familias y su repercusión en la educación, refleja con testimonios, que sí hay efectos. Entre algunas categorías y elementos identificados tenemos: afectan en la *motivación*, *alimentación*, *actitud*, *situación de salud* (decaimiento), menos actividades extras (ir al museo, a un campamento vacacional,...), adquirir libros (cuando la prioridad es tener para sobrevivir), el grado de *apoyo* a sus hijos en las tareas, la *importancia* que se da a la educación, familias disfuncionales, migrantes, empuje, apoyo, orientación y guía, escasa oportunidades, no tiene el ejemplo de sus padres, menos oportunidades de crecimiento cultural y educativo,...

En cambio, hay tres indicadores que son considerados muy importantes para lograr la calidad de la educación, que son: los resultados de las pruebas aplicadas a los estudiantes, la eficiencia del centro escolar y la libertad de elección que tienen los padres de familia.

Los resultados de las pruebas a los estudiantes, la escuela o colegio que lo identifique como competente, se produce en el contexto del país en los últimos cuatro años, donde se aplicarán evaluaciones al aprendizaje de los estudiantes de la educación básica y bachillerato, así como la evaluación que se ejecutó a los docentes, autoridades de los centros educativos y a las universidades. Eso puso al descubierto el grado de eficiencia en el que se ubicaban los centros escolares; lo que generó reacciones a favor y en contra, por la inequidad del punto de arranque entre ellos, los estudiantes y sus familias.

Sobre la libertad de elección de la escuela de su preferencia, es un indicador altamente valorado por los informantes, partiendo que la actual Constitución así lo consagra, como también la herencia histórica de la emancipación lograda de la educación religiosa. Pero, como se identificó existe

conciencia de que existen barreras que impiden tener una libertad absoluta para elegir un plantel escolar, por muchas razones: preferencias de los padres, de los estudiantes, cercanía a la vivienda, sorteo de cupos, calificaciones de los estudiantes o méritos,...

#### **6.2.6. INDICADORES DE CALIDAD DE ENTRADA DE UN CENTRO ESCOLAR**

#### **OBJETIVO ESPECÍFICO 4: DETERMINAR Y ANALIZAR LOS INDICADORES DE CALIDAD DE ENTRADA DE UN CENTRO ESCOLAR, SEGÚN CRITERIO DE AUTORIDADES, DOCENTES, ESTUDIANTES Y PADRES DE FAMILIA**

##### **a) Resultados**

Los resultados de la dimensión indicadores de entrada del centro escolar para lograr la calidad de la educación, se detalla a continuación en una matriz que incluye a los respectivos informantes, las preguntas del cuestionario o indicadores, el grado de valoración, la media aritmética y la comparación de medias para precisar significancias entre medias de grupos de informantes.

Veinte y ocho indicadores se definieron en la dimensión entrada. Vamos a analizar cómo se comportan estos indicadores para lograr la calidad de la educación en un establecimiento educativo.

**Tabla 20. Resultados de la dimensión de entrada del centro escolar para lograr calidad (Primera Parte)**

PRO (profesor/a) AL ( alumno/a) PA (padres-madres) AUT (Autoridades)

Informantes	Pregunta cuestionario (indicadores)	Poco importante				Importancia media				Muy importante		Media aritmética	Comparación medias SIG
		1%	2%	3%	4%	5%	6%	7%	8%	9%	10%		
Profesor	Las familias tienen recursos económicos para educar a sus hijos.	7,7	6,7	5,6	13,4	25,4	8,5	7	7,4	6,7	11,6	5,54	PRO-AL: 0,000 SIGNIFICATIVA AL-AUT: 0,000 SIGNIFICATIVA
Alumno		32,1	7,1	6,9	7	17,7	5,4	2,9	3,9	5,9	11,1	4,31	
Padres		15,3	7,3	7,3	3,6	18,2	9,5	3,6	6,6	8	20,4	5,69	
Autoridades		5,6	5,6	5,6	0	22,2	0	27,8	16,7	11,1	5,6	6,28	
Profesor	Las familias tienen un grado de instrucción alto (concluido la escuela, el colegio, la universidad).	4,6	3,2	11,4	10,3	20,3	10,7	10	8,2	8,5	12,8	5,92	NO SIGNIFICATIVAS
Alumno		11,9	4,7	3,9	5,2	15,7	6,3	6,6	9,5	8,3	27,8	6,45	
Padres		13,1	10,2	2,9	5,8	9,5	8,8	5,8	12,4	15,3	16,1	6,04	
Autoridades		0	11,8	0	5,9	17,6	0	0	5,9	23,5	35,3	7,47	
Profesor	La educación que ofrece el centro está orientada a las futuras necesidades del alumno.	0	0	1,8	1,4	5,6	7	6,7	16,9	20,1	40,5	8,49	PRO-AL: 0,000 SIGNIFICATIVA AL-AUT: 0,000 SIGNIFICATIVA AL-PA: 0,000 SIGNIFICATIVA
Alumno		5,6	2,3	3,7	4,9	16	8,4	9,7	15,1	11,6	22,7	6,92	
Padres		0,7	0	1,4	2,8	1,4	4,3	4,3	9,2	19,6	55,3	8,91	
Autoridades		0	0	0	0	5,3	5,3	0	15,8	15,8	57,9	9,05	
Profesor	La educación que ofrece el establecimiento educativo está actualizada (incluye necesidades y problemas sociales).	0	0	0,4	1,4	7,4	8,8	9,1	17,5	21,8	33,7	8,33	PRO-AL: 0,000 SIGNIFICATIVA AL-AUT: 0,000 SIGNIFICATIVA
Alumno		1	0,4	0,1	0,4	2	1,1	2,9	8,7	13	70,3	9,31	
Padres		0,7	1,4	0,7	2,2	3,6	4,3	7,9	11,5	21,6	46	8,60	
Autoridades		0	0	0	0	0	0	0	11,1	44,4	44,4	9,33	
Profesor	Los objetivos compartidos y consensuadas por la comunidad educativa.	0,7	0,7	1,4	2,1	5,7	7,8	6,4	21,3	20,6	33,3	8,23	NO SIGNIFICATIVAS
Alumno		1,4	0,6	0,7	1,6	9,6	7,4	9,7	18,7	16,6	33,7	8,07	
Padres		0,7	0,7	5	1,4	5	3,6	8,6	10,7	20,7	43,6	8,37	
Autoridades		0	0	0	0	0	5,9	5,9	11,8	23,5	52,9	9,12	

Los indicadores *nivel socioeconómico y nivel cultural de los padres*, como ya se analizó en la dimensión clases sociales, es considerado por los informantes como elementos que no contribuyen favorablemente al logro de la calidad educativa. Los informantes consideran que estos indicadores son de importancia media para obtener la calidad educativa.

El indicador *incorporación de las necesidades y problemas del entorno* son considerados muy importantes para lograr la calidad de la educación, con un 60,6% de los docentes, 74,9% de padres de familia y 73,7% de autoridades, en un rango de valoración de 9 y 10 puntos. Para los estudiantes este indicador es de importancia media, con el 49,2%, en un rango de valoración de 5 a 8 puntos. Las medias son de 8,49 puntos para los profesores, 6,92 para los estudiantes, 8,91 para los padres de familia y 9,05 puntos para las autoridades. En consecuencia, este indicador de entrada es considerado como importante y relevante para generar calidad de la educación en un centro escolar.

El indicador *educación actualizada* es considerado como muy importante para generar calidad en la educación en un centro escolar, por todos los informante. El 55,5% de profesores, el 83,3% de alumnos, el 67,6% de padres de familia y el 88,8% de autoridades así lo consideran; la media aritmética es de 8,33, 9,31, 8,60 y 9,33 puntos respectivamente. Los datos indican que este indicador es muy valorado por los informantes para determinar la calidad de un centro escolar.

El indicador *metas compartidas* es considerado muy importante para lograr la calidad de la educación, puesto que el 53,9% de docentes, el 50,3% de los estudiantes, el 60,3% de padres de familia y el 76,9% de autoridades así lo consideran, en un rango de puntuación de 9 y 10 puntos. Las medias aritméticas son de 8,23 puntos para los profesores, 8,07 para los alumnos, 8,37 para los padres y 9,12 puntos para los directivos. Por tanto, este indicador es considerado fundamental en la contribución para lograr la calidad en un plantel educativo.

Los indicadores *nivel socioeconómico y nivel cultural de los padres*, como ya se analizó en la dimensión clases sociales, es considerado por los informantes como elementos que no contribuyen favorablemente al logro de la

calidad educativa. Los informantes consideran que estos indicadores son de importancia media para obtener la calidad educativa.

El indicador *incorporación de las necesidades y problemas del entorno* son considerados muy importantes para lograr la calidad de la educación, con un 60,6% de los docentes, 74,9% de padres de familia y 73,7% de autoridades, en un rango de valoración de 9 y 10 puntos. Para los estudiantes este indicador es de importancia media, con el 49,2%, en un rango de valoración de 5 a 8 puntos. Las medias son de 8,49 puntos para los profesores, 6,92 para los estudiantes, 8,91 para los padres de familia y 9,05 puntos para las autoridades. En consecuencia, este indicador de entrada es considerado como importante y relevante para generar calidad de la educación en un centro escolar.

El indicador *educación actualizada* es considerado como muy importante para generar calidad en la educación en un centro escolar, por todos los informante. El 55,5% de profesores, el 83,3% de alumnos, el 67,6% de padres de familia y el 88,8% de autoridades así lo consideran; la media aritmética es de 8,33 puntos, 9,31, 8,60 y 9,33 puntos respectivamente. Los datos indican que este indicador es muy valorado por los informantes para determinar la calidad de un centro escolar.

El indicador *metas compartidas* es considerado muy importante para lograr la calidad de la educación, puesto que el 53,9% de docentes, el 50,3% de los estudiantes, el 60,3% de padres de familia y el 76,9% de autoridades así lo consideran, en un rango de puntuación de 9 y 10 puntos. Las medias aritméticas son de 8,23 puntos para los profesores, 8,07 para los alumnos, 8,37 para los padres y 9,12 puntos para los directivos. Por tanto, este indicador es considerado fundamental en la contribución para lograr la calidad en un plantel educativo.

**Tabla 21. Resultados de la dimensión de entrada del centro escolar para lograr calidad (Segunda Parte)**

PRO (profesor/a) AL ( alumno/a) PA (padres-madres) AUT (Autoridades)

Informantes	Pregunta cuestionario (indicadores)	Poco importante				Importancia media				Muy importante		Media aritmética	Comparación medias SIG
		1 punto %	2 %	3 %	4 %	5 %	6 %	7 %	8 %	9 %	10 puntos %		
Profesor	Las actividades académicas y formativas que ofrece la escuela o colegio.	1,8	1,1	1,8	0,4	3,5	5,7	7,1	16,6	26,9	35,3	8,40	PRO-AL: 0,000 SIGNIFICATIVA
Alumno		0,3	0,1	0,1	0,6	3	2,4	3	10,1	20,9	59,5	9,17	
Padres		0	0	1,4	2,1	2,1	5	5	12,1	20	52,1	8,87	
Autoridades		0	0	0	0	0	0	0	27,8	16,7	55,6	9,28	
Profesor	Las actividades extracurriculares que ofrece el establecimiento educativo (clubes, ...).	2,1	2,5	2,1	4,2	6,3	8,1	7	18,7	19	29,9	7,80	PRO-AL: 0,000 SIGNIFICATIVA AL-AUT: 0,001 SIGNIFICATIVA AL-PA: 0,000 SIGNIFICATIVA
Alumno		0,7	0,4	0,6	0,9	4,5	3,1	4,1	8,2	13,2	64,2	9,04	
Padres		2,2	2,9	4,3	1,4	5	2,2	5	12,2	12,2	52,5	8,33	
Autoridades		0	0	0	5,6	0	16,7	22,2	16,7	11,1	27,8	7,89	
Profesor	El buen uso del tiempo para aprendizaje en el aula y en la escuela o colegio.	0,4	0	0,4	0,7	3,9	3,2	3,9	12,6	25,3	49,8	8,96	NO SIGNIFICATIVAS
Alumno		0,6	0,1	1	1,3	3,6	2,6	5,4	11,6	18,3	55,6	8,93	
Padres		0	0	0	2,9	2,9	0,7	6,4	6,4	16,4	64,3	9,17	
Autoridades		0	0	0	0	5,3	0	0	10,5	10,5	73,7	9,42	
Profesor	La correcta utilización del espacio físico del centro escolar (aulas, patios, laboratorios, ...).	0,7	0	0	1,7	3,5	4,2	3,8	9,4	21,7	54,9	8,97	PRO-AL: 0,001 SIGNIFICATIVA AL-PA: 0,001 SIGNIFICATIVA AL-AUT: 0,044 SIGNIFICATIVA
Alumno		0,4	0	0,4	0,3	3,1	2,3	3	8,7	14,3	67,5	9,26	
Padres		0	1,4	2,1	3,6	3,6	3,6	2,1	6,4	15	62,1	8,86	
Autoridades		5,3	0	0	0	10,5	0	5,3	15,8	10,5	52,6	8,42	
Profesor	El alto nivel de expectativas del establecimiento educativo para sus estudiantes.	0,3	0	0,7	0,7	4,5	4,6	7,3	18,2	16,6	37,1	8,62	PRO-AL: 0,010 SIGNIFICATIVA
Alumno		0,4	0	0,6	0,7	3,7	2,9	4,6	12,4	18,4	56,3	9,01	
Padres		0	0	0,7	3,6	4,3	4,3	5	5	15	62,1	8,95	
Autoridades		0	0	0	0	5,3	5,3	0	21,1	21,1	47,4	8,89	

El indicador *oferta educativa del centro escolar* tiene una alta aceptación como factor de calidad de un plantel educativo. El 62,2% de profesores, el 79,5% de estudiantes, el 72,1% de padres de familia y el 72,3% de autoridades valoran como muy importante para lograr la calidad de la educación, en un rango de puntuación de 9 y 10 puntos. Las medias aritméticas ratifican esta aceptación, con el 8,40 puntos para el grupo de docentes, 9,17 para el grupo de estudiantes, 8,87 para el grupo de padres de familia y 9,29 puntos para el grupo de autoridades. Existe diferencia significativa entre los grupos de profesores y alumnos ( $p = 000$ ) en relación a las actividades académicas y formativas que ofrece la escuela o colegio.

Los datos señalan que este indicador es altamente aceptado por los informantes como generador de calidad en una institución escolar.

El indicador *actividades extracurriculares que ofrece el centro escolar* es valorado como muy importante para lograr la calidad de la educación por estudiantes, padres de familia y docentes, con el 77,4%, el 64,7% y el 48,9%, respectivamente, en un rango de 9 y 10 puntos; para las autoridades su valoración es de importancia media, con el 55,6% en un rango de 5 a 8 puntos. La media aritmética se ubica en 7,80 puntos para el grupo de profesores, 9,04 para el grupo de estudiantes, 8,33 para el grupo de padres de familia y 7,89 puntos para el grupo de autoridades. Según la prueba de diferencia de medias, existe diferencia significativa entre los grupos de profesores y alumnos ( $p = 0,000$ ), alumnos y autoridades ( $p = 0,001$ ) y alumnos y padres de familia ( $p = 0,000$ ). La información cuantitativa indica que este indicador sí es valorado como importante para contribuir a la calidad de la educación, principalmente por los estudiantes y los padres de familia.

Un criterio de un informante sobre la importancia de las actividades extracurriculares y la situación en su escuela es el siguiente:

*“... hay una gran apertura en cuanto a las actividades extracurriculares, es decir sí hay un grupo de estudiantes que está interesado en algo se busca la posibilidad de abrir esa actividad o sí hay algún profesor que está interesado en abrir alguna actividad extracurricular, se ve la*

*posibilidad de hacerlo; entonces no hay limitación en cuanto a eso”*  
(Directivo de la Academia Cotopaxi).

El indicador *uso del tiempo libre para el aprendizaje en el aula y la escuela* es considerado por todos los informantes como un indicador muy importante para lograr la calidad en un establecimiento educativo. El 84,2% de autoridades, el 80,7% de padres de familia, el 75,1% de profesores y el 73,8% de alumnos así lo consideran; la media aritmética se ubica en el 9,42 puntos del grupo de autoridades, 9,17 el de padres de familia, 8,96 el de docentes y 8,93 puntos del grupo de estudiantes. No existen diferencias significativas en las medias entre los grupos investigados. Las autoridades y docentes valoran más este indicador. Por tanto, el indicador de uso del tiempo para el aprendizaje es considerado de importancia alta, para lograr la calidad en un centro escolar.

Sobre el valor del adecuado uso del tiempo, hay una explicación de una autoridad de un centro escolar:

*“... lo que quisiera recalcar del trabajo del aula es, uno, el uso efectivo del tiempo, aquí el tiempo se aprovecha, los niños salen a las 3:10 pero hay poquísimos programas, poquísimos repasos, casi no hay repasos durante el año no hay esas pérdidas del tiempo; el tiempo es casi todo dedicado al aprendizaje y creo que eso ayuda para que precisamente no tengan que estar horas haciendo los deberes, creo que dentro del aula el tiempo se aprovecha para el aprendizaje y lo demás es mínimo. Creo que también es importante que el trabajo en el aula está respaldado por un tiempo de planificación, por un tiempo de preparación que ayuda a hacer esa diferenciación, por ejemplo,... me gustaría recalcar lo del trabajo en el aula, el conocer a los estudiantes y saber el estilo de aprendizaje, los intereses, eso ayuda un montón y sin tener una metodología maravillosa el conocerles ayuda a ayudarles”* (Autoridad del Brithis School Quito).

Concomitantemente al uso del tiempo, el indicador *correcta utilización del espacio físico*, es considerado por los informantes como muy importante para lograr la calidad de la educación, con el 81,8% de estudiantes, 77,1% de padres de familia, 77,6% de profesores y 63,1% de autoridades. Existe mayor valoración a este aspecto por los estudiantes y padres de familia. La media



aritmética se coloca en 9,26 puntos para el grupo de estudiantes, 8,86 para los padres de familia, 9,97 para los profesores y 8,84 para las autoridades. La diferencia de medias indican que existe diferencias significativas entre los grupos profesores y alumnos ( $p = 0,001$ ), alumnos y padres de familia ( $p = 0,001$ ), y alumnos y autoridades ( $p = 0,044$ ). Los datos nos indican que este indicador es considerado como muy importante para determinar la calidad de un centro escolar, principalmente por los usuarios directos: los estudiantes.

Hay cuatro indicadores que se refieren al nivel de expectativas, elemento considerado de relevancia para determinar la calidad de un centro escolar, como lo vamos a ver a continuación:

El indicador *nivel de expectativa del centro para los estudiantes* es identificado como muy importante para lograr la calidad de la educación, por todos los informantes, principalmente por los propios estudiantes. El 53,5% de docentes, el 74,7% de estudiantes, el 77,1% de padres de familia y el 68,5% de autoridades valoran como positivo este indicador, con una media aritmética de 8,62 puntos para el primero, 9,01 para el segundo, 8,95 para el tercero y 8,89 puntos para el cuarto grupo, respectivamente. Existe diferencia significativa en la prueba de medias, entre los profesores y alumnos ( $p = 0,010$ ). Por tanto, el nivel de expectativa que tengan las instituciones educativas para los estudiantes es considerado como significativo para lograr calidad. Los estudiantes y los padres de familia consideran relevante este indicador.

Entre los argumentos sobre el nivel de expectativas del establecimiento educativo para sus estudiantes, hay variados argumentos, veamos éste que plantea formar estudiantes íntegros y con herramientas para resolver los problemas de la vida, según la siguiente opinión:

*“Bueno y realmente esperamos que todos nuestros alumnos sean seres íntegros y prácticamente porque creo que escuela y familia se complementan, creo que es como nuestro deber darles a los estudiantes las herramientas necesarias para que puedan resolver los problemas que se enfrenten en su vida, sobre todo resolverlos que no se queden en la etapa de quejarse, y quejarse y culpar a los demás de los problemas que ellos tienen, sino que encuentren una solución y para eso creo que*

*queremos darles las destrezas que ellos necesitan, es nuestra aspiración y sobre todo pienso yo que la que más me gusta es la que sean perseverantes, y que se esfuercen al máximo para alcanzar la meta que se han propuesto primero desarrollándose ellos y luego que den a la sociedad lo que ellos puedan dar”* (Autoridad del Brithis School Quito).

También se considera que la expectativa de la institución es hacer seres felices, buenos ciudadanos del mundo, con valores y exitosos, según el siguiente argumento de una autoridad:

*“La expectativa que yo tengo es, número uno, que sean felices, eso es sumamente importante hoy en día, y esa felicidad también les brindará; que sean buenos ciudadanos del país, del mundo, en todo aspecto que estamos viviendo en un mundo que cada vez tenemos que cuidar más nuestros recursos, dar más porque yo sí creo que todos tenemos la obligación de dar; entonces que crezcan también y que el colegio me ayude a dar todos esos valores, ya que sean exitosos, y cuando yo hablo de éxito no hablo del éxito monetario, sino que realmente sepan escoger lo que quieren hacer en sus vidas, y que lo cumplan desde todo punto de vista, y que siempre sepan esforzarse, dar siempre todo de sí mismos, que todo lo que hagan bien, sino que más que bien. Esas son las expectativas que tengo”* (Autoridad de la Academia Cotopaxi).

Ser autónomos y emprendedores es otra expectativa señalada por una autoridad educativa, así: *“... La expectativa del colegio en el sentido de la educación es que los estudiantes sean autónomos, emprendedores y que estudien la vida entera y que contribuyan con su talento a las fortalezas y al crecimiento del país”* (Autoridad del Colegio Dillon). La formación en valores y su aplicación, aparecen con fuerza en las siguientes palabras de una autoridad de un colegio público: *“Primero que pongan en práctica los valores que inculcamos aquí en la institución, sin eso valores no llegaremos,... sobre todo la honestidad...”* (Autoridad del Colegio Ricardo Cornejo).

**Tabla 22. Resultados de la dimensión de entrada del centro escolar para lograr calidad (Tercera Parte)**  
**PRO (profesor/a) AL ( alumno/a) PA (padres-madres) AUT (Autoridades)**

Informantes	Pregunta cuestionario (indicadores)	Poco importante				Importancia media				Muy importante		Media aritmética	Comparación medias SIG
		1 punto %	2 %	3 %	4 %	5 %	6 %	7 %	8 %	9 %	10 puntos %		
Profesor	El nivel de expectativas educativas de los padres de familia sobre la educación de sus hijos.	0,7	0,4	0,7	2,5	7,8	6,0	4,9	14,8	21,6	40,6	8,42	PRO-AL: 0,001 SIGNIFICATIVA
Alumno		0,4	0	0,6	0,7	3,7	2,9	4,6	12,4	18,4	56,3	9,01	
Padres		0	0	0	2,1	5,7	4,3	6,4	4,3	13,5	63,8	9,01	
Autoridades		0	0	0	0	5,9	0	0	17,6	29,4	47,1	9,06	
Profesor	El alto nivel de expectativas de los alumnos.	0,7	0	1,8	2,5	5,6	4,2	5,6	14	22,5	43,2	8,54	PRO-AL: 0,020 SIGNIFICATIVA
Alumno		0,4	0	0,6	0,7	3,7	2,9	4,6	12,4	18,4	56,3	9,01	
Padres		0	0,7	0	3,6	3,6	4,3	2,1	7,1	17,9	60,7	8,99	
Autoridades		0	0	0	0	5,3	0	0	5,3	21,1	68,4	9,42	
Profesor	Alto nivel de expectativas educativas de los profesores.	0,7	0	1,8	2,5	5,6	4,2	5,6	14	22,5	43,2	8,54	NO SIGNIFICATIVAS
Alumno		0,4	0	0,6	0,7	3,7	2,9	4,6	12,4	18,4	56,3	9,01	
Padres		0,7	0,7	0,7	1,4	4,3	2,2	2,9	7,3	16,5	63,3	9,04	
Autoridades		0	0	0	0	5,3	0	0	5,3	21,1	68,4	9,42	
Profesor	La positiva y alta formación en valores.	0,3	0	1	0,7	1,7	4,9	5,2	9,8	20,3	55,9	9,01	NO SIGNIFICATIVAS
Alumno		1,1	0,3	0,1	0,4	2,4	2,4	2,3	8,8	15,3	66,8	9,22	
Padres		0,7	0	2,9	1,4	2,0	3,6	2,1	7,1	15	64,3	9,01	
Autoridades		0	0	0	0	0	0	0	5,3	16,3	68,4	9,63	
Profesor	El liderazgo educativo de la escuela o colegio reconocido por la sociedad.	0	0	0,7	1,4	3,5	3,9	3,5	18,2	24,6	44,2	8,82	PRO-AL: 0,018 SIGNIFICATIVA
Alumno		4	0,9	0,7	1,6	6,8	4,1	4	9,4	15,3	53,2	8,46	
Padres		0,7	0,7	0,7	0,7	5,7	2,8	4,3	8,5	19,1	56,1	8,90	
Autoridades		0	0	0	5,3	5,3	0	0	10,5	26,3	52,6	8,95	

El indicador *nivel de expectativa de los padres de familia sobre la educación de sus hijos*, con un 62,2% de profesores, 74,7% de alumnos, 77,3% de padres de familia y 76,5% de autoridades, es considerado como muy importante para lograr calidad educativa. La media aritmética se ubica en 8,42 puntos en el grupo de docentes, 9,01 en el de alumnos y 9,06 puntos en el grupo de padres de familia. Entre los grupos de profesores y alumnos existe diferencia significativa en este indicador ( $p = 0,001$ ). Por tanto, este indicador es considerado como substancial y relevante para generar calidad.

Entre las opiniones que sustentan los datos anteriores, tenemos aquella que plantea que como padres de familia buscan que sus hijos sean personas de bien, con principios y valores, y que el logro social y moral esté sobre el éxito económico, según este argumento categórico:

*“Yo de mis hijos naturalmente deseo que sean unas personas de bien, que tengan sus principios, sus valores perfectamente cimentados, que sean fuertes, que esto les llevará a ser buenos profesionales, y como profesionales que hagan las cosas bien en cualquier profesión que estén, que no se satisfagan con la mediocridad, que no se satisfagan con lograr algo a medias, sino que sean absolutamente buenos profesionales, es decir, hacerlo todo bien; y reitero lo más importante que sean personas de bien, o sea que realmente sean humanos, no solamente prima aquí la parte económica, el lograr un triunfo económico, siendo personas de bien, ese triunfo económico se va a disipar en un triunfo social, en un triunfo moral, ...”* (Padre de familia del Brithis School Quito).

Ser felices -en un sentido amplio-, con valores humanos, sociales y culturales, aparece como otra expectativa de un padre de familia para sus hijos, según sus palabras:

*“Yo creo que la expectativa de todo padre y madre es que sus hijos sean felices, ya sean artistas, ya sean científicos, así sean vagos pero queremos que sean felices; y yo creo que en este sentido el colegio sí está ayudando a que mis hijos que sean felices porque les están dando seguridad, porque les está dando calidez y educación. Del colegio, yo*

*tengo la expectativa de que los saquen mejores seres humanos, académicamente yo podría decir que estoy en un 98% segura de que los chicos no van a tener problemas en acceder a universidades, y ya de ellos dependerá como se desarrollan profesionalmente; yo voy a decir también que en un 98% tengo la expectativa y la seguridad de que el colegio los forma con valores humanos, sociales, culturales...” (Padre de familia del Brithis School Quito).*

Ser una persona ética y que sepa razonar aparecen como otra expectativa importante de un padre de familia, al referirse al futuro de sus hijos:

*“Como padre de familia, lo que yo espero del colegio con mi hijo es que ayude a ser un persona ética, claro en la casa uno ayuda eso también; los niños pasan tanto tiempo en el colegio que también el colegio tiene que apoyar en eso; y también la parte de conocimientos sale de aquí y no solamente sabiendo que 5 más 5 son 10, pero para que puede razonar el porqué, es para mí hoy en día el porqué, y es más importante que saber un montón de datos, si el mundo está cambiando tanto” (Padre de familia del Brithis School Quito).*

Que sean personas que aprendan a vivir en un mundo diferente y cambiante, constituye otra aspiración de un padre de familia, según sus propias palabras:

*“Como padres yo creo que esperamos que todas lo que ellos han aprendido en el colegio se plasme, en que ellos sean responsables, sean gente de bien, que sean buenos profesionales y aprendan a vivir en un mundo diferente que les toca vivir al que nosotros nos tocó, porque ahora es un mundo mucho más competitivo y estamos tratando de ayudarles con la educación aquí; después en la universidad a que tengan mejores herramientas para desenvolverse en el mundo que les tocó, que realmente repito es un mundo totalmente diferente y creo que el colegio les está dando mucha de esa información que ellos necesitan aplicarle; y bueno realmente con todo lo que les formamos en la casa, estamos tratando de que en el colegio también, así se haga pues ellos*

*puedan ser hombres de bien o mujeres exitosas” (Padre de familia del Brithis School Quito).*

Ser ciudadanos del mundo con una diversidad cultural, constituye otra aspiración de una madre de familia, así:

*“La expectativa mayor que nosotros queremos, mi esposo y yo, para nuestros hijos es obviamente brindarles lo mejor en términos de la educación, y mostrarles el mundo dentro de Ecuador; entonces tener unos hijos que sean ciudadanos del mundo, enseñarles las diversas culturas y demás que se enseña aquí” (Padre de familia de la Academia Cotopaxi).*

Otra expectativa de un padre de familia sobre la educación de su hija, se refiere a que sepa escoger su futuro, lo que implica la elección de la universidad, de la profesión, de la propia vida, según los argumentos que se expone a continuación:

*“La expectativa que yo tengo es educar lo mejor posible a mi hija para que tenga la oportunidad de escoger inteligentemente el camino que ella va a ser en el futuro, y sobre todo, una vez hecho ese escogimiento pueda tener acceso y oportunidad en las mejores universidades, no importa en qué país, porque va a estar preparada para enfrentar el cambio, y esas expectativa es la mejor herencia que cualquier padre puede dejar a su hijo; si usted deja a un hijo preparado, completamente profesional, y totalmente capacitado para enfrentar a la vida, no tiene que preocuparse de que va a pasar con su hijo en el futuro” (Padre de familia de la Academia Cotopaxi).*

Que su hijo no sea un empleado, sino un dueño de una empresa, es decir, que sea emprendedor, es otra aspiración de un padre de familia, según sus palabras:

*“Mi expectativa como madre considero de que al igual que todos los padres, queremos lo mejor para los hijos, y realmente yo para el mío aspiro que cumpla, sus ideales, sus sueños. Él se ha formando metas, objetivos, y considero de que el de apoco irá cumpliendo, alcanzando lo*

*que él se ha propuesto. Mi mayor anhelo es que él llegue hacer un profesional en el campo que elija, como madre yo tengo el deber y obligación en todo lo que él quiere, porque será lo que él elija, porque de eso dependerá su futuro, su familia, su bienestar y el de su padres... cambiar la mentalidad de que salgan solo para ser empleados o para estar en un escritorio, y más bien lo haga como dueños de empresas, como emprendedores realmente,...* “ (Madre de familia del Colegio Dillon).

La palabra “superación” aparece como otra gran expectativa de un padre de familia, sobre su hijo, ponderando el valor de la educación, así: *“Uno de las expectativas principales de mi hijo es que se supere. Está claro el tema y el panorama de hoy en nuestra sociedad, que sola la persona que se supera, que se auto eduque, que sale adelante, llega a crecer”* (Madre de familia del Colegio Dillon).

Por otro lado, también existe expectativas profesionales como de esta madre de familia que quiere que su hijo sea un gran médico: *“... La expectativa de es ser un gran cirujano plástico”* (Madre de familia del Colegio Juan Montalvo).

En este mismo sentido de que sean buenos profesionales, otras madres argumentan lo siguiente: *“... Para los chicos yo quiero también que sean buenos profesionales, siempre sean positivos, y logren lo que ustedes han pensado,...”* (Madre de familia del Colegio Ricardo Cornejo). *“Yo de mi parte como madre de familia aspiraré a que mi hijo se prepare para que sea todo un profesional”* (Madre de familia del Colegio 15 de Diciembre).

Además de ser un gran profesional, una madre de familia, alude a la humildad como una actitud importante en las personas: *“... Ser un profesional, que sea sencillo, humilde,... el título no le hace a la persona, sino la persona al título, mientras más grande sea la persona más humilde debe ser”* (Madre de familia del Colegio Ricardo Cornejo).

El indicador *nivel de expectativa de los alumnos* aparece como muy importante para lograr la calidad de la educación, con el 65,7% de docentes,

74,7% de estudiantes, 78,6% de padres de familia y 89,5% de autoridades. La media aritmética se posiciona en 8,54 puntos para el grupo de docentes, 9,01 para el grupo de estudiantes, 8,99 para el grupo de padres de familia y 9,42 puntos para el grupo de autoridades. Existe diferencia significativa en las medias de los grupos de profesores y alumnos ( $p = 0,020$ ). Los datos señalan que este indicador es de relevancia superlativa para lograr calidad en un plantel educativo.

Algunas opiniones sobre las expectativas de los propios estudiantes, se identifica una gama de aspiraciones, por ejemplo, aquella a partir de la constancia y responsabilidad, según la siguiente opinión:

*“Cuando era más chiquita yo quería ser monja, y fui creciendo y quise ser doctora y ahora voy a estudiar arquitectura, en este colegio me hicieron desarrollar otras cosas que yo antes no conocía, nunca aprendí o no me supieron guiar para descubrirlo; entonces mi expectativa al futuro desde el punto de vista de que éste colegio me ha dado es seguir trabajando bastante en lo que sea capaz; que salgo de este colegio y digo ya no voy a ser arquitecta, sino me voy a hacer -que sé yo- artista, pero siempre debo tener la constancia, la responsabilidad y seguir trabajando para llegar a un éxito, porque si dejo todas las cosas ahí como que podría estudiar medicina, pero puedo fallar como una doctora”* (Estudiante del Brithis School Quito).

Altas expectativas, a partir de lo que se ofrece en el plantel educativo y de las puertas que se abren con el programa de Bachillerato Internacional, constituye otra aspiración de una estudiante, así:

*“Ahora quiero seguir ingeniería química, pero bueno al principio es como que todo fresco, todo normal, pero mientras uno va subiendo de nivel se va incrementando la responsabilidad, la presión y bueno algunos dirán que eso es malo, pero bueno, yo pienso que eso es bueno, porque eso indirectamente ayuda a desarrollar como que el uso de tiempo, que tiene la responsabilidad que he dicho y claro el esfuerzo de cada uno de nosotros; y o sea eso nos hace pensar cuál es mi futuro, que quiero llegar a ser yo, y otras cosas que le veo mucho a este colegio, que nos*



*abren las puertas a bastantísimas universidades, ya sean de aquí con becas o extranjeras; creo que para eso serviría el bachillerato internacional que los demás colegios no tienen, entonces también le veo una puerta como que para romper fronteras, para salir acá y decir yo no tengo límites hasta ahora gracias a nosotros, a nuestros padres y claro llegar siempre con expectativas más altas, siempre apuntando arriba pero sin ser arrogante ni nada, siempre con humildad y esfuerzo”* (Estudiante del Brithis School Quito).

Una concepción de servicio a los demás, de ayudar en el mundo y no ser una carga, es otra aspiración de una estudiante:

*“Yo como alumna de sexto curso, yo quiero ser una ayuda para el mundo, no quiero ser una carga, quiero dar todo de mí para cada vez más, mejorar todas las cosas que están yendo mal, y la verdad es que tener una buena educación, o sea, en este colegio me prepara para cualquier circunstancia de la vida, ya sea aquí o en la China,... también tenemos que dar cosas, dar aportes, y si yo recibo muchísimas cosas, yo recibo una educación para dar, para darle a todas las personas, para darle al mundo”* (Estudiante de la Academia Cotopaxi).

Más que obtener un resultado, existe una valoración importante al “esfuerzo” permanente que se debe realizar en la vida, así: *“... Me parece que el esfuerzo es súper importante, y es una expectativa que yo tengo de mí misma, es esforzarme a lo máximo y que si no puedo, no rendirme ese rato, sino seguir tratando...”* (Estudiante de la Academia Cotopaxi).

Tener más oportunidades en la vida, es otra aspiración de un estudiante, así: *“Yo quiero, que aún no sé lo que quiero ser, pero quiero que estando en este colegio se me abran más oportunidades para la vida y caminos para poder escoger justamente lo que quiero ser”* (Estudiante de la Academia Cotopaxi).

El reconocimiento a sus padres y el sentido de gratitud hacia ellos aparece como otra expectativa de un estudiante, según las siguientes palabras:

*“Creo que un objetivo que nosotros tenemos como estudiantes, uno de los que más importa dentro de nosotros, es tener ese sentido de gratitud*

*hacia los papás, devolver el sacrificio que dan de todas las manera; son nuestros padre y los queremos mucho, y también viene el éxito de la vida, nuestro plan de vida...”* (Estudiante del Colegio Dillon).

Tener metas, y una disciplina para cumplirlas, constituye otra expectativa de un estudiante:

*“Yo como estudiante lo que puedo decir: yo siempre en mi vida me he planteado metas, a corto plazo, a largo o media plazo, pero creo que el secreto y el éxito en cualquier ámbito, ya sea de educación profesional es cumplirlas, es tener esa disciplina para alcanzar la meta, y creo que un paso a la vez estaría bien...”* (Estudiante del Colegio Dillon).

Ser una profesional para ayudar a los demás, aparece como otra expectativa de una estudiante de un plantel público: *“Bueno, mi sueño, mi meta, es seguir psicología en la Universidad... lo que quiero y lo que sueño es ayudar a las personas, no tanto económicamente, sino psicológica y emocionalmente”* (Estudiante del Colegio Juan Montalvo).

La sensibilidad social de ayudar a los otros, en este caso a los niños de las calles, es otra expectativa de una estudiante: *“Bueno, yo para mí, yo quisiera ser parvularia y... quisiera ser eso porque en muchas ocasiones he visto a niños en las calles, pues por eso me gusta eso, para ver si algún día puedo poder ayudarles a ellos”* (Estudiante del Colegio Juan Montalvo).

Ser abogada para ayudar a los demás, también aparece como otra aspiración: *“Bueno realmente yo aspiro ser... siempre había querido ser abogada...”* (Estudiante del Colegio Ricardo Cornejo).

El indicador *nivel de expectativa de los profesores de sus alumnos* tiene parecido comportamiento que los otros indicadores de expectativas. El 65,7% de profesores, el 74,75% de estudiantes, el 79,8% de padres de familia y el 89,5% de autoridades lo valoran como muy importante para lograr calidad en un plantel educativo. Las medias se ubican en 8,54 puntos en el grupo de profesores, 9,01 en el grupo de alumnos, 9,04 en el grupo de padres de familia y 9,42 puntos en el grupo de autoridades. Las diferencias de medias entre

grupos no son significativas. En consecuencia este indicador tiene fuerte relevancia como generador de calidad en un centro escolar.

Los docentes plantean varios argumentos sobre las expectativas de sus estudiantes, como ésta que considera que se debe desarrollar el poder de pensar, para que salgan al mundo como buenas personas, según la siguiente opinión:

*“Para nosotros nuestros alumnos salen al mundo para hacer una buena vida, no solo el alumno, sino para su familia y para su país y para el mundo también, y para ello los niños necesitan el conocimiento sobre el mundo, sobre los problemas del mundo, pensar como yo cambio esto. Tenemos que dar a los estudiantes el poder para pensar,..”.* (Docente del Colegio Brithis School Quito).

Formar para que sean curiosos e investigadores de diferentes fuentes, es otra expectativa de un docente:

*“Yo como profesor lo que espero de mis alumnos es esa curiosidad. Son tan curiosos que ellos quieren explorar y entender el porqué, lo que quiera hacer en google y buscar ahí la respuesta, yo quiero que ellos hagan y con esa curiosidad para que ellos puedan hacer lo que sea. ... pero mientras los demás tengan esa curiosidad y han aprendido cómo buscar la información no solamente en google, sino cómo buscar la información, entonces van a salir bien”* (Docente del Colegio Brithis School Quito).

El entendimiento de diferentes realidades, aparece como otra importante expectativa de un profesor, así:

*“Como profesor mi expectativa en este colegio sería tener los recursos necesarios para poder brindar una educación global en el sentido que sea, tanto en lo cognitivo como en lo emocional, y que sea una educación totalmente abierta, centrada no solo en el interés de un estudiante, sino centrada en una socialización de la educación, es decir, que sean seres capaces de poder entender las diferentes realidades, no*

*solo de nuestro país, sino de todo el mundo que es importante” (Docente de la Academia Cotopaxi).*

Formar estudiantes que aprendan a convivir con otras personas de otras culturas, es considerado como una expectativa de un docente de un colegio con Bachillerato Internacional:

*“Es que ellos salgan de este colegio preparados para enfrentar al mundo, esto es un colegio que prepara a los estudiantes para entrar a la universidad, ya que la gran mayoría de nuestros estudiante, van a seguir estudios universitarios; entonces, queremos que vayan preparados para la universidad en todo aspecto, no en el aspecto académico, no obviamente, con una educación de calidad como es la del BI (Bachillerato Internacional) que tenemos acá; y en un aspecto global, que sean consciente del medio ambiente, de la diversidad cultural, que sean personas que puedan relacionarse con las demás, con personalidad suficiente para hacer amigos y a la vez poder enfrentar a diferentes situaciones; y justamente porque es una fortaleza, y es lo que ofrece este colegio, diversidad cultural tan grande, los chicos de aquí aprenden a convivir con personas de otras culturas, a valorar lo que cada persona tiene que ofrecer, sea de donde sea, de la raza que sea, del lugar, de la religión, de la cultura que tenga; entonces, ellos aprender a valorar y apreciar de mejor manera a todo el mundo y eso lo pueden competir con los demás.... No solo queremos chicos que solo sepan ellos para sí mismos y que también sepan expresar lo que han aprendido para los demás” (Docente de la Academia Cotopaxi).*

Que el estudiante pueda vincularse al mundo de trabajo, es otra expectativa de una maestra:

*“Es que hoy todo tenemos derecho de superarnos.... Una de las debilidades que tenemos, que es la falta de recursos, problemas sociales, que se están imponiendo dentro de nuestra sociedad, cada vez más graves; y ésta es una de las oportunidades que da la educación técnica: de que los muchachos luego tengan la opción de involucrarse en el mundo del trabajo, para que se autofinancien sus estudios, para*

*que siempre salgan adelante, y sean luego también ellos el soporte del esfuerzo, del sacrificio que hace el padre de familia” (Docente del Colegio Dillon).*

Ser grandes emprendedores, a partir de la continuación de los estudios superiores, constituye otra aspiración de un docente:

*“Como docente nosotros cumplimos muchos objetivos dentro de la sala de clases, a más de cumplir los objetivos académicos del currículo también los objetivos de orientar en caminar a los señores y las señoritas estudiantes, para que sigan su universidad... Siempre se les motiva y se les dice: ustedes son inteligentes, tú puedes ser economista, tú puedes ser dueño de empresa, tú puedes ser un gerente tanto a nivel nacional como internacional... para que ellos puedan desempeñarse como grandes emprendedores en la vida que les depara en el futuro” (Docente del Colegio Dillon).*

El valor de la disciplina es ponderado por un maestro, lo que constituye una expectativa base para el logro de las demás, según el siguiente argumento:

*“Nosotros como maestros responsables de los jóvenes siempre estamos inculcando esto, basados en algo muy importante que es la disciplina, siempre es él que dice a los chicos: miren, nunca se olviden que la disciplina, es un pilar fundamental en los seres humanos, sin la cual ustedes lamentablemente caen en una vida desordena; pero siendo disciplinado ellos van a cumplir, van a hacer realidad en la vida profesional, a poner en práctica su excelencia contable y eso les hará triunfar en la vida a los chicos” (Docente del Colegio Dillon).*

La gratitud de los estudiantes con sus maestros, es otra expectativa de un maestro de larga trayectoria docente, según sus propias palabras:

*“Pero le digo yo no le hablo de expectativas porque qué enorme satisfacción tiene uno cuando salgo a cualquier provincia por mi trabajo y encuentro gente que me reconoce y me dice y se acercan con una gratitud extraordinaria y eso es un motivo suficiente para ser docente,*

*cuando ve uno que los estudiantes han tenido éxito” (Docente del Colegio Juan Montalvo).*

El ayudar a los estudiantes para que triunfen en la universidad, en la vida, es otra de las expectativas de una docente:

*“Desde que escogí mi profesión siempre pensé en ayudar a los estudiantes, para mí es un éxito cuando los estudiantes triunfan, cuando los estudiantes pasan al nivel superior, cuando sé que los estudiantes han triunfado fuera, cuando los estudiantes pueden desenvolverse en la vida diaria, en la universidad, cuando vienen regresan luego y dicen: “bueno, estamos triunfando, estamos bien, los conocimientos que recibimos aquí en el colegio fueron excelentes” (Docente del Colegio Juan Montalvo).*

Ser realmente personas humanas es otra expectativa de un maestro: *“Que sean personas de bien, correctas, responsable, humanas; los títulos que consigan en el campo profesional vienen por añadidura...” (Docente del Colegio Ricardo Cornejo).*

Desarrollar valores, y ser personas humanitarias es otra expectativa de un docente: *“...Que sean excelentes personas, muy humanitarias llenas de valores en la práctica” (Docente del Colegio Ricardo Cornejo).*

Ser buenos profesionales, con conocimientos y valores, constituye una expectativa docente, según el siguiente argumento: *“Siempre les he dicho a los estudiantes en cada aula que trabajo, que ellos sean unos bueno profesionales, que sigan adelante; aquí se les prepara para todo sentido en valores, conocimientos,...” (Docente del Colegio 15 de Diciembre).*

No tener miedo a la vida y ser forjadores de su propio destino son otras de las expectativas de un profesor:

*“La expectativa que yo tengo de mis alumnos es que ellos sean forjadores de su propio destino,... que no le tengan miedo a la vida, es durísima,... que sean ellos los más valerosos en la calle,... no a que estén en la calle desempleados sino que enfrenten todos los retos que*

*se les presenten en la vida familiar, en la vida social ya digo en todos los aspectos...”* (Docente del Colegio 15 de Diciembre).

La vocación de servicio, con honestidad, también es valorada por un maestro:

*“La expectativa que sean los mejores seres humanos y que estén al servicio de la sociedad, que mis alumnos sean honestos y si van a trabajar como trabajadores que sean los mejores trabajadores, que estén preparados para eso, y si van a estudiar que tengan conocimientos necesarios para poder seguir una carrera y que entiendan que no hay mejor cosa que el servir al que está alrededor”* (Docente del Colegio 15 de Diciembre).

El indicador *proyecto común en valores*, considerado como la positiva y alta formación en valores, tienen una aceptación total por parte de los informantes. El 76,2% de profesores, el 82,1% de alumnos, el 79,3% de padres de familia y el 84,7% de autoridades lo consideran un indicador muy importante para lograr la calidad de la educación, en un rango de puntuación de 9 y 10 puntos. La media aritmética se posiciona en 9,01 puntos para el grupo de docentes, 9,22 para el grupo de estudiantes, 9,01 para el grupo de padres de familia y 9,63 puntos para el grupo de autoridades. No existen diferencias significativas entre los diferentes grupos al relacionar las medias. Por tanto, según los informantes consideran fundamental que el centro escolar tenga un proyecto en valores para formar a los estudiantes, lo que es valorado como muy importante para determinar la calidad educativa.

El indicador *liderazgo educativo de la escuela o colegio reconocido por la sociedad*, por su parte, es considerado muy importante para lograr la calidad de la educación en un centro escolar por el 68,8% de docentes, 68,5% de alumnos, 75,2% de padres de familia y 78,9% de autoridades; con una media aritmética de 8,82 puntos para el grupo de docentes, 8,46 para el grupo de alumnos, 8,90 para el grupo de padres de familia y 8,95 puntos para el grupo de los directivos. Hay diferencias significativas entre los grupos de profesores y alumnos ( $p = 0,018$ ). Por tanto, el liderazgo educativo que tiene la escuela, es fundamental para el logro de la calidad educativa.

**Tabla 23. Resultados de la dimensión entrada del centro escolar para lograr calidad (Cuarta Parte)**

PRO (profesor/a) AL (alumno/a) PA (padres-madres) AUT (Autoridades)

Informantes	Pregunta cuestionario (indicadores)	Poco importante				Importancia media				Muy importante		Media aritmética	Comparación medias SIG
		1 punto %	2 %	3 %	4 %	5 %	6 %	7 %	8 %	9 %	10 puntos %		
Profesor	El adecuado clima escolar (bajos niveles de conflictos entre docentes, padres de familia).	0,7	0	1,4	2,1	5,3	2,8	3,9	14,5	22,3	47	8,70	NO SIGNIFICATIVAS
Alumno		1,6	0,9	1	1,1	6,5	3,8	5,3	13,6	17,5	48,7	8,57	
Padres		0	1,4	2,9	0	4,3	5,8	3,6	7,2	18,8	55,8	8,79	
Autoridades		0	0	0	0	0	0	0	11,1	22,2	66,7	9,56	
Profesor	Por la implicación o compromiso del alumno en el establecimiento educativo (motivación y compromiso).	1,4	0	1	1	6,6	4,2	3,8	14	23,8	44,1	8,60	NO SIGNIFICATIVAS
Alumno		3,4	0,7	0,6	1,6	5,8	3,0	3,4	9,4	11,6	60,5	8,68	
Padres		0	0	0	2,9	5,8	2,2	2,2	6,5	20,3	60,1	9,05	
Autoridades		0	0	0	0	0	0	0	22,2	22,2	55,6	9,33	
Profesor	El trabajo en equipo de las autoridades, profesores, personal administrativo y padres de familia.	0,7	0,7	1	1,4	4,5	3,5	3,5	8	17,8	58,7	8,91	NO SIGNIFICATIVAS
Alumno		1	0,7	0,3	1,4	4	2,9	5	12,7	18	53,9	8,85	
Padres		0,7	0,7	2,8	0	2,1	3,5	1,4	6,4	12,1	70,2	9,14	
Autoridades		0	0	0	0	5,3	0	0	5,3	10,5	78,9	9,53	
Profesor	La claridad de la normativa existente (leyes, reglamentos, manual de convivencia).	0,4	0,4	0	1,8	4,6	5,3	5,6	16,8	17,8	47,7	8,72	PRO-AL: 0,019 SIGNIFICATIVA
Alumno		2,4	0,9	1,3	1,6	4,8	5,3	6,1	12,1	17,2	48,4	8,48	
Padres		0	0	0,7	2,9	2,9	4,3	2,9	11,4	15	60	9,00	
Autoridades		0	0	0	0	0	0	5,6	11,1	11,1	72,2	9,50	
Profesor	La información adecuada que se da a los padres de familia sobre la evolución de sus hijos.	0,3	0,3	0	0,7	3,1	3,5	3,5	13,6	25,1	49,8	8,98	NO SIGNIFICATIVAS
Alumno		1,3	0,3	0,1	1,3	3	4	4,7	10,3	17,6	57,4	8,94	
Padres		0	0	4,3	0,7	0,7	0,7	4,3	7,8	17,7	63,8	9,13	
Autoridades		5,3	0	0	0	0	0	0	10,5	26,3	57,9	9,05	



El indicador *clima escolar*, es decir, bajos niveles de conflictos entre docentes, padres de familia, ... presenta la siguiente aceptación por parte de los informantes: el 88,9% de autoridades, el 74,6% de padres de familia, el 69,3% de docentes y el 66,2% de estudiantes; con una media aritmética de 9,56 puntos para el primer grupo, 8,79 para el segundo, 8,70 para el tercero y 8,57 puntos para el cuarto, respectivamente. No existen diferencias significativas al comparar las medias aritméticas entre los diferentes grupos. Los datos señalan que el indicador clima escolar es considerado como muy importante para lograr la calidad de la educación en un plantel educativo, principalmente por las autoridades y padres de familia.

El indicador *implicación y compromiso del alumno al centro escolar*, es considerado como muy importante para lograr la calidad de la educación por el 67,9% de docentes, 72,1% de alumnos, 80,4% de padres de familia y 78,8% de autoridades. La media aritmética se ubica en 8,60 puntos para los docentes, 8,68 para los estudiantes, 9,05 para los padres de familia y 9,33 puntos para los directivos. No existen diferencias significativas entre las medias de los diferentes grupos investigados. Por tanto, la implicación y compromiso del alumno en el establecimiento educativo, expresados en la motivación que ellos tienen de estar y convivir en el centro escolar, es aceptado como un indicador de calidad relevante.

El indicador *trabajo en equipo* de las autoridades, profesores, personal administrativo y padres de familia es considerado como muy importante para lograr la calidad de la educación por el 76,5% de docentes, 71,9% de alumnos, 82,3% de padres de familia y 89,4% de directivos; la media aritmética se coloca en el 8,91 puntos para el grupo de docentes, 8,85 para el grupo de estudiantes, 9,14 para el de padres de familia y 9,53 puntos para el de autoridades. Al comparar las medias de los diferentes grupos se identifica que no existen diferencias significativas. Los datos revelan que este indicador es valorado como muy importante para obtener calidad en un centro educativo.

El indicador *claridad de la normativa existente* (leyes, reglamentos, manual de convivencia,...) tiene la aceptación de muy importante por el 65,5% de profesores, 65,5% de estudiantes, 75% de padres de familia y 83,3% de

autoridades. La media aritmética es de 8,72 puntos para el grupo de docentes, 8,48 para el de alumnos, 9 para el de padres de familia y 9,50 puntos para el de autoridades. Existen diferencias significativas entre los grupos de profesores y alumnos ( $p = 0,019$ ) y alumnos y autoridades ( $p = 0,022$ ). La información recogida refleja una aceptación como substancial del indicador para el logro de la calidad educativa en un plantel escolar.

Uno de los argumentos de los informantes que respaldan los datos, tenemos:

*“En el asunto administrativo y como encargado del talento humano siempre estoy al mando, empeñado a través de trato cordial y del diálogo continuo, y aplicando los normativos que nos hace llegar la dirección provincial y ministerio de educación; siempre estamos haciendo cumplir la obligaciones de los compañeros docentes, de los alumnos, y de los padres de familia, con el objetivo de que el trabajo responsable de todos nosotros enriquezca y ayude a fortalecer el prestigio del colegio”* (Autoridad del Colegio Dillon).

El indicador *información adecuada a los padres de familia sobre la evolución de sus hijos*, tiene respaldo mayoritario de los propios padres de familia y de las autoridades, y también de los docentes y estudiantes, con el 81,5%, 84,2%, 74,8% y 75% respectivamente. Los valores de la media aritmética son de 9,13 puntos para los padres, 9,05 para las autoridades, 8,98 para los docentes y 8,94 puntos para los estudiantes. Las diferencias no son significativas entre los diferentes grupos estudiados. Todos los informantes consideran muy importante que los centros escolares informen del avance, aprendizaje, disciplina y otras novedades que tienen los estudiantes, a los padres de familia, lo que constituye un indicador de calidad fuertemente aceptado.

**Tabla 24. Resultados de la dimensión de entrada del centro escolar para lograr calidad (Quinta Parte)**

PRO (profesor/a) AL ( alumno/a) PA (padres-madres) AUT (Autoridades)

Informantes	Pregunta cuestionario (indicadores)	Poco importante				Importancia media				Muy importante		Media aritmética	Comparación medias SIG
		1 punto %	2 %	3 %	4 %	5 %	6 %	7 %	8 %	9 %	10 puntos %		
Profesor	La evaluación permanente del trabajo del alumno.	0	0	0,4	0,4	2,1	1,4	3,2	13,5	22,7	56,4	9,20	PRO-AL: 0,000 SIGNIFICATIVA AL-AUT: 0,000 SIGNIFICATIVA AL-PA: 0,006 SIGNIFICATIVA
Alumno		4,9	0,9	2,3	2,3	10,3	6,9	8,6	15,9	17,5	30,5	7,65	
Padres		1,4	0,7	0,7	1,4	2,8	3,5	2,8	7,8	18,4	60,3	8,97	
Autoridades		0	0	0	0	5,3	0	0	15,8	31,6	47,4	9,11	
Profesor	El número de alumnos por profesor en cada aula.	4,5	1	0	1,7	4,5	1,7	4,9	6,5	12,5	62,4	8,70	NO SIGNIFICATIVAS
Alumno		4,1	0,4	0,7	0,9	8,3	3	4,1	8	11,7	58,8	8,56	
Padres		2,9	0	2,2	2,9	2,1	2,4	1,4	12,1	21,4	53,6	8,76	
Autoridades		0	0	0	0	5,6	0	5,6	11,1	17,8	50	9,06	
Profesor	Los recursos económicos existentes en el establecimiento (presupuestos suficientes).	2,5	0,7	1,1	1,8	8,1	5,3	4,6	12	16,6	47,3	8,38	PRO-AL: 0,000 SIGNIFICATIVA PRO-AUT: 0,000 SIGNIFICATIV AL-AUT: 0,000 SIGNIFICATIVA AL-PA: 0,000 SIGNIFICATIVA
Alumno		0,4	0	0,1	0,3	3,1	1,7	2	11,8	13,2	67,4	9,28	
Padres		12,5	5,9	2,9	1,5	7,4	4,4	5,1	6,6	12,5	41,2	7,15	
Autoridades		15,8	0	0	0	5,3	5,3	0	10,5	5,3	57,9	7,89	
Profesor	Las instalaciones del establecimiento educativo (computadoras, canchas, laboratorios, aulas, ...).	0,3	0	0,7	1	4,9	3,5	4,5	11,8	19,5	53,7	8,91	PRO-AL: 0,000 SIGNIFICATIVA PRO-AUT: 0,002 SIGNIFICATIV AL-AUT: 0,000 SIGNIFICATIVA AL-PA: 0,000 SIGNIFICATIVA
Alumno		0,4	0	0,4	0,3	3,1	2,3	3	8,7	14,3	67,5	9,26	
Padres		8,6	4,3	2,1	0,7	2,1	5,7	5	10,7	9,3	51,4	7,90	
Autoridades		5,3	5,3	0	0	0	15,8	5,3	15,8	0	52,6	8,00	
Profesor	El equipamiento en las aulas (material didáctico, Internet, pizarras, textos, carteles, ...).	0,7	1,4	1	2,4	5,2	4,9	5,9	8,7	14,7	54,9	8,65	PRO-AL: 0,000 SIGNIFICATIVA PRO-AUT: 0,015 SIGNIFICATIV AL-AUT: 0,000 SIGNIFICATIV AL-PA: 0,000 SIGNIFICATIVA
Alumno		0,1	0,1	0	0,4	0,7	0,7	1,7	4,3	8,6	83,3	9,66	
Padres		7,9	2,9	2,9	2,1	6,4	2,9	1,4	13,6	12,1	47,9	7,86	
Autoridades		10,5	0	0	0	5,3	0	5,3	15,8	15,8	47,4	8,16	

El indicador *información sobre el alumno*, es considerado como muy importante por las autoridades, docentes y padres de familia, con el 79%, 79,1%, 79,7%, respectivamente. Para los estudiantes tiene una valoración inferior que lo coloca como de importancia media y poco importante con el 52%. La media aritmética se ubica en 9,20 puntos para el grupo de profesores, 9,11 para el de autoridades, 8,97 para el de padres de familia y 7,65 puntos para el grupo de estudiantes. Existe diferencias significativas al comparar medias, entre los grupos de profesores y alumnos ( $p = 0,000$ ), alumnos y autoridades ( $p = 0,000$ ) y alumnos y padres de familia ( $p = 0,006$ ). La información cuantitativa expresa que la evaluación permanente al trabajo de los estudiantes es altamente valorado por docentes y autoridades, seguido de los padres de familia; entre los estudiantes, éste tiene menor valoración, que puede obedecer a la percepción que tienen los estudiantes sobre la evaluación que reciben en los centros escolares.

El indicador *ratio alumno-profesor*, es decir, el número de alumnos por profesor en cada aula, es considerado como muy importante por el 74,9% de docentes, 70,5% de alumnos, 75% de padres de familia y 67,8% de autoridades. La media aritmética se coloca en el 8,70 puntos para los docentes, 8,56 para los estudiantes, 8,76 para los padres y 9,06 puntos para las autoridades. No existen diferencias significativas al comparar las diferentes medias de los grupos investigados. Los datos señalan que el indicador que expresa el número de alumnos por profesor en cada aula es considerado significativo para generar y lograr calidad educativa en los centros escolares.

Un maestro argumenta la importancia de trabajar en aulas con grupos pequeños de estudiantes:

*“Nosotros tenemos la suerte para tener clases muy pequeñas de máximo de 20 alumnos, entonces hay clases de 7 y 8, entonces nosotros conocemos los estudiantes y sus habilidades muy bien, son muchos interacciones entre los profes y los estudiantes,... yo conozco este estudiante y su habilidad y como yo puedo ayudar más; entonces las escuelas fiscales no puedes tener este amigo. Tú debes tener 30 estudiantes”* (Docente del Brithis School Quito).

El indicador *recursos económicos existentes en el establecimiento*, expresados en presupuestos suficientes, es considerado como muy importante por el 63,9% de docentes, 80,6% de estudiantes, 53,7% de padres de familia y 63,2% de autoridades. Las medias aritméticas son de 8,38 puntos para el grupo de profesores, 9,28 para el grupo de estudiantes, 7,17 para el grupo de padres de familia y 7,89 puntos para el grupo de directivos. Existen diferencias significativas al relacionar medias, entre profesores y alumnos ( $p = 0,000$ ), profesores y autoridades ( $p = 0,000$ ), entre alumnos y autoridades ( $p = 0,000$ ) y alumnos y padres de familia ( $p = 0,000$ ). Por tanto, el indicador recursos existentes sí es considerado substancial para lograr la calidad de la educación.

El indicador *instalaciones del establecimiento educativo*, expresados en computadoras, canchas, laboratorios, estado de las aulas,... tiene la consideración de muy importante por el 73,2% de docentes, 81,8% de estudiantes, 60,7% de padres de familia y 52,6% de autoridades. La media aritmética es de 8,91 puntos para el grupo de profesores, 9,26 para el de estudiantes, 7,90 para el de padres de familia y 8 puntos para el de directivos. Hay diferencias significativas al relacionar medias aritméticas de los diferentes grupos, entre profesores y alumnos ( $p = 0,000$ ), profesores y autoridades ( $p = 0,002$ ), alumnos y autoridades ( $p = 0,000$ ), y alumnos y padres de familia ( $p = 0,000$ ). En consecuencia, el indicador instalaciones es considerado como muy importante para generar calidad en un centro escolar.

El indicador *equipamiento en las aulas* (material didáctico, Internet, pizarras, textos, cancelas,...) tiene una valoración de muy importante para lograr la calidad de la educación, con el 69,6% de docentes, 91,9 de estudiantes, 60% de padres de familia y 63,2% de autoridades. La media aritmética es de 8,65 puntos para el grupo de profesores, 9,66 de los estudiantes, 7,86 de los padres y 8,16 puntos de los directivos. Un dato interesante es que entre todos los informantes, este indicador tiene mayor valoración por parte de los estudiantes. La prueba de diferencias de medias arroja que existen diferencias significativas entre los grupos de profesores y alumnos ( $p = 0,000$ ), profesores y autoridades ( $p = 0,015$ ), alumnos y autoridades ( $p = 0,000$ ) y alumnos y padres de familia ( $p = 0,000$ ). Por tanto, el equipamiento en las aulas, donde se desarrolla el proceso de enseñanza-

aprendizaje, es apropiado para propiciar calidad educativa en los planteles escolares.

Un argumento de un informante expresa:

*“Creo que en cuanto a innovación los laboratorios están constantemente renovados con equipos, tenemos tecnología de punta, asequible para todos, no solo para los profesores ni para los administradores, sino también para los alumnos. Esta es un área totalmente conectada con WI-FI, los alumnos tienen acceso en cualquier parte del colegio”*  
(Autoridad de la Academia Cotopaxi).

**Tabla 25. Resultados de la dimensión de entrada del centro escolar para lograr calidad (Sexta Parte)**

PRO (profesor/a) AL ( alumno/a) PA (padres-madres) AUT (Autoridades)

Informantes	Pregunta cuestionario (indicadores)	Poco importante				Importancia media				Muy importante		Media aritmética	Comparación medias SIG
		1 punto %	2 %	3 %	4 %	5 %	6 %	7 %	8 %	9 %	10 puntos %		
Profesor	La utilización de la biblioteca o centro documental existente en la escuela o colegio.	2,1	1	1	1,7	5,2	2,1	5,2	15,7	16,8	49	8,56	PRO-AL: 0,000 SIGNIFICATIVA PRO-PA: 0,000 SIGNIFICATIVA AL-AUT: 0,000 SIGNIFICATIVA AL-PA: 0,000 SIGNIFICATIVA
Alumno		0,1	0,1	0	0,4	0,7	0,7	1,7	4,3	8,6	83,3	9,66	
Padres		5,8	3,6	1,4	3,6	2,2	2,2	5,1	13	11,6	51,4	8,14	
Autoridades		5,3	5,3	0	5,3	15,8	10,5	10,5	5,3	10,5	31,6	7,05	
Profesor	Las buenas relaciones escuela con otras instituciones y la comunidad donde vivo.	0,7	0,4	0,4	1,4	6,3	4,2	5,6	18,3	19,4	43,3	8,58	PRO-AL: 0,000 SIGNIFICATIVA AL-AUT: 0,000 SIGNIFICATIVA
Alumno		3,3	0,6	1	2,9	10,1	6,6	8,1	12,7	16,1	38,6	7,99	
Padres		0,7	1,4	3,6	0,7	2,9	3,6	4,3	10,1	18,7	53,2	9,04	
Autoridades		0	0	0	0	5,6	0	0	22,2	22,2	50	9,06	
Profesor	El programa de educación inclusiva y/o para la población con alguna discapacidad.	6,4	1,4	1,4	1,4	8,2	8,2	5,7	14,5	18,1	34,8	7,75	PRO-AL: 0,000 SIGNIFICATIVA PRO-AUT: 0,001 SIGNIFICATIVA AL-PA: 0,001 SIGNIFICATIVA
Alumno		1,3	0,4	0,1	1	4,1	3,4	3,6	10	14	62,1	8,99	
Padres		2,2	0	3,7	3,7	2,9	2,2	2,2	10,3	14	58,8	8,68	
Autoridades		5,3	0	0	5,3	5,3	15,8	10,5	10,5	5,3	42,1	7,74	

El indicador *utilización de la biblioteca o centro documental* existente en la escuela o colegio, es considerado como muy importante por parte de los docentes con el 65,8%, de los estudiantes con el 91,9% y de los padres de familia con el 63%. Para las autoridades la valoración se distribuye entre muy importante con el 42,1% y de importancia media con igual porcentaje. Entre los estudiantes existe mayor valoración a este indicador. Existe diferencias significativas al comparar medias, entre profesores y alumnos ( $p = 0,000$ ), profesores y padres de familia ( $p = 0,000$ ), alumnos y autoridades ( $p = 0,000$ ), y alumnos y padres de familia ( $p = 0,000$ ). En efecto, este indicador es relevante para generar calidad educativa en una institución escolar.

El indicador *relaciones escuela con otras instituciones y comunidad*, es considerado muy importante para lograr calidad en la educación, con el 62,7% de docentes, 54,7% de estudiantes, 71,9% de padres de familia y 72,2% de autoridades. La media aritmética se ubica en 8,58 puntos del grupo de docentes, 7,99 del grupo de alumnos, 9,04 del grupo de padres y 9,06 puntos del grupo de autoridades. Hay diferencias significativas según la prueba de diferencias de medias entre profesores y alumnos ( $p = 0,000$ ) y alumnos y autoridades ( $p = 0,000$ ). En consecuencia, este indicador es de gran importancia para lograr calidad.

El indicador *recursos para programas de discapacidad* es valorado como muy importante por el 52,9% de docentes, 76,1% de alumnos, 72,8% de padres de familia. Entre las autoridades el valor se ubica entre muy importante con el 47,4% y de importancia media con el 42,1%. La media aritmética de coloca en 7,75 puntos para el grupo de los maestros, 8,99 para el grupo de los estudiantes, 8,68 para los padres de familia y 7,74 puntos para las autoridades. Existe diferencias significativas al comparar medias entre los grupos de profesores y alumnos ( $p = 0,000$ ), profesores y autoridades ( $p = 0,001$ ) y alumnos y padres de familia ( $p = 0,001$ ). Los datos señalan que este indicador de disponer de programas de educación inclusiva y/o para la población con alguna discapacidad, es considerado como trascendental para lograr calidad en un centro escolar, mayoritariamente por los docentes, estudiantes y padres de familia.



## **b) Discusión sobre los indicadores de entrada de un centro escolar**

Existen indicadores de entrada al centro escolar, que son importantes valorarles como generadores o definidores de calidad educativa, así como lo tratamos a la ideología y las clases sociales. En total, la investigación identificó como importantes a veinte y ocho indicadores, se encontró que unos tienen mayor aceptación que otros.

Los indicadores valorados por los informantes en la generalidad, evidencian una importante aceptación como *muy importantes* o fundamentales para generar calidad educativa en una escuela o colegio.

Con excepción de los indicadores *nivel socioeconómico y cultural* de las familias, que ya fueron analizados ampliamente en la dimensión clase social, se ratifica la concepción de que éstos no deben ser impedimentos para el acceso y logro de la calidad en un plantel educativo; aunque como se identificó en las opiniones aportados por los informantes, éstos sí afectan en la educación, porque los contextos sociales, culturales y económicos de las familias y los estudiantes, generan aspectos favorables o desfavorables para la educación, para el aprendizaje de los estudiantes,...

Todos los demás indicadores son considerados como *muy importantes*, siendo éstos: incorporación de las necesidades y problemas de entorno, educación actualizada, metas compartidas, oferta educativa de la escuela, oferta de actividades extracurriculares, uso adecuado del tiempo para el aprendizaje en aula y la escuela, la correcta utilización del espacio físico,...

El nivel de expectativas del centro escolar, de los padres sobre el futuro de sus hijos, de los docentes sobre sus estudiantes, de los propios estudiantes, son relevantes tanto cuantitativamente y cualitativamente.

Los criterios obtenidos de los grupos focales indican la trascendencia de las expectativas, a partir de las cuales se construyen los proyectos de vida individuales, institucionales y sociales. Varias de las expectativas se reducen a cincuenta conceptos o ideas como: “seres íntegros”, “felices”, “puedan resolver sus problemas”, “perseverantes”, “buenos ciudadanos”, “práctica de valores”,

“exitosos”, “autónomos”, “emprendedores”, “sean humanos”, “triumfo social”, “triumfo moral”, “seguridad”, “razonar”, “aprender a vivir en un mundo cambiante”, “mostrarles el mundo dentro de Ecuador”, “ciudadanos del mundo”, “escoger inteligentemente el camino”, “que cumplan sus ideales”, “dueños de empresas”, “buenos profesionales”, “humildad”; “constancia”, “responsabilidad”, “expectativas más altas”, “esfuerzo”, “más oportunidades para la vida”, “gratitud”, “disciplina”, “ayudar”; “poder para pensar”, “curiosidad”, “enfrentarse diferentes realidades”, “enfrentar el mundo”, “conscientes del medio ambiente”, “diversidad cultural”, “convivir con otras personas de otras culturas”, “involucrarse en el mundo del trabajo”, “emprendedores”, “disciplina”, “ayudar a los estudiantes”, “personas correctas”, “humanos”, “buenos profesionales”, “forjadores de su propio destino”, “no tengan miedo a la vida”, “honestos” y “servir”.

El indicador de la existencia de un proyecto común en valores tiene una aceptación contundente. Es interesante identificar que hay conciencia de que la educación no se reduce solo a lo académico, sino a la formación en valores, y que este elemento es un generador de calidad educativa. De los argumentos de los grupos focales encontramos de manera recurrente que la educación debe formar en valores, en la honestidad, en “ser personas de bien”, en principios, la ética, entre otras.

El liderazgo educativo, el clima escolar, la implicación y compromiso de los estudiantes con la escuela, el trabajo en equipo, la aplicación de la normativa y marcos legales, la información a los padres sobre el progreso de sus hijos, la evaluación permanente del trabajo del alumno, el número de alumnos por aula, la disponibilidad de presupuestos adecuados, las instalaciones, el equipamiento en las aulas, la utilización de la biblioteca y el centro documental son categóricamente valorados como importantes para generar calidad.

La mirada de que la calidad no está solo dentro de la escuela, sino que ésta debe tener relaciones con la comunidad y con otras instituciones, da cuenta del valor social y de cambio que tiene la educación. La práctica en el país ha sido, principalmente, que la escuela está al margen del contexto, como

si fuera una isla, sin incorporar las necesidades y problemas de su medio, ni incidir significativamente en su cambio. Por eso es relevante la valoración a este indicador.

Los programas específicos para la diferenciación, por discapacidad o dificultades de aprendizaje, son valorados de manera *prudente* por los informantes. En el contexto nacional a la fecha aportarán a un mejor entendimiento de la inclusión educativa, puesto que en el país se han planteado como políticas de Estado, lo que hace que este indicador debe ser fortalecido; pero existe aún desconocimiento y confusión entre los maestros y autoridades, pues se considera que se va a lanzar toda esta responsabilidad a los profesores, y que ellos aún no están preparados para enfrentar este desafío, más aún que los diferentes tipos de discapacidad (profunda o moderada), requieren de otros equipos de profesionales para ser tratados.

#### **6.2.7. INDICADORES DE CALIDAD DE PROCESO DE UN CENTRO ESCOLAR**

##### **OBJETIVO ESPECÍFICO 5: DETERMINAR Y ANALIZAR LOS INDICADORES DE CALIDAD DE PROCESO DE UN CENTRO ESCOLAR, SEGÚN CRITERIO DE AUTORIDADES, DOCENTES, ESTUDIANTES Y PADRES DE FAMILIA**

###### **a) Resultados**

Los resultados de la dimensión indicadores de proceso de un centro escolar para lograr calidad, se detalla en la siguiente matriz: información referida a los informantes, preguntas del cuestionario –indicadores-, grado de valoración, media aritmética y la significancia a través de la comparación de medias.

Los indicadores de proceso fueron veinte y cuatro, cuyos resultados y análisis se presentan a continuación:

**Tabla 26. Resultados de la dimensión indicadores de proceso de un centro escolar para lograr calidad (Primera Parte)**

PRO (profesor/a) AL (alumno/a) PA (padres-madres) AUT (Autoridades)

Informantes	Pregunta cuestionario (indicadores)	Poco importante				Importancia media				Muy importante		Media aritmética	Comparación medias SIG
		1 punto %	2 %	3 %	4 %	5 %	6 %	7 %	8 %	9 %	10 puntos %		
Profesor	La existencia de un plan de calidad en el establecimiento educativo (conocidos por la comunidad).	2,8	1,8	1,1	1,4	6,7	3,2	4,9	12,3	21,1	44,9	8,39	NO SIGNIFICATIVAS
Alumno		2,7	0,3	1,4	1,7	8,4	5,3	6,6	15,9	16,1	41,6	8,22	
Padres		0,7	2,9	1,5	1,5	4,4	2,9	3,6	8,8	17,5	56,2	8,72	
Autoridades		16,7	0	11,1	0	0	5,6	0	11,1	16,7	38,9	7,11	
Profesor	La positiva dirección administrativa del establecimiento educativo (gestión de la autoridad).	1,7	2,1	0,7	1,4	4,9	3,1	2,4	9,1	19,6	54,9	8,72	NO SIGNIFICATIVAS
Alumno		0,7	0	0	0,6	4,8	3,3	5,0	10,8	17,7	57,1	8,99	
Padres		0,7	0	2,9	1,4	4,3	2,9	5,1	7,2	13,8	61,6	8,88	
Autoridades		5,3	0	0	0	0	0	0	5,3	10,5	78,9	9,32	
Profesor	La positiva dirección pedagógica del establecimiento educativo.	0,7	0,7	0,4	1,1	3,2	2,5	1,4	10,9	22,2	57	9,05	NO SIGNIFICATIVAS
Alumno		0,7	0	0	0,6	4,6	3,3	5	10,8	17,7	57,1	8,99	
Padres		0	0	0,7	2,9	4,4	4,4	2,2	10,2	19,7	55,5	8,91	
Autoridades		0	0	0	5,3	0	0	5,3	5,3	15,8	68,4	9,26	
Profesor	La gestión participativa que se aplica en el establecimiento educativo.	0,3	0,3	0,3	1,4	3,5	4,9	2,8	15,7	22,7	47,9	8,84	NO SIGNIFICATIVAS
Alumno		1,7	0,3	0,9	1,1	6,3	4	6	12,6	19,5	47,6	8,72	
Padres		0,7	0	2,9	0,7	2,2	2,2	4,4	5,9	13,2	67,6	8,90	
Autoridades		5,3	0	0	0	21,1	0	5,3	21,1	5,3	42,1	7,84	
Profesor	Los estilo de dirección de sus autoridades (la forma en que administra la escuela o colegio).	1,7	0,3	1,4	1,4	5,6	3,8	5,2	10,5	18,9	51	8,64	PRO-AL:0,000 SIGNIFICATIVA
Alumno		0,4	0	0,3	1	2,4	2,6	4,7	7,9	20,1	60,5	9,15	
Padres		0	0	4,3	2,2	4,2	1,4	3,6	7,2	15,1	61,9	8,89	
Autoridades		0	5,3	0	0	0	0	5,3	5,3	31,6	52,6	9	

El indicador *existencia de un plan de calidad en el establecimiento educativo* es considerado como muy importante para lograr calidad en la educación, valoración que lo realizan el 66% de profesores, 57,7% de alumnos, 73,7% de padres de familia y 55,6% de autoridades. La media aritmética se ubica en 8,39 puntos para los docentes, 8,22 para los estudiantes, 9,72 para los padres de familia y 7,11 puntos para las autoridades. Entre las autoridades hay una inferior valoración a este indicador. No existen diferencias significativas al comparar las medias aritméticas entre los diferentes grupos. Por tanto, el indicador plan de calidad que tenga un plantel educativo es considerado como muy importante para mejorar la calidad de un plantel educativo.

El indicador *gestión de la autoridad expresado en la positiva dirección administrativa del establecimiento educativo* aparece con una valoración muy alta, al considerarlo como muy importante para mejorar la calidad, puesto que el 74,5% de profesores, el 74,8% de estudiantes, el 75,4% de padres de familia y el 89,4% de autoridades así lo consideran. La media aritmética es de 8,72 puntos para los profesores, 8,99 para los estudiantes, 8,99 para los padres de familia y 9,32 puntos para las autoridades. No hay diferencias significativas entre las medias de los diferentes grupos investigados. Los datos indican que el indicador referido a la positiva dirección administrativa del establecimiento educativo, es fundamental en la calidad de un centro escolar. Sobre este indicador tenemos los siguientes criterios:

Que lo administrativo debe estar al servicio de lo educativo (de lo pedagógico) y no al revés, según criterio de una autoridad de un plantel educativo:

*“Creo que si hacemos un esfuerzo consciente por dos cosas: primero porque en lo administrativo está el servicio de lo educativo y tratar de -no al revés-, no entorpecer los procesos por cosas administrativas, sino que esté al servicio. Yo creo que aquí los educadores se quejarán pero al menos el servicio lo intentamos, que lo administrativo esté al servicio de facilitar el proceso educativo todo el tiempo”* (Autoridad del Brithis School Quito).

Una gestión centrada en lo educativo, que escucha y hace participar a los padres de familia, a los profesores, alumnos y personal administrativo, es una característica de una buena gestión de la autoridad, según palabras de este padre de familia:

*“... nosotros tenemos un directorio que está conformado por padres de familia y profesores, entonces, este directorio rige los destinos del colegio con miras al futuro, no, los que están en el directorio se dedican exclusivamente a asuntos del colegio, nadie trae una agenda particular, las decisiones del directorio son unánimes por lo general y es un directorio que funciona, que escucha a los padre de familia, que escuche a los profesores, a los administradores y trata de gobernar el colegio, con miras hacia futuro”* (Padre de familia de la Academia Cotopaxi).

El indicador *dirección pedagógica expresada en la positiva dirección pedagógica del establecimiento educativo* es considerado como muy importante para el logro de la calidad educativa, con el 79,2% de docentes, 74,8% de alumnos, 75,2% de padres de familia y 84,2% de directivos; con una media aritmética ubicada de 9,05 puntos para el grupo de docentes, 8,99 a estudiantes, 8,91 a padres de familia y 9,26 puntos para el grupo de autoridades. Al relacionar medias aritméticas encontramos que no existen diferencias significativas entre informantes. Las autoridades valoran más este indicador. La información cuantitativa indica que la positiva dirección pedagógica del centro escolar es muy importante para la calidad de la educación.

Al respecto, algunas opiniones sobre este indicador, donde se valora la necesidad de disponer de un marco claro de referencia curricular y de un alto nivel de formación e involucramiento de los profesores, según palabras de una autoridad de un plantel educativo:

*“Cosas que a mí me interesaría destacar, por ejemplo, en lo pedagógico es que hay un marco de referencia claro, que es el currículo británico en general, entonces como que contamos con un marco de referencia claro; la otra cosa importante es que los profesores tienen un alto nivel de responsabilidad e involucramiento, hasta de tomas de decisiones*

*respecto al currículo; cambian mucho aquí los profesores, 2 años y se van, a veces 3 y a pesar de que cambian mucho los profesores uno siente que hay un control del currículo que es algo que se maneja sistemáticamente y eso es muy importante por el profesionalismo... pero básicamente es por la naturaleza misma de los colegios internacionales los profesores van, les interesa también viajar a otro, es parte de su currículo, es parte de su vida personal misma... se consigue un alto nivel de manejo sistemático, intencional, profesional del currículo por el nivel de profesionalismo de los profesores..."* (Autoridad del Brithis School Quito).

La importancia de disponer de autoridades educativas que sean fuertes en el campo pedagógico, es una virtud para que un plantel sea de calidad, según lo expresa un padre de familia:

*"Yo creo que una parte importante del colegio que hace diferencia es el rector, el director general del colegio es una persona que es muy fuerte en el área académica, pero que también maneja la parte administrativa, pero él tiene también el apoyo de sus directores que son muy conocedores del área, y también delega mucho las funciones y las áreas administrativas financieras, entonces él puede regir la parte académica del colegio, que es la fortaleza y donde se da la innovación del colegio"* (Padre de familia de la Academia Cotopaxi).

El indicador *gestión participativa que se aplica en el establecimiento educativo* con un 70,6% de docentes, el 67,1% de alumnos y el 47,4% de padres de familia, lo consideran muy importante en el contexto de la calidad de un centro escolar; no obstante, existe un 47,4% de autoridades que lo ven como muy importante, pero un 47,5% lo considera de una importancia media. La ubicación de la media aritmética es de 8,84 puntos para los profesores, 8,72 para los estudiantes, 8,90 para los padres de familia y 7,84 puntos para las autoridades. Como se evidencian los datos, este indicador es considerado como significativo para lograr la calidad educativa en la escuela; para las autoridades, este tema tiene menos valor –aunque es importante también-, tal vez por el estilo de administración vigente en los planteles, que son débiles en

la participación de los padres de familia y estudiantes, en algunos casos. Al comparar medias aritméticas encontramos que no existen diferencias significativas entre los diferentes grupos de informantes.

Sobre este indicador tenemos la siguiente opinión que valora el transparentar las acciones con todos los actores del hecho educativo, así:

*En el plano de los administrativos un logro tenemos y es el de transparentar todas las acciones y todas las cuestiones, si algo se ha hecho administrativamente es dar apoyo a todos: maestros, estudiantes, a los padres de familia, a ser un trabajo conjunto ciertamente,...*  
(Autoridad del Colegio Dillon).

El indicador *estilo de dirección de sus autoridades*, es decir la forma como la autoridad administra la escuela o colegio, refleja que es un indicador potente para lograr la calidad, según los profesores con un 69,9% de docentes, 80,6% de alumnos, 77% de padres de familia y 84,2% de autoridades. La media aritmética es de 8,64 puntos para los maestros, 9,15 para los estudiantes, 8,89 para los padres de familia y 9 puntos para las autoridades. Existe diferencia significativa entre profesores y alumnos ( $p = 0,000$ ) sobre este indicador. Los datos revelan que el estilo de gestión es substancial para generar calidad en un plantel educativo, esto significa, que sí hay un estilo vertical u horizontal, existen efectos en la calidad.



**Tabla 27. Resultados de la dimensión indicadores de proceso de un centro escolar para lograr calidad (Segunda Parte)**

PRO (profesor/a) AL (alumno/a) PA (padres-madres) AUT (Autoridades)

Informantes	Pregunta cuestionario (indicadores)	Poco importante				Importancia media				Muy importante		Media aritmética	Comparación medias SIG
		1 punto %	2 %	3 %	4 %	5 %	6 %	7 %	8 %	9 %	10 puntos %		
Profesor	La organización general de la escuela o colegio	0,7	0,7	0,7	1,4	4,2	2,8	1,7	14,3	19,9	53,7	8,89	PRO-AL: 0,048 SIGNIFICA
Alumno		0,4	0,1	0,1	0,7	2,3	3	2,7	9,6	19,8	61,2	9,19	
Padres		0	0	2,2	2,9	1,4	2,2	2,2	10,8	17,3	61,2	9,06	
Autoridades		0	0	0	5,3	0	0	0	5,3	21,1	68,4	9,42	
Profesor	La organización del aula de clase (grupos heterogéneos de estudiantes)	0	0	0,4	1,4	4,9	6,3	6	13,3	18,6	49,1	8,76	NO SIGNIFICATIVAS
Alumno		1,4	0,1	0,3	0,7	5	3,6	5,3	12,2	22,7	48,7	8,78	
Padres		0	0,7	0,7	2,2	3,6	0,7	6,5	5,8	15,2	64,5	9,09	
Autoridades		0	0	0	0	5,3	0	0	0	42,1	52,6	9,32	
Profesor	Los programas de estudio de los alumnos son adecuados (actualizados, de acuerdo a la edad)	0,7	0	0	0,7	3,1	3,8	3,8	15	16,4	56,3	9	NO SIGNIFICATIVAS
Alumno		1,3	0,4	0,4	0,9	4,5	4,5	3,3	13	18	53,7	8,83	
Padres		0	1,4	0,7	1,4	3,6	5,1	6,5	5,1	14,5	61,6	8,92	
Autoridades		0	0	5,6	0	0	0	0	5,6	33,3	55,6	9,17	
Profesor	El desarrollo de programas innovadores en el establecimiento educativo (aplican cosas nuevas cada vez)	0,7	0	0,3	1,7	3,1	4,2	3,1	11,9	22	52,8	8,93	NO SIGNIFICATIVAS
Alumno		0,6	0,1	0,7	0,7	3,7	2,7	3,3	9,1	19,3	59,9	9,08	
Padres		1,5	0	1,5	4,4	0	2,9	5,1	11,8	20,6	52,2	8,79	
Autoridades		0	5,3	0	0	0	0	5,3	15,8	21,1	52,6	8,89	
Profesor	La existencia de programas adecuados de orientación y tutorías para los estudiantes	0,7	0,7	0,4	1,8	6	4,6	5,6	15,1	18,2	47	8,62	NO SIGNIFICATIVAS
Alumno		1	0,1	0,7	1,1	4,6	2,8	5,1	9,7	16	58,8	8,93	
Padres		0,7	0	1,4	3,6	4,3	2,9	2,9	10,1	18,8	55,1	8,80	
Autoridades		0	0	0	0	0	5,6	5,6	16,7	27,8	44,4	9	

El indicador *organización general de la escuela o colegio* es considerado como muy importante para lograr la calidad por un 73,6% de profesores, 81% de estudiantes, 78,5% de padres de familia y 89,5% de autoridades. La ubicación de la media aritmética es de 8,89 puntos para los maestros, 9,19 para los estudiantes, 9,06 para los padres de familia y 9,42 puntos para las autoridades. Al comparar medias, existe diferencias significativas entre el grupo de profesores y alumnos ( $p = 0,048$ ). Por tanto, el indicador de organización general de la escuela o colegio es considerado trascendente para lograr la calidad educativa en un plantel educativo.

El indicador *organización del aula de clase* es valorado con mayor fuerza como muy importante por las autoridades con un 94,7%, seguido de los padres de familia con el 79,7%, de los estudiantes con el 71,4% y los docentes con el 67,7%. La media aritmética se ubica en 9,32 puntos para la dirección, 9,09 para los padres de familia, 8,78 para los estudiantes y 8,76 puntos para los profesores. No hay diferencias significativas entre las medias de los diferentes grupos investigados sobre este aspecto. No quepa la menor duda que la gestión en la organización del aula de clases, donde se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje es de suma importancia para lograr la calidad de aprendizajes y educativa, según los informantes investigados.

El indicador *currículum* expresado en los *programas de estudio*, es considerado como muy importante para lograr la calidad de la educación por el 72,7% de profesores, 71,7% de alumnos, 76,1% de padres de familia y 88,9% de directivos. La media aritmética se coloca en 9 puntos para los docentes, 8,83 para el grupo de los estudiantes, 8,92 para el de padres de familia y 9,1 puntos para las autoridades. No existen diferencias significativas al comparar medias entre los diferentes grupos investigados. En efecto, los programas de estudio actualizados de acuerdo a la edad de los estudiantes, son considerados de alta relevancia para el logro de la calidad educativa.

A través de los grupos focales se obtuvo los siguientes criterios:

Se valora que haya un equilibrio entre el currículo nacional y el internacional, según palabras de esta maestra:

*“Yo le hablo por la parte nacional... el currículo que tenemos en castellano, en estudios sociales, es un currículo flexible, que está basado en el marco referencial ecuatoriano y flexibilizado y adaptado; como también el currículo del bachillerato internacional. Entonces los estudiantes están cumpliendo y además apreciando lo que es la cultura ecuatoriana, están aprendiendo la literatura ecuatoriana, están aprendiendo el lenguaje español, a través de toda esta riqueza de lo que nos ofrece el currículo del bachillerato de otros países, pero teniendo como el hilo conductor, el marco ecuatoriano”* (Docente del Brithis School Quito).

Otro elemento importante es que el currículo esté actualizado, según criterio de una autoridad educativa de un plantel investigado: *“Sobre el currículo, pues, realmente aquí la institución estamos al día...”* (Autoridad del Colegio Ricardo Cornejo).

La permanente actualización debe ser una de las características fundamentales de un buen currículo escolar, según palabras de este informante:

*“El currículo de la institución se está actualizando constantemente, el coordinador de currículo es la persona que se encarga justamente de revisar cada cierto tiempo de acuerdo a las áreas y un cronograma hecho se revisa cada año; el currículo, por ejemplo, el año pasado recuerdo, el área de las matemáticas, todo el año se pasó haciendo reuniones, justamente para actualizar y que haya una secuencia de conocimientos, desde el principio hasta el fin”* (Autoridad de la Academia Cotopaxi).

El indicador desarrollado de *programas innovadores* que se aplican en el establecimiento educativo son considerados como muy importante para lograr la calidad del centro escolar, con el 74,8% de profesores, 79,2% de alumnos, 72,8% de padres de familia y 73,7% de autoridades. La media aritmética es de 8,93 puntos para los docentes, 9,08 para los estudiantes, 8,79 para los padres de familia y 8,89 puntos para los directivos. No hay diferencias significativas en las medias aritméticas de los diferentes grupos investigados. No quepa la

menor duda, que la calidad de la educación se logra planteando e implementando programas innovadores de mejoramiento de la calidad de la educación, situación que es respaldado por los informantes investigados.

Algunos argumentos obtenidos de los grupos focales sobre programas innovadores fueron:

Permanentes cambios en los idiomas, como el inglés y el mandarín, según argumento de un docente de un centro escolar:

*“En el colegio constantemente estamos cambiando las cosas, buscando mejores maneras,... algo que quiso y quisieron los papás: el programa de SIT o SAT para entrar a universidades en Estados Unidos; los papás quisieron, los alumnos necesitaban, entonces; nosotros como colegio hemos implementado un programa para ellos. De la misma manera un programa de inglés con los papás, por el hecho de que el colegio, bueno nuestra idioma de enseñanza es Inglés. También supimos que si los papás saben más inglés, también pueden apoyar mucho más a los hijos. ... hemos empezado un programa de chino mandarín en el colegio”* (Docente del Brithis School Quito).

Hay ejemplos de innovación, como impulsar emprendimientos para los estudiantes, según argumentos de un docente:

*“Nosotros... este año nos involucramos en aquellos emprendimientos, ... hemos ya presentado 2 proyectos en la primera parte, en la fase de la estructuración del proyecto; eso implica un trabajo de involucrarnos, capacitarnos, conocer el sistema del marco lógico, además ya nos toca la parte operativa,... Tenemos dos emprendimientos: la una es Cuenta de Ahorros Dillon, y la otra es la creación de la empresa de asesoramiento contable tributario para la comunidad”* (Docente del Colegio Dillon).

Otro ejemplo de innovación es optar en la formación de los estudiantes por la asignatura de administración y negocios, según el siguiente argumento:

*“En el bachillerato internacional va a ofrecer este año una nueva asignatura en negocios, en administración y negocios; entonces todo el tiempo se está buscando innovar, pero no por innovar, y a lo loco, sino con un marco de referencia claro, y tomando como punto de referencia los estudiantes, yo pienso que eso es fundamental, no es que el método está de moda y lo vamos a innovar no, están estudiantes que necesitan para aprender, ellos tiene que ser el punto de referencia para ver si cambio el libro o si cambio no sé qué”* (Autoridad del Brithis School Quito).

La ejecución de programas de recuperación pedagógica para los estudiantes con problemas, así como el impulso a los clubes, son parte del testimonio de innovación de un plantel educativo:

*“Las innovaciones, ... nosotros nos preocupamos por los muchachos que tienen problemas en el aprendizaje; entonces se hace la clase de recuperación de quince días para que ellos puedan presentarse al supletorio, clases presenciales con todo los estudiantes que necesitan recuperarse con el profesor de la asignatura ... un resultado formidable, porque antes que no había las clases de recuperación había un alto porcentaje de pérdida de año, hoy, en la actualidad ha disminuido... Hemos capacitado en la actualización y fortalecimiento curricular.... Los clubes, es el club de periodismo... los muchacho que forman la banda estudiantil.... incluso este año se ha hecho con el compañero de artes de cultura estética que es música se ha conformado un pequeño grupo que es como hacer una bandita estudiantil con los medios que se tiene...”* (Autoridad del Colegio 15 de Diciembre).

El indicador desarrollado de *programas de orientación y tutoría* es valorada como muy importante por el 65,2% de profesores, el 74,8% de alumnos, 73,9% de padres de familia y 72,2% de autoridades. La media aritmética es de 8,62 puntos para el grupo de maestros, 8,93 para el grupo de estudiantes, 8,80 para el de padres y 9 puntos para el de directivos. No existen diferencias significativas al comparar las medias de los diferentes grupos investigados. La importancia que tiene los programas de orientación y tutoría

en el desarrollo de los estudiantes, son muy valorados por los informantes, lo que significa que todo centro escolar debería ser considerado como trascendente para garantizar calidad de la educación.

La existencia de un Departamento específico para tratar casos de niños con necesidades especiales, apoyo a los padres de familia y docentes es relevante, según opinión de una autoridad:

*“También hay toda una parte para dar apoyo a niños que tengan necesidades especiales, hay todo un departamento que brinda ese apoyo, a los profesores, a los padres de familia y a los estudiante, qué es lo más importante; y también hay un área de psicología que ha sido un apoyo para los padres de familia y también para los profesores. Entonces hay equipos conformados que hacen estos trabajos en conjunto”* (Autoridad de la Academia Cotopaxi).

Disponer de una educación diferenciada, que impulsa a todos los estudiantes, especialmente a los que tienen dificultades o discapacidades, es considerado fundamental, según palabras de un docente:

*“La educación diferenciada, veamos no todos los estudiantes tienen la misma capacidad, entonces dentro de una misma clases hay estudiantes que requieren más atención y otros que requieren más trabajo, porque saben más, son más capaces, ... pero la gran innovación es que se nos va jalando; en otros colegios posiblemente no llega un disléxico muy lejos, aquí nos sacan adelante”* (Docente de la Academia Cotopaxi).

**Tabla 28. Resultados de la dimensión indicadores de proceso de un centro escolar para lograr calidad (Tercera Parte)**  
(profesor/a) AL (alumno/a) PA (padres-madres) AUT (Autoridades)

PRO

Informantes	Pregunta cuestionario (indicadores)	Poco importante				Importancia media				Muy importante		Media aritmética	Comparación medias SIG
		1 Punto %	2 %	3 %	4 %	5 %	6 %	7 %	8 %	9 %	10 Puntos %		
Profesor	El uso de metodologías adecuadas para los estudiantes (que hacen aprender, sentirse bien)	0,7	0	0,3	0,3	3,1	2,4	2,4	9,8	20,2	60,6	9,17	NO SIGNIFICATIVAS
Alumno		0,4	0,1	0,6	0,7	2,6	1,9	3,6	6,8	17,5	65,8	9,25	
Padres		0,7	0	0	2,2	5,1	4,3	4,3	6,5	13	63,8	8,99	
Autoridades		5,3	0	0	0	0	0	0	0	31,6	63,2	9,21	
Profesor	La gestión/dirección positiva en el aula (uso del tiempo, variedad de materiales)	0,4	0	1,8	0,4	4,2	3,2	4,9	12,6	18,6	54	8,90	PRO-AL: 0,042 SIGNIFICATIVA
Alumno		1,3	0,4	0,7	1	5,7	4,9	7,6	12,3	17,4	48,7	8,61	
Padres		0	0,7	0	1,5	8	0,7	3,6	10,2	29,2	46	8,82	
Autoridades		0	0	0	0	5,3	0	0	10,5	47,4	36,8	9,05	
Profesor	La comunicación positiva y participativa en clases entre los alumnos y el profesor	0,4	0	0,4	0,7	1,4	0,7	3,2	9,8	16,1	67,4	9,35	NO SIGNIFICATIVA
Alumno		1,3	0,1	0,4	0,9	3,1	2,7	4,3	9,5	17,2	60,5	9,04	
Padres		0,7	0	0,7	0	4,4	6,6	3,6	5,8	19	59,1	8,99	
Autoridades		0	0	0	0	0	0	0	5,6	27,8	66,7	9,61	
Profesor	La motivación de los estudiantes en clase y en la escuela/colegio (no tienen miedo).	0	0	0,4	0,4	2,8	1,4	3,5	10,2	16,2	65,1	9,29	NO SIGNIFICATIVA
Alumno		1,1	0	0	0,7	1,6	2,1	2,1	7,1	15,3	69,9	9,33	
Padres		0	0	0,7	0	2,9	5,1	8	5,8	13,1	64,2	9,11	
Autoridades		0	0	0	0	0	0	10,5	5,3	26,3	57,9	9,32	
Profesor	El grado de dificultad de las tareas que realizan los alumnos en el aula y la casa.	0	0,3	0,3	3,1	9,4	8	13,6	17,4	15	32,8	8,06	PRO-AL: 0,000 SIGNIFICATIVA
Alumno		13,9	2,1	4,6	3,4	11,2	8,4	6,4	12,8	12,2	24,9	8,58	
Padres		4,4	0,7	0	3,6	5,1	3,6	3,6	18,2	20,4	40,1	8,25	
Autoridades		0	0	0	0	15,8	21,1	5,3	31,6	10,5	15,8	7,47	

El indicador *uso de metodologías adecuadas para los estudiantes* presenta una alta valoración por parte de todos los informantes, así el 80,8% de profesores, el 83,3% de alumnos, el 76,8% de padres de familia y el 94,8% de autoridades lo considera como un indicador muy importante para lograr la calidad de la educación. El 9,17 puntos es la media de los profesores, el 9,25 de los alumnos, el 8,99 de los padres y el 9,21 puntos de los directivos. Al comparar medias entre los diferentes grupos, no hay diferencias significativas. Por tanto, el uso de las metodologías adecuadas para los estudiantes, que hacen aprender, que hacen sentirse bien, es trascendente como indicador de calidad en la escuela.

Al respecto, tenemos el valor a una educación personalizada, según criterio de un docente: *“De la educación personalizada, yo creo que las innovaciones son las estrategias que vamos aplicando con cada estudiante de acuerdo a sus necesidades”* (Docente del Brithis School Quito).

Aplicar métodos nuevos cada vez, variados y diversos, así como impulsar una permanente motivación, constituye otro argumento de un estudiante:

*“... a mí me encantan mis clases porque siempre hay un método nuevo de enseñanza, ya sea vamos afuera a leer un libro, vamos hacer este proyecto, vamos a visitar un museo, y siempre los profesores están, no tratándote te voy a enseñar a ti; ya como más o menos de amistad siempre hay, esa confianza entre un estudiante y un profesor; y se me olvidó también, ya te quito puntos, pero tráemelo, quiero ver tu esfuerzo, a mí siempre me han ayudado como que impulsado a dar lo mejor, , dale, tú puedes, yo sé que tú puedes, dale, sigue intentándolo, bueno sacaste mala nota, es esto, pero, dale, yo sé que tú puedes, y siempre como que te motivan a seguir y no bueno sacaste una mala nota, y ahí te quedas y siempre es una confianza y es súper chévere las clases”* (Estudiante de la Academia Cotopaxi).

El indicador *gestión y dirección positiva en el aula*, que implica el adecuado uso del tiempo, la utilización de variedad de materiales, entre otras actividades de una clase, es considerado muy importante para lograr la calidad



en un plantel educativo, teniendo como respaldo el 72,6% de los profesores, el 66,1% de los estudiantes, el 75,2% de los padres de familia y el 84,2% de los directivos. Concomitante con esta valoración, las medias aritméticas son de 8,90 puntos para los maestros, 8,61 para los alumnos, 8,82 para los padres de familia y 9,05 puntos para las autoridades. Aunque todos los grupos investigados manifiestan alta aceptación a este indicador, las autoridades evidencian mayor aceptación. Hay diferencia significativa al comparar medias entre los grupos de profesores y alumnos ( $p = 0,042$ ). En consecuencia, la gestión en el aula que realizan los profesores, donde se materializan los procesos de enseñanza- aprendizaje y se plasma los diseños curriculares, es un indicador de primera línea de valoración como generador de calidad.

Una opinión de un informante señala lo siguiente:

*“No es tanto la riqueza de los recursos materiales que tenemos, si usted se daría una vuelta de pronto no va a ver una exuberancia de recursos materiales, pero sí hay una gran fortaleza en la preparación básica, primero de los profesores en su competencia para ellos, leer, escribir, razonar”* (Autoridad del Brithis School Quito).

El indicador *comunicación positiva y participación en clase entre los alumnos y el profesor*, es identificado como muy importante para la calidad educativa por un 83,5% de docentes, 77,7% de estudiantes, 78,1% de padres de familia y 94,5% de directivos; lo que se expresa en una media aritmética de 9,35 puntos para el maestro, 9,04 para los alumnos, 8,99 para los padres de familia y 9,61 puntos para las autoridades. No existen diferencias significativas al comparar medias aritméticas entre los diferentes grupos de informantes. Los datos confirman el valor que tiene la comunicación en el proceso educativo, donde se expresan ideas, argumentos, emociones, imágenes, etc., siendo valorado como relevante por parte de los informantes.

El indicador *motivación de los estudiantes en clase y en la escuela o colegio*, es decir que los alumnos no tengan miedo. Tiene la aceptación del 81,3% de maestros, 85,2% de los educandos, 77,3% de los padres de familia y 84,2% de las autoridades. La media aritmética es contundente: 9,29 puntos en el grupo del profesor, 9,33 la de los estudiantes, 9,11 de padres de familia y

9,32 puntos de los directivos. No existen diferencias significativas entre las medias de los diferentes grupos de informantes investigados. La valoración que hacen los informantes a la motivación de los estudiantes, a su automotivación en la clase, en la vida institucional, es muy importante para lograr la calidad, confirma la teoría de la importancia de la motivación en el sentido de la vida humana, más aún en la calidad de la educación.

El indicador *grado de dificultad en las tareas que realizan los estudiantes en el aula y en la casa*, es considerado de importancia media para el logro de la calidad educativa, con una valoración del 48,4% de docentes, 38,8% de estudiantes y 73,8% de autoridades. Solo para los padres de familia este indicador es muy importante con el 60,5% de valoración. Las medias se ubican en el 8,06 puntos para el grupo de maestros, 8,58 para el de estudiantes, 8,25 para el de padres y 7,47 puntos para el de autoridades. Hay diferencias significativas entre los grupos de profesores y alumnos ( $p = 0,000$ ). Los datos expresan que este indicador es poco relevante como generador de calidad en los centros escolares.

Una madre de familia argumenta lo siguiente sobre la importancia de que las tareas deben realizarse en la propia escuela, para evitar agotamiento en los estudiantes y en los propios padres de familia, según la siguiente opinión:

*“... una cosa un poco extraña, curioso, es que nuestros hijos no llegan y se pasan veinte horas haciendo deberes; chuta llegan los guaguas y las mamás sentadas con los niños desde las cuatro de la tarde, y a las cinco y media, y a las seis nuevamente, le damos a los deberes hasta las ocho de la noche. No sucede y los niños aprenden y los niños están contentos y no están agotados, entonces tienen tiempo de seguir y de perseguir otros intereses y otras ocupaciones”* (Madre de familia del Brithis School Quito).

**Tabla 29. Resultados de la dimensión indicadores de proceso de un centro escolar para lograr calidad (Cuarta Parte)**

PRO (profesor/a) AL (alumno/a) PA (padres-madres) AUT (Autoridades)

Informantes	Pregunta cuestionario (indicadores)	Poco importante				Importancia media				Muy importante		Media aritmética	Comparación medias SIG
		1 punto %	2 %	3 %	4 %	5 %	6 %	7 %	8 %	9 %	10 puntos%		
Profesor	Las relaciones interpersonales de los docentes con estudiantes y padres de familia	0,7	0,3	0	0	1,7	2,4	5,9	13,6	18,9	56,3	9,08	NO SIGNIFICATIVAS
Alumno		0,7	0,3	0,6	0,9	4,4	3,6	3,1	11,5	16,3	58,7	8,97	
Padres		0	0,7	0	0,7	5,1	1,5	3,6	11,7	16,8	59,9	9,07	
Autoridades		0	0	0	0	0	0	5,3	15,8	31,6	47,4	9,21	
Profesor	La formación especializada de los docentes (son buenos profesores).	0	0	0	0	1	2,4	1,4	7,3	16	71,8	9,50	NO SIGNIFICATIVAS
Alumno		0,3	0,1	0,4	0,1	1,8	1,8	4,4	7	16,8	67,2	9,32	
Padres		1,5	0	0	0,7	1,5	3,6	4,4	8	21,9	58,4	9,09	
Autoridades		0	0	0	0	0	0	5,3	10,5	21,1	63,2	9,42	
Profesor	La permanente capacitación de los maestros	0	0	0	0	1	2,4	1,4	7,3	16	71,8	9,50	NO SIGNIFICATIVAS
Alumno		1	0,1	0,4	0,4	2,3	1,7	3	7,3	15,4	58,4	9,27	
Padres		1,5	0	0	0,7	1,5	3,6	4,4	8	21,9	58,4	9,09	
Autoridades		0	0	0	0	0	0	5,3	10,5	21,1	63,2	9,42	
Profesor	El permanente seguimiento a los alumnos	0,7	0	0,7	1,4	2,1	2,4	4,5	11,1	24,4	52,6	9	PRO-AL: 0,000 SIGNIFICATI AL-PA: 0,000 SIGNIFICATIV AL-AUT: 0,000 SIGNIFICATI
Alumno		4,8	1	1,3	2	8,5	5,3	9,2	16,5	16,2	35,1	7,87	
Padres		0	0,7	2,9	0	8,7	2,2	2,9	6,5	15,9	60,1	8,84	
Autoridades		0	0	0	0	0	0	0	10,5	47,4	42,1	9,32	
Profesor	El apoyo educativo que dan las familias a sus hijos en sus casas.	3,1	1	3,1	4,2	4,2	6,6	7,7	11,5	14,6	43,9	8,08	PRO-AL: 0,000 SIGNIFICATI PRO-PA: 0,000 SIGNIFICATI
Alumno		0,6	0,4	0,4	1,1	4,7	2,6	4,7	11,7	16	57,8	8,94	
Padres		0,7	0	2,9	0,7	2,2	2,2	4,4	5,9	13,2	67,6	9,10	
Autoridades		0	5,3	0	10,5	5,3	0	15,8	10,5	5,3	47,4	7,84	

El indicador *relaciones interpersonales de los docentes con estudiantes y padres de familia*, es considerado como muy importante para obtener calidad educativa, por el 75,2% de profesores, 75% de estudiantes, 76,7% de padres de familia y 79% de autoridades. La ubicación de las medias aritméticas es la siguiente: 9,08 puntos para los maestros, 8,97 para los alumnos, 9,07 para los padres y 9,21 puntos para las autoridades. La comparación de medias arroja que no existen diferencias significativas entre los diferentes grupos. La información cuantitativa indica que este indicador es trascendental para lograr la calidad de la educación.

Sobre este indicador se planteó, por ejemplo, que mantener unas relaciones horizontales entre docentes, alumnos, autoridades y padres de familias, es muy importante para generar calidad:

*“Hay una comunicación constante entre padres de familia lo cual es importante. La confianza que tiene en nosotros y eso es parte de eso. Yo como profesora puedo dirigirme personalmente a un padre de familia y expresarle mi preocupación sobre su hijo, no tengo que pasar por diferentes canales o jerarquías para hacerlo, entonces esa comunicación que hay muy horizontal entre padres de familia, profesores, alumnos y autoridades pienso que nos lleva justamente a eso, a que nosotros apoyamos a los alumnos en todo momento...”* (Docente de la Academia Cotopaxi).

Las adecuadas relaciones profesor y alumnos son valoradas por los propios estudiantes como trascendentes, según las siguientes palabras:

*“En la mayoría de clases, yo creo que todos nos sentimos bien, sí porque no es la relación profe-estudiante, o sea profe estricto, no te dejo hacer esto, sino que los profes nos dan libertad y aparte, dividen en estándar y en personas que saben más mate, y así como que las dos partes van aprendiendo y los que saben menos pueden llegar a saber lo que deben saber y los que saben más o tienen más habilidad para mate, pueden desarrollarse más. A mí me parece súper bien eso y ahí en las otras clases igual tenemos una buena relación con los profes y yo creo*

*que teniendo una buena relación con los profes podemos aprender más de ellos y con ellos”* (Estudiante del Brithis School Quito).

El indicador *formación especializada de los docentes*, es decir, que sean buenos profesores, que dominen lo que enseñan, es valorado como substancial para lograr la calidad de la educación, situación que es respaldada por el 87,8% de profesores, 84% de estudiantes, 80,3% de padres de familia y 84,3% de autoridades. Las medias se ubican cerca del máximo valor (que es 10), así: 9,50 puntos para los profesores, 9,32 para los estudiantes, 9,09 para los padres de familia y 9,42 puntos para los directivos. No existen diferencias significativas al comparar medias aritméticas entre los diferentes grupos. Por tanto, este indicador es considerado como muy importante para lograr calidad educativa, lo que demuestra el valor que tiene los maestros y la necesidad de una alta formación académica especializada de lo que enseña. El valor que se da a este indicador se expresa en los siguientes argumentos de los informantes:

Hay una valoración a las competencias pedagógicas de los docentes, según palabras de una autoridad: *“... Creo que también hay una alta competencia de los profesores en la parte profesional, pedagógica y académica, eso es un aspecto muy importante que nos distingue en lo pedagógico, en lo administrativo”* (Autoridad del Brithis School Quito).

La autoridad de un plantel educativo afirma que la calidad tiene mucho que ver con el grado de formación académica y especializada de los docentes, según la siguiente opinión:

*“Los profesores que enseñan aquí en el colegio todos son especialistas en su área, todos y en su mayoría tienen el 70% en maestrías en educación, sino que hay una gran diferencia porque son especialistas en su área, eso hace mucho, inclusive los ayudantes que están en la aulas y todo el personal, todos tienen sus títulos en educación, entonces eso hace mucha la diferencia, en la parte académica, las clases también son muy pequeñas, y se da mucha ayuda a los alumnos”* (Autoridad de la Academia Cotopaxi).

El indicador *permanente capacitación de los maestros*, es decir, su *desarrollo profesional docente* va de la mano con el indicador anterior (la formación especializada de los docentes) e igualmente es considerado por los informantes como un indicador primordial para producir calidad educativa, lo que se expresa en los siguientes porcentajes: 87,8% de docentes, 73,8% de estudiantes, 80,3% de padres de familia y 84,3% de autoridades. La media aritmética es alta y se ubica en el 9,50 para los profesores, 9,27 para los estudiantes, 9,09 para los padres de familia y 9,42 para los directivos. No existen diferencias significativas al comparar medias aritméticas de los diferentes grupos de informantes. Esto significa que la permanente capacitación y desarrollo profesional de los docentes representa un indicador favorable y muy importante para el logro de la calidad educativa.

La autoridad de un centro escolar señala la importancia de tener capacitación continua a sus docentes, según las siguientes palabras:

*“Además tenemos un programa de capacitación importante donde los profesores están constantemente capacitándose, ya sea en talleres del BI o talleres de diferentes áreas, no solamente en académicos, también de la parte de valores, contra el bullying, contra él o a favor de la diferenciación en el aula, y así tenemos muchos talleres todo el tiempo. Hay una capacitación continua”* (Autoridad de la Academia Cotopaxi).

Pero la capacitación no debe centrarse solo a los profesores, sino también a los padres de familia, quienes deben participar también en estos procesos, especialmente en problemáticas actuales, según lo considera una autoridad de un plantel educativo:

*“Esta capacitación también se la da a los padres de familia, entonces nosotros los padres de familia estamos siempre al tanto de lo que pasa con el currículo, con lo que están aprendiendo nuestros hijos, y a la vez cuando alguien da una capacitación de tema de bullying, de diferenciación, que son temas importantes que dan este año, por ejemplo, también preparan un taller especial para padres de familia, y pueden venir los que queramos acceder a eso”* (Autoridad de la Academia Cotopaxi).

La capacitación docente debe recuperar prácticas exitosas de los propios docentes del centro escolar, como lo indica el siguiente informante:

*“El colegio en la parte pedagógica vive actualizado permanentemente,... al inicio del año se les da una capacitación respecto a técnicas y estoy dentro de las áreas. Se procura que las experiencias buenas de unos docentes sean practicadas por los otros, cuando ha existido excelentes resultados de dar clases, metodología, etc.”* (Autoridad del Colegio Dillon).

A pesar de valorar la capacitación, existe una inquietud de parte de una maestra, sobre los costos, que muchas veces deben ser pagados por ellos mismos, según la siguiente opinión y testimonio:

*“El colegio sí nos capacita, al comienzos de año, durante el año, pero la verdad es ésta, que en el departamento de orientación si nosotros queremos actualizarnos esos cursos nos cuestan, y tal es así que esta vez quisimos asistir a un seminario que organizó el ministerio de educación, pero cuesta dinero por persona, cada uno teníamos que pagar, fuimos a una charla de dos días y costaba 250 dólares, algo así, entonces tuvimos que retirarnos porque no teníamos el dinero”* (Docente del Colegio Juan Montalvo).

Se considera que la responsabilidad de capacitar a los maestros es del Estado, según la siguiente opinión de un docente:

*“Una inquietud: ¿responsabilidad de qué nivel es la actualización de los docentes en el país?, y me parece que la respuesta es clarísima, porque está establecido en la nueva Ley, incluso es responsabilidad del Ministerio de Educación, y vuelvo yo a encontrar la facilidad que hay para trasladar el nivel de responsabilidad a otras partes”* (Docente del Colegio Juan Montalvo).

El indicador *permanente seguimiento a los alumnos* de manera constante es considerado significativo para lograr calidad de la educación, puesto que el 77% de profesores, el 51,3% de alumnos, el 76% de padres de familia y el 89,5% de directivos así lo valoran. En el caso de los alumnos existe

también un 39,5% que lo considera de importancia media. La media es de 9 puntos para los docentes, 7,87 para los estudiantes, 8,84 para los padres de familia y 9,32 puntos para las autoridades. Hay diferencia significativa al comparar medias, entre los grupos de profesores y alumnos ( $p = 0,000$ ), alumnos y padres de familia ( $p = 0,000$ ) y alumnos y autoridades ( $p = 0,000$ ). Por tanto este indicador es muy importante para lograr calidad de la educación en un centro escolar, puesto que el seguimiento permite identificar fortalezas y debilidades y tomar correctivos de manera oportuna.

El valor del seguimiento lo confirmamos, cuando se menciona la importancia de concatenar los elementos del currículo, según la siguiente opinión:

*“En la parte académica también tenemos un coordinador de currículo que se encarga de que el currículo tenga un seguimiento. Tenemos el programa de los años primarios del BI, entonces desde los años primarios hasta el diploma, se encarga de que haya un seguimiento, una cadena en las diferentes asignaturas, entonces está en reuniones todo el tiempo de profesores, de todas las diferentes áreas, para lograr justamente, este concatenamiento de los conocimientos a través de los años”* (Autoridad de la Academia Cotopaxi).

Hacer seguimiento significa también identificar las dificultades de los estudiantes y brindarles constantes apoyos durante todo el año escolar, como lo afirma un profesor:

*“Aquí todos los alumnos reciben el apoyo al máximo, o sea aquí no hay un alumno, es muy rara la ocasión que un alumno va a perder el año, en que un alumno va a quedar suspendido, a supletorios, a alguna otra cosa; aquí nosotros damos el apoyo constante, entonces, de día a día, de tal manera que no hay sorpresas al final del año, ... pues si vemos a un alumno que está fallando pues se actúa inmediatamente, se pone correctivos, se pone ayudas de tal manera que no tenga la sorpresa al final del año como suele suceder en otras instituciones, que por uno dos tres puntos un alumno pierde el año. Aquí eso no sucede”* (Profesor de la Academia Cotopaxi).



El indicador *apoyo educativo de las familias a los hijos en sus casas*, es valorado como muy importante por el 58,5% de profesores, 73,8% de los alumnos, 80,8% de los padres de familia y 52,7% de las autoridades. Las medias se ubican en 8,08 puntos para el grupo de profesores, 8,94 para el grupo de estudiantes, 9,10 para el grupo de padres de familia y 7,95 puntos para el grupo de autoridades. Hay diferencias significativas al comparar medias aritméticas entre profesores y alumnos ( $p = 0,000$ ) y profesores y padres de familia ( $p = 0,000$ ). Aquí hay una explicación, este indicador es valorado en el sentido del apoyo actual que dan los padres a sus hijos en sus viviendas. Por tanto, este indicador sí es considerado importante para lograr la calidad de la educación, puesto que la educación de la familia es fundamental para la labor que realiza la escuela.

**Tabla 30. Resultados de la dimensión indicadores de proceso de un centro escolar para lograr calidad (Quinta Parte)**

PRO (profesor/a) AL (alumno/a) PA (padres-madres) AUT (Autoridades)

Informantes	Pregunta cuestionario (indicadores)	Poco importante				Importancia media				Muy importante		Media aritmética	Comparación medias SIG
		1 Punto %	2 %	3 %	4 %	5 %	6 %	7 %	8 %	9 %	10 puntos%		
Profesor	La escuela aplica estímulos a los profesores y alumnos.	8,5	2,5	2,8	2,5	7,4	3,9	7,8	13,8	13,5	37,2	7,51	PRO-AL: 0,000 SIGNIFICATI PRO-PA: 0,000 SIGNIFICATI
Alumno		1,4	0,3	0,7	0,7	2,9	3	4,3	9,3	15,6	61,8	9,02	
Padres		0	1,5	2,2	0,7	3,7	6,7	8,1	9,6	17	50,4	8,62	
Autoridades		5,3	0	0	0	0	5,3	10,5	26,3	10,5	42,1	8,37	
Profesor	Sistema de evaluación que aplica.	2,8	0,3	0,7	0,7	3,5	4,2	6,3	12,9	19,6	49	8,64	PRO-AL: 0,000 SIGNIFICATI
Alumno		0,7	0,1	0,4	1,1	2,7	1,6	3,9	10,7	19	59,7	9,11	
Padres		2,2	0	0	1,5	0,7	5,1	2,2	9,5	21,9	56,9	9	
Autoridades		0	0	0	5,3	10,5	10,5	5,3	21,1	15,8	31,6	8	
Profesor	La actitud de mejora continua del profesorado	0,4	1,4	0,7	0,4	4,2	3,9	3,9	11,9	16,8	56,5	8,90	NO SIGNIFICATIVAS
Alumno		0,4	0,1	0,4	0,9	2,1	1,4	4,7	10	18,5	61,4	9,18	
Padres		0	0,7	0,7	3,7	2,2	2,2	2,2	11,8	12,5	64	9,04	
Autoridades		0	0	0	0	0	0	5,3	10,5	21,1	63,2	9,42	
Profesor	La actitud de mejora continua de los directivos	1,8	0,4	0,4	2,8	5,6	5,3	4,6	14,7	13,7	50,9	8,56	NO SIGNIFICATIVAS
Alumno (no aplica)		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Padres		0	0,7	0,7	1,5	1,5	5,9	2,2	11,1	14,1	62,2	9,06	
Autoridades		0	0	5,3	0	0	0	5,3	5,3	26,3	57,9	9,11	

El indicador *estímulo a profesores y alumnos*, a pesar que tiene un porcentaje de aceptación muy importante para lograr la calidad de la educación, sin embargo no es contundente entre profesores y autoridades. El 50,7% de docentes, el 77,4% de estudiantes, el 67,4% de padres de familia y el 52,6% de autoridades así lo consideran. En el caso de los profesores existe un 32,9% que lo considera como de importancia media y un 42,1% de autoridades también. Las medias se ubican en el 7,51 puntos en el grupo de los maestros, 9,02 en los alumnos, 8,62 en los padres de familia y 8,37 puntos en las autoridades. Hay diferencias significativas entre profesores ya alumnos ( $p = 0,000$ ), profesores y padres de familia ( $p = 0,000$ ). En consecuencia se evidencia que las escuelas investigadas no aplican estímulos de manera permanente a los profesores y alumnos. No obstante este es un indicador importante para el logro de la calidad educativa.

El indicador *sistema de evaluación que aplica en el establecimiento educativo* es considerado como muy importante para lograr la calidad de la educación por el 68,6% de docentes, 78,7% de alumnos, 78,8% de padres de familia y por el 47,4% de autoridades. En el caso de los directivos hay un 47,4% que también lo consideran como un indicador de importancia media. Existe diferencias significativas entre el grupo de profesores y alumnos ( $p = 0,000$ ). Al comparar medias. Los datos señalan que este indicador es trascendente para lograr calidad educativa en la escuela.

No centrarse en una solo forma de evaluar, sino buscar otras opciones, es argumentado por una autoridad de un plantel educativo: “... *Estamos buscando otras maneras para evaluar a los alumnos y para que los alumnos, como los padres entiendan que sí están aprendiendo, entonces para mi es algo sencillo pero fundamental...*” (Autoridad del Brithis School Quito).

El valor de la autoevaluación de los estudiantes es bien visto por un docente:

*“Sí estoy de acuerdo que las clases muy pequeñas ayudan muchísimo en saber las capacidades de sus alumnos, pero también en la autoevaluación es muy importante, los alumnos tienen que aprender qué es lo que conocen de si mismos, que es importante, lo que sabe el*

*profesor no importa tanto como lo que sabe de sí mismos, yo quiero promover esta mentalidad en mis alumnos”* (Docente del Brithis School Quito).

El indicador *actitud de mejora continua del profesorado* es visto como muy importante por los propios docentes con un 73,3%, por los estudiantes con un 79,9%, de los padres de familia con el 76,5% y de los directivos con el 84,3%. Las medias es de 8,90 puntos para los maestros, 9,18 para los educandos, 9,04 para los padres de familia y 9,42 puntos para las autoridades. No existen diferencias significativas en las medias de los diferentes grupos de informantes. En efecto, este indicador es considerado substancial para mejorar la calidad de la educación.

El indicador *actitud de mejora continua de los directivos*, muy relacionado al indicador anterior (actitud de mejora continua de los docentes) también es considerado como muy importante para lograr calidad en educación, respaldado por el 64,6 de profesores, 76,3% de padres de familia y 84,2% de las mismas autoridades. La posición de la media aritmética es de 8,56 puntos para el grupo de maestros, 9,06 para el grupo de padres de familia y 9,11 puntos para el grupo de autoridades. Este indicador no fue preguntado a los estudiantes. Tampoco existen diferencias significativas al comparar medias entre los diferentes informantes. En consecuencia, los datos informan que este indicador es muy importante para generar y lograr calidad educativa, puesto que una autoridad que no tenga la filosofía y la práctica de mejorar afecta significativamente al logro de la calidad.

El siguiente criterio sobre la mejoramiento continuo: “... *el colegio que dice que ya es perfecto, que estamos haciendo todo bien, es un colegio perdido...*” (Autoridad del Brithis School Quito).

## **b) Discusión de los indicadores de calidad de proceso**

De los veinte y cuatro indicadores planteados para determinar la calidad de los procesos en un centro escolar, todos fueron considerados por los

informantes como relevantes, sin embargo, las valoraciones tienen algunos matices.

En dieciséis indicadores no se encontró diferencia significativa al comparar medias entre los grupos de docentes, estudiantes, padres de familia y autoridades, aunque sus medias aritméticas expresan que son muy importantes esos indicadores para lograr calidad, es decir, todos estuvieron de acuerdo con que éstos aportan calidad. Estos factores son los siguientes: existencia de un plan de calidad en el establecimiento educativo, la positiva dirección administrativa del centro escolar, la positiva dirección pedagógica del establecimiento educativo, la gestión participativa, la organización del aula de clase, los adecuados programas de estudio, el desarrollo de programas innovadores, la existencia de un programa de orientación y tutorías, el uso de metodologías adecuadas para los estudiantes, la comunicación positiva y participativa en la clase entre los alumnos y el profesor, la motivación de los estudiantes en clase y en la escuela, las relaciones interpersonales de los docentes con los estudiantes y padres de familia, la formación especializada de los docentes, la permanente capacitación docente y la actitud de mejora continua del profesorado y de los directivos de los planteles educativos.

Otra lectura de los datos nos evidencian que once indicadores manifestaron valoraciones con mayor nivel de aceptación, que son: organización general de la escuela, organización del aula de clase, el currículum (programas de estudio), las metodologías adecuadas utilizadas por los docentes, la comunicación positiva y participativa en la clase, la motivación de los estudiantes en clase, las relaciones interpersonales de los docentes con los estudiantes y padres de familia, la formación especializada de los docentes, el desarrollo profesional de los docentes, la actitud de mejora continua del profesorado y la actitud de mejora continua de los directivos de los planteles educativos.

La valoración a los docentes es contundente, como factor central en la generación de la calidad educativa, situación ésta que demuestra que la calidad educativa tiene un actor clave -no el único-, que son los docentes, quienes tienen que ser especializados y con una permanente capacitación y

desarrollo profesional. Las diversas formas de capacitación también son dignas de analizarlas, pues se mencionan diferentes tipos de capacitaciones, tales como: la de tipo internacional, local, pero también, la recuperación de experiencias válidas de los propios maestros. Actualmente, en el país, el tema de la capacitación docente se ha convertido en un eje fundamental para mejorar la calidad, según las políticas del Ministerio de Educación de Ecuador.

Los indicadores aceptados como importantes también fueron: plan de calidad, gestión de la autoridad, dirección pedagógica, gestión participativa, estilo de dirección, programas innovadores, gestión en el aula, seguimiento a los alumnos, ayuda de las familias a sus hijos y sistema de evaluación que aplica.

Los indicadores grado de dificultad de las tareas y los estímulos a los profesores y alumnos, fueron identificados de menor valor, como poco trascendentes para lograr la calidad. Las tareas escolares en casa han sido objeto de cuestionamiento por parte de algunos sectores, que lo consideran como maltrato a los propios estudiantes y a las familias de los alumnos, sin mayor significación formativa. Por otro lado, la falta de estímulos a los profesores y alumnos, refleja la cultura escolar de valorar más el control y la sanción que a los estímulos diversos.

Como lo demuestran los datos, con sus respectivos argumentos y opiniones, los procesos son de mucho valor para generar calidad en un centro escolar, porque mientras procesos positivos procesos, podrán existir adecuados resultados.

## **6.2.8. INDICADORES DE CALIDAD DE SALIDA O RESULTADOS DE UN CENTRO ESCOLAR**

**OBJETIVO ESPECÍFICO 6: DETERMINAR Y ANALIZAR LOS INDICADORES DE CALIDAD DE SALIDA (RESULTADOS) DE UN CENTRO ESCOLAR, SEGÚN CRITERIO DE AUTORIDADES, DOCENTES, ESTUDIANTES Y PADRES DE FAMILIA**

### **a) Resultados**

Los resultados de la dimensión indicadores de salida o resultados para lograr calidad en un centro escolar, se detalla a continuación, con información pormenorizada por informantes, preguntas del cuestionario (indicadores), grado de valoración, la media aritmética y los valores de la comparación de medias que determinan el grado de significancia.

Veinte y cinco indicadores de salida para lograr la calidad fueron incluidos en el estudio. Sus respectivos análisis cuantitativo y cualitativo, se describen a continuación:

**Tabla 31. Resultados de la dimensión indicadores de salida o resultados para lograr calidad (Primera Parte)**

PRO (profesor/a) AL ( alumno/a) PA (padres-madres) AUT (Autoridades)

Informantes	Pregunta cuestionario (indicadores)	Poco importante				Importancia media				Muy importante		Media aritmética	Comparación medias SIG
		1 punto %	2 %	3 %	4 %	5 %	6 %	7 %	8 %	9 %	10 puntos %		
Profesor	La credibilidad del proyecto educativo (PEI) de la escuela o colegio (la gente tiene confianza)	0,7	0,3	0,3	0,3	5,9	4,5	4,2	13,2	20,9	49,5	8,79	NO SIGNIFICATIVAS
Alumno (no aplica)		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Padres		1,5	0	3,6	0	1,5	5,1	3,6	10,2	19,7	54,7	8,82	
Autoridades		0	0	0	0	0	0	0	5,3	36,8	57,9	9,53	
Profesor	El cumplimiento adecuado de los programas de estudio (cumplen lo programado.)	0,7	0	0	0,7	4,5	3,8	5,6	17,8	19,2	47,7	8,80	PRO-PA: 0,001 SIGNIFICATIVA AL-PA: 0,000 SIGNIFICATIVA AUT-PA: 0,001 SIGNIFICATIVA
Alumno		1,3	0,4	0,4	0,9	4,5	4,5	3,3	13	18	53,7	8,83	
Padres		0	0,7	1,5	2,2	10,2	0,7	2,9	8	14,6	59,1	8,77	
Autoridades		0	0	0	10,5	26,3	5,3	0	5,3	26,3	26,3	7,47	
Profesor	Los resultados positivos de la gestión de la escuela o colegio	0,3	0	0,7	1,4	3,1	3,5	5,9	17,8	20,3	46,9	8,80	PRO-AL: 0,000 SIGNIFICATIVA AL-AUT: 0,014 SIGNIFICATIVA AL-PA: 0,018 SIGNIFICATIVA
Alumno		0,4	0	0,3	0,4	2,1	1,4	3	8,5	23	60,7	9,26	
Padres		0	2,2	0	4,3	5,1	0	5,1	5,8	21,7	55,8	8,83	
Autoridades		0	0	0	0	10,5	10,5	5,3	0	31,6	42,1	8,58	
Profesor	El prestigio del establecimiento educativo en la comunidad (todos dicen que es bueno.)	0,7	1,1	0,4	0	3,2	6,4	6,7	15,2	16,6	49,8	8,74	NO SIGNIFICATIVAS
Alumno		4	0,9	0,7	1,6	6,8	4,1	4	9,4	15,3	53,2	8,46	
Padres		0	0,7	0,7	2,9	5,8	2,2	4,4	10,2	15,5	55,5	8,82	
Autoridades		0	0	0	0	5,3	0	5,3	5,3	15,8	68,4	9,32	
Profesor	El grado de satisfacción de las familias (están conformes con la formación que da la escuela.)	0,4	0	0,7	1,1	3,6	4,6	4,6	17,4	23,8	43,8	8,77	NO SIGNIFICATIVAS
Alumno		1	0,4	0,3	1,3	3	1,6	3,3	11	18,7	59,5	9,06	
Padres		0,7	0,7	0	0,7	2,2	5,8	5,1	8	16,7	60,1	9,01	
Autoridades		0	0	0	5,3	0	0	0	5,3	26,3	63,2	9,32	



El indicador *resultado del proyecto educativo institucional (PEI)*, expresado en su *credibilidad*, tiene una aceptación positiva, así las autoridades lo consideran como muy importante con el 94,7%, los padres de familia con el 74,4% y los docentes con el 70,4%. La media aritmética se coloca en 9,53 puntos para el primer grupo, 8,82 para el segundo grupo y 8,79 puntos para el tercer grupo, respectivamente. Esta pregunta no se incluyó a los estudiantes. La comparación de medias aritméticas arroja que las diferencias no son significativas. Por tanto, este indicador es considerado trascendente como evidencia del logro de la calidad.

El indicador *resultado de los programas de estudio* expresados en el cumplimiento adecuado de éstos (que se cumple lo programado) es identificado como muy importante por el 66,9% de profesores, el 71,7% de alumnos, el 73,7% de padres de familia y el 52,6% de las autoridades. La media aritmética corresponde a 8,80 puntos para los docentes, 8,83 para los estudiantes, 8,77 para los padres de familia y 7,47 puntos para los directivos. Existen diferencias significativas al comparar las medias de los grupos de profesores y padres de familia ( $p = 0,001$ ), alumnos y padres de familia ( $p = 0,000$ ), autoridades y padres de familia ( $p = 0,001$ ). Como se evidencia, más del 50% de informantes están de acuerdo con que este indicador es trascendente para determinar la calidad educativa.

El indicador *resultados positivos de la gestión y dirección* está vinculado a la administración del plantel. El 67,2% de profesores, el 83,7% de alumnos, el 77,5% de padres de familia y el 73,7% de autoridades lo consideran muy importante para evidenciar la calidad educativa en una institución escolar. La media aritmética se posiciona en 8,80 puntos para el primer grupo, 9,26 el segundo, 8,38 para el tercer y 8,58 puntos para el cuarto grupo de informantes. Hay diferencias significativas al comparar medias entre los grupos de profesores y alumnos ( $p = 0,000$ ), alumnos y autoridades ( $p = 0,014$ ) y alumnos y padres de familia ( $p = 0,018$ ). En consecuencia, el indicador de gestión administrativa es considerado como substancial para determinar la calidad obtenida por un plantel educativo.

El indicador *prestigio del centro escolar (imagen) en la comunidad* es valorado principalmente por las autoridades de los centros educativos, con el 84,2%, seguido por los padres de familia con el 71%, los estudiantes con el 68,5% y por los docentes con el 66,4%, pues lo consideran como muy importante para determinar ante la sociedad el nivel de calidad escolar. El valor de las medias aritméticas es de: 9,32 puntos para los directivos, 8,82 para los padres de familia, 8,46 para los alumnos y 8,74 puntos para los maestros. No existen diferencias significativas al comparar medias entre los diferentes grupos investigados. Los datos revelan que para los informantes es muy importante asociar calidad de la educación con prestigio institucional, más aún cuando en el país, a partir de las acciones del Estado, se ha recuperado el concepto de “planteles emblemáticos” a las instituciones de tradición en las zonas y de alto prestigio, que están posicionados en la sociedad.

El indicador *satisfacción de las familias* (que las familias están conformes con la formación que da la escuela) aparece como un factor fuerte que da testimonio de la calidad educativa de un plantel, criterio compartido por las autoridades con el 89,5%, los estudiantes con el 78,2%, los padres de familia con el 76,8% y por los docentes con el 67,6%, cuyo valoración lo consideran muy importante para obtener calidad. La media aritmética se coloca en 9,32 puntos para los directivos, 9,06 para los alumnos, 9,01 para los padres de familia y 8,77 puntos para los docentes. No existen diferencias significativas al comparar medias entre los diferentes grupos. Los datos informan que si la familia está contenta con la educación que reciben los hijos, es una muestra de la calidad educativa del plantel.

**Tabla 32. Resultados de la dimensión indicadores de salida o resultados para lograr calidad (Segunda Parte)**

PRO (profesor/a) AL ( alumno/a) PA (padres-madres) AUT (Autoridades)

Informantes	Pregunta cuestionario (indicadores)	Poco importante				Importancia media				Muy importante		Media aritmética	Comparación medias SIG
		1 punto %	2 %	3 %	4 %	5 %	6 %	7 %	8 %	9 %	10 puntos %		
Profesor	El grado de satisfacción de los alumnos (están contentos con los aprendizajes.)	0,3	0	0,3	0	5,2	3,8	5,2	15,4	22	47,6	8,84	PRO-AL: 0,000 SIGNIFICATIVA
Alumno		1,7	0	0,1	0,4	1,9	1,6	2,4	5,8	14,8	72,2	9,31	
Padres		0	0,7	1,5	0,7	5,1	4,4	2,9	7,3	18,2	59,1	8,95	
Autoridades		0	0	0	5,3	0	0	0	5,3	26,3	63,2	9,32	
Profesor	El grado de satisfacción de los profesores (están contentos con el trabajo realizado.)	0,3	0	0	0	2,1	3,5	4,2	11,9	18,5	59,4	9,17	NO SIGNIFICATIVAS
Alumno (no aplica)		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Padres		0,7	0,7	0,7	0,7	4,4	2,2	5,2	9,6	20	55,6	8,92	
Autoridades		0	0	0	0	0	0	5,3	5,3	26,3	63,2	9,57	
Profesor	Por sentirse identificados con el establecimiento educativo (quieren a la escuela o colegio y lo defienden.)	0,3	0	0,7	0,7	2,8	3,5	5,9	11,8	17,1	57,1	9,01	NO SIGNIFICATIVAS
Alumno (no aplica)		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Padres		0	0	1,5	3,6	2,2	2,9	1,5	12,4	13,9	62	9,02	
Autoridades		0	0	0	0	5,3	5,3	0	10,5	21,1	57,9	9,11	
Profesor	Los resultados académicos de los alumnos (no tienen problemas en otras instituciones.)	0	0	0,4	1,4	5,6	4,6	7,7	15,8	22,2	42,3	8,65	NO SIGNIFICATIVAS
Alumno		0,6	0	0,4	0,3	5,6	4,3	5,3	13	19,1	52,5	8,89	
Padres		0,7	0,7	0,7	2,2	0,7	5,8	1,5	11,7	19,7	56,2	8,95	
Autoridades		0	0	5,3	0	0	0	10,5	10,5	21,1	52,6	8,89	
Profesor	El respeto a los derechos humanos del alumno (no hay violencia, ni exclusión.)	0	0	0	0,3	4,2	2,4	7,7	10,5	18,8	56,1	9,05	PRO-AL: 0,000 SIGNIFICATIVA AL-AUT: 0,035 SIGNIFICATIVA
Alumno		1,7	0,1	0,3	0,6	1,1	0,7	1,4	3,6	12,4	78,1	9,46	
Padres		0	0	2,9	0,7	5,1	1,4	2,9	5,1	18,8	63	9,07	
Autoridades		0	0	0	5,3	0	0	5,3	0	15,8	73,7	9,37	

El indicador *satisfacción de los alumnos* (están contentos con los aprendizajes) es valorado como muy importante por las autoridades con el 89,5% y por los alumnos con el 87%. Para los padres de familia la aceptación llega al 77,3% y para los profesores al 69,6%. Las medias se ubican en 9,32 puntos para los directivos, 9,31 para los estudiantes, 8,95 para los padres de familia y 8,84 puntos para los profesores. Existe diferencia significativa entre el grupo de profesores y alumnos ( $p = 0,000$ ). Por tanto, los datos revelan que los estudiantes están satisfechos, contentos y motivados en su escuela, lo cual nos da indicios de que es un factor de calidad escolar.

El indicador *satisfacción de los profesores* (que están contentos con el trabajo realizado), se presenta de la siguiente manera: el 89,5% de autoridades, el 77,9% de profesores y el 75,6% de padres de familia lo identifican como muy importante. La media aritmética se coloca en 9,57 puntos para las autoridades, 9,17 para los maestros y 8,92 puntos para los padres. Este aspecto no se preguntó a los estudiantes. Las diferencias no son significativas al comparar medias entre los diferentes grupos investigados. La información recabada demuestra que calidad educativa no solo se relaciona con el estudiante y los padres de familia, sino con los actores internos del plantel, esto es, los maestros, quienes conviven en la comunidad educativa y ellos deben estar satisfechos con el ambiente y los resultados que generan.

El indicador *sentimiento de pertenecer a la comunidad escolar* que se expresa a través de *sentirse identificados con el establecimiento educativo*, es considerada como muy importante como resultados de la calidad de un centro escolar. El 74,2% de profesores, el 75,9% de padres de familia y el 79% de autoridades, lo identifican así. La media se coloca en 9,01 puntos para los profesores, 9,02 para los padres de familia y 9,11 puntos para las autoridades. No existen diferencias significativas al comparar medias aritméticas. En consecuencia, considerarse parte de la comunidad educativa, es decir, querer a su escuela o colegio, defenderlo, es un fuerte indicador de evidencia de la calidad educativa.

El indicador *resultados académicos de los alumnos* es considerado un excelente indicador de calidad, respaldados por el 64,5% de profesores, el

71,6% de estudiantes, el 75,9% de padres de familia y 73,7% de autoridades, con una media aritmética de 8,65 puntos para el grupo de profesores, 8,89 para el grupo de alumnos, 8,95 para el grupo de padres y 8,89 puntos para los directivos. Las diferencias no son significativas entre las medias de los grupos investigados. Tradicionalmente, la calidad educativa estuvo asociada a rendimiento académico, demostrando los datos que aún se valora como muy importante para el logro de la calidad, más aún cuando el Estado aplica evaluaciones de aprendizaje a los estudiantes.

El indicador *respeto a los derechos humanos de los alumnos* es considerado como muy importante por el 90,5% de estudiantes, 89,5% de autoridades, 81,8% de madres de familia y 74,9% de profesores. La media aritmética es de 9,46 puntos para el grupo de estudiantes, 9,37 para autoridades, 9,07 para padres y 9,05 puntos para docentes. Hay diferencias significativas al comparar las medias entre profesores y alumnos ( $p = 0,000$ ) y entre alumnos y autoridades ( $p = 0,035$ ). Este indicador es valorado como trascendente por los informantes, principalmente por los propios estudiantes, ya que no están de acuerdo que haya violencia ni exclusión en la escuela.

**Tabla 33. Resultados de la dimensión indicadores de salida o resultados para lograr calidad (Tercera Parte)**

PRO (profesor/a) AL ( alumno/a) PA (padres-madres) AUT (Autoridades)

Informantes	Pregunta cuestionario (indicadores)	Poco importante				Importancia media				Muy importante		Media aritmética	Comparación medias SIG
		1 punto %	2 %	3 %	4 %	5 %	6 %	7 %	8 %	9 %	10 puntos %		
Profesor	Los logros positivos socio-afectivos del alumnado (alumnos se sienten bien, no están tensos.)	0	0	0,4	0,4	4,9	0,7	6,7	17,3	21,1	48,6	8,92	PRO-AL: 0,000 SIGNIFICATIVA AL-AUT: 0,005 SIGNIFICATIVA
Alumno		0,6	0	0,1	0,6	1	2	2,3	5,8	13,2	74,4	9,46	
Padres		0	0,7	0,7	0	2,2	4,4	6,7	8,1	20	57	9,04	
Autoridades		0	0	0	0	0	0	5,6	0	38,9	55,6	9,44	
Profesor	Los resultados de actividades complementarias de la escuela o colegio (deberes dirigidos, ...)	4,9	3,9	0,7	1,8	5,6	4,6	11,2	17,2	21,1	29,1	7,74	PRO-AUT: 0,005 SIGNIFICATIV
Alumno		2,6	1,1	1	2	6	4,3	5,6	12,8	17,5	47,1	8,42	
Padres		1,5	0	1,5	1,5	1,5	6,7	6,7	6,7	12,6	61,5	8,87	
Autoridades		0	0	0	0	11,1	0	11,1	16,7	22,2	38,9	8,56	
Profesor	El grado de participación positiva de los padres en las decisiones de la escuela	4,9	1,4	1,8	4,2	13,7	8,4	10,9	17,2	13	24,6	7,25	PRO-AL: 0,000 SIGNIFICATIVA PRO-AUT: 0,003 SIGNIFICATIV
Alumno		1,7	0,3	0,9	1,1	6,3	4	6	12,6	19,5	47,6	8,72	
Padres		0	0	2,2	1,4	4,3	2,9	1,4	10,1	25,4	52,2	8,93	
Autoridades		0	0	5,3	5,3	10,5	10,5	15,8	15,8	5,3	31,6	7,53	
Profesor	Alta demanda de cupos existentes en el establecimiento educativo	3,2	1,1	1,8	5,3	9,2	5,7	8,2	13,5	15,2	36,9	7,83	PRO-PA: 0,000 SIGNIFICATIVA AUT-PA: 0,000 SIGNIFICATIVA
Alumno (no aplica)		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Padres		2,9	0,7	1,4	1,4	8	8,7	8,7	6,5	14,5	47,1	8,21	
Autoridades		5,3	0	21,1	5,3	5,3	5,3	15,8	10,5	5,3	26,3	6,53	
Profesor	Existencia de actividades de recuperación pedagógica en la escuela	0,7	0,7	0,7	2,5	3,6	7,1	7,5	19,3	16,1	41,8	8,44	PRO-AL: 0,002 SIGNIFICATIVA
Alumno		1,3	0,1	0,3	0,9	3,9	3	3,3	8,4	20,3	58,4	9,13	
Padres		0,7	0,7	0	0,7	6,6	3,7	5,9	8,1	17,6	55,9	8,84	
Autoridades		0	0	5,3	5,3	10,5	0	5,3	5,3	36,8	31,6	8,16	

El indicador *logros socio-afectivos del alumnado* se identifica como de alta calidad por el 94,5% de autoridades, 77% de padres de familia, 87,6% de alumnos y 69,7% de profesores, con una media de 9,44 puntos para el primer grupo, 9,04 para el segundo grupo, 9,46 para el tercer y 8,92 puntos para el cuarto, respectivamente. Existe diferencias significativas al comparar las medias aritméticas entre profesores y alumnos ( $p = 0,000$ ), y alumnos y autoridades ( $p = 0,005$ ). Los datos expresan que el indicador de logros socio-afectivos del alumno es considerado como un indicador muy importante para alcanzar la calidad de la educación, por cuanto se valora mucho que los alumnos se sientan bien y no estén tensos.

El indicador *resultado de actividades complementarias de la escuela o colegio* es considerado muy importante por el 50,2% de docentes, 64,6% de estudiantes, 74,1% de padres de familia y 61,1% de directivos; la media es de 7,74 puntos para los profesores, 8,42 para los alumnos, 8,87 para los padres y 8,56 puntos para las autoridades. A pesar que este indicador es considerado como relevante para determinar la calidad de una escuela, sin embargo, no tiene la misma contundencia en el grupo de docentes. Existe diferencia significativa al comparar medias entre profesores y alumnos ( $p = 0,005$ ). Los datos revelan que los planteles educativos deben incluir en su currículo, actividades extracurriculares formativas, de diverso tipo, cuyos resultados son considerados como trascendentes para ubicar a un centro educativo como de calidad.

El indicador *participación de los padres en decisiones del centro escolar* es considerado como un indicador de importancia media por parte de los profesores y autoridades, con el 50,2% y 52,6%, respectivamente. Para los estudiantes y padres de familia, en cambio, es considerado como un indicador muy importante del grado de calidad de un plantel educativo, con el 67,1% y 77,6%, respectivamente. La media aritmética es de 7,25 puntos para los profesores, 7,53 para las autoridades, 8,72 para los alumnos y 8,93 puntos para los padres de familia. Hay diferencias significativas al comparar medias entre los grupos de profesores y alumnos ( $p = 0,000$ ) y entre profesores y autoridades ( $p = 0,003$ ). Los datos reflejan dos realidades: para las autoridades y docentes, el grado de participación de los padres de familia en las decisiones

del establecimiento educativo, no es relevante; mientras que para los estudiantes y padres de familia, la valoración es que debe ampliarse la participación en la escuela. La situación se podría explicar porque existe crítica en el país al exceso de participación de los padres de familia en los ámbitos pedagógicos, que muchas veces no están técnicamente fundamentados.

El indicador *alta demanda de cupos* mantiene una valoración de importancia media para las autoridades con el 36,9%; la consideración de muy importante llega al 52,1% de docentes y del 61,6% de padres de familia. A los estudiantes no se les preguntó sobre este tema. Las medias se ubican en 6,53 puntos para los directivos, 7,83 para los profesores y 8,21 puntos para los padres de familia. Existe diferencias significativas entre los grupos de profesores y padres de familia ( $p = 0,000$ ) y entre autoridades y padres de familia ( $p = 0,000$ ). La información expresa que el alta demanda de cupos no es un indicador contundente de la calidad de un centro escolar, visión de las autoridades, e incluso de los maestros. Para los padres de familia, este indicador es relevante; que se explica por la situación de matrículas al inicio del año escolar, donde existen planteles que mantienen altas demanda de cupos; mientras que hay otros, donde la demanda es baja.

El indicador *existencia de actividades de recuperación de resultados de rendimiento negativos* es considerado como muy importante como evidencia de calidad y como proceso para lograr calidad, por el 57,9% de profesores, 78,7% de alumnos, 73,5% de padres de familia y 68,4% de autoridades; las medias se ubican en 8,44 puntos para los docentes, 9,13 para los estudiantes, 8,84 de padres y 8,16 puntos de las autoridades. Hay diferencia significativa entre profesores y alumnos ( $p = 0,002$ ). Los datos expresan que la recuperación pedagógica es considerada como un adecuado indicador que da fe de la calidad de una escuela. Esta situación se comprende por cuanto en el país existen experiencias pedagógicas, que incluían a la recuperación pedagógica como una acción necesaria para superar los problemas académicos de los estudiantes; incluso en los marcos legales y disposiciones oficiales del Estado, este es valorado como necesario en los procesos académicos y formativos.



**Tabla 34. Resultados de la dimensión indicadores de salida o resultados para lograr calidad (Cuarta Parte)**

PRO (profesor/a) AL ( alumno/a) PA (padres-madres) AUT (Autoridades)

Informantes	Pregunta cuestionario (indicadores)	Poco importante				Importancia media				Muy importante		Media aritmética	Comparación medias SIG
		1 punto %	2 %	3 %	4 %	5 %	6 %	7 %	8 %	9 %	10 puntos %		
Profesor	Existencia de actividades de aceleración de aprendizajes	4,6	1,8	1,8	8,5	11,7	7,4	8,5	25,2	12,1	18,4	7,05	PRO-AL: 0,000 SIGNIFICATIVA
Alumno (no aplica)		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	PRO-PA: 0,000 SIGNIFICATIVA
Padres		1,5	3,7	0	3,7	5,1	3,7	5,1	10,3	22,8	44,1	8,36	AUT-PRO: 0,000 SIGNIFICATIV
Autoridades		10,5	0	21,1	0	10,5	10,5	15,8	10,5	15,8	5,3	5,79	AUT-PA: 0,000 SIGNIFICATIVA
Profesor	La capacidad de competir del centro a nivel externo (concursos científicos, culturales, deportivos)	1,8	0,7	0,7	2,5	7,1	7,1	5,3	14,2	17	43,6	8,33	PRO-AL: 0,000 SIGNIFICATIVA
Alumno		0,7	0,1	0,1	0,1	2,3	2,1	2,1	5,7	13,9	72,7	9,39	PRO-AUT: 0,009 SIGNIFICATIV
Padres		2,2	0	1,4	1,4	1,4	1,4	2,2	10,1	21	58,7	9,01	PRO-PA: 0,006 SIGNIFICATIVA AL-PA: 0,000 SIGNIFICATIVA
Autoridades		0	0	0	5,3	31,6	5,3	10,5	21,1	10,5	15,8	7,05	AUT-PA: 0,000 SIGNIFICATIVA
Profesor	La calidad de vida laboral del docente en el centro	0	0,7	0,7	1,4	6,4	3,2	7,8	12,1	17,4	50,4	8,71	PRO-PA: 0,036 SIGNIFICATIVA
Alumno		1,3	0,1	0,1	0,7	3,7	2,7	4,7	12,1	19,2	55,3	8,95	AL-PA: 0,003 SIGNIFICATIVA
Padres		0,7	0,7	2,9	0	2,2	3,6	1,5	10,2	21,9	56,2	8,95	AUT-PA: 0,011 SIGNIFICATIVA
Autoridades		0	0	0	0	15,8	5,3	15,8	15,8	10,5	36,8	8,11	
Profesor	El status profesional del profesorado	0,4	0	0,4	1,8	3,9	3,9	5,3	16,9	19,7	47,9	8,80	PRO-AL: 0,000 SIGNIFICATIVA
Alumno		0,7	0,1	0,1	0,1	2,7	2	2,7	6,8	16,1	68,5	9,31	PRO-PA: 0,000 SIGNIFICATIVA
Padres		0	0,7	0	0	5,9	0,7	4,4	10,3	16,2	61,8	9,12	AL-PA: 0,000 SIGNIFICATIVA
Autoridades		0	0	0	0	10,5	10,5	21,1	10,5	15,8	31,6	8,05	AUT-PA: 0,000 SIGNIFICATIVA
Profesor	Los docentes trabajan en varias instituciones educativas.	19,1	6,5	4,3	3,2	17,7	8,7	6,5	9,7	6,9	17,3	5,57	PRO-AL: 0,000 SIGNIFICATIVA
Alumno		20,5	4,6	5	8	23,6	10,3	5,3	9,6	4,7	8,2	4,96	PRO-AUT: 0,000 SIGNIFICATIV
Padres		9,6	3,7	2,2	8,9	5,9	6,7	2,2	9,6	14,1	37	7,19	AL-AUT: 0,000 SIGNIFICATIVA
Autoridades		29,4	0	5,9	0	5,9	5,9	5,9	5,9	5,9	35,3	6,06	AUT-PA: 0,000 SIGNIFICATIVA

El indicador *actividades de mejora de resultados de aprendizaje* es valorado como de importancia media por los informantes en un 52,8% de docentes y un 47,3% de autoridades, lo que demuestra que existe desconocimiento sobre la validez de esta acción. Para los padres de familia, hay un mayor respaldo con el 66,9% al determinarlo como muy importante. A los estudiantes no se les incluyó esta pregunta. Hay diferencias significativas entre profesores y alumnos ( $p = 0,000$ ), profesores y padres de familia ( $p = 0,000$ ), autoridades y profesores ( $p = 0,000$ ) y autoridades y padres de familia ( $p = 0,000$ ). Por tanto, éste indicador es considerado no relevante de resultados de calidad educativa por los actores que dan el servicio educativo: docentes y autoridades. Una explicación sobre esta situación, es que en el país no existe experiencia ni tradición de incluir en la oferta educativa actividades de aceleración, para los estudiantes talentosos; de hacerlo es esporádico, pero no es oficial ni obligatorio.

El indicador *capacidad de competir del centro escolar a nivel externo* es identificado como muy importante por el 60,6% de profesores, 86,6% de alumnos y el 79,7% de padres de familia. Existe un 68,5% de autoridades que lo considera como un indicador de importancia media. Las medias se ubican en: 8,33 puntos para los docentes, 9,39 para los alumnos, 9,01 para los padres y 7,05 puntos para los directivos. Existen diferencias significativas al comparar las medias de los grupos de profesores y alumnos ( $p = 0,000$ ), profesores y autoridades ( $p = 0,009$ ), profesores y padres de familia ( $p = 0,006$ ), alumnos y padres de familia ( $p = 0,000$ ) y autoridades y padres de familia ( $p = 0,000$ ). Para los alumnos y padres de familia existe una mayor valoración de que el plantel educativo participe a nivel externo en concursos científicos, culturales y deportivos.

En la investigación se incluyó varios indicadores referidos a los docentes, donde se determinó lo siguiente:

El indicador *calidad de vida laboral del docente* tuvo un grado de aceptación de muy importante para los propios docentes con el 67,8%, para los alumnos con el 74,5% y para los padres de familia con el 47,3%. Un dato curioso: para las autoridades, en un 52,7% este indicador es considerado de

importancia media. Las medias se ubican en 8,71 puntos para los profesores, 8,95 para los estudiantes, 8,95 para los padres y 8,11 puntos para las autoridades. Existen diferencias significativas al comparar medias entre los grupos de profesores y padres de familia ( $p = 0,036$ ), alumnos y padres de familia ( $p = 0,003$ ) y alumnos y padres de familia ( $p = 0,011$ ). Los datos expresan que la calidad de vida laboral del docente es considerada, para la mayoría de informantes, como un positivo de resultado de calidad de una institución educativa, situación interesante si consideramos que la profesión de docente fue poco valorada en el país, en las últimas décadas.

El indicador *status profesional del profesorado* es identificado como muy importante por el 67,6% de profesores, 84,6% de estudiantes y 78% de padres de familia; para el 52,6% de autoridades es considerado como de importancia media. La media aritmética se ubican en: 8,80 puntos para profesores, 9,31 para alumnos, 9,12 para los padres y 8,05 puntos para las autoridades. Hay diferencia significativa al comparar medias entre profesores y alumnos ( $p = 0,000$ ), profesores y padres de familia ( $p = 0,000$ ), alumnos y padres de familia ( $p = 0,000$ ) y autoridades y padres de familia ( $p = 0,000$ ). En efecto, los datos dan cuenta que existe una revalorización a la profesión de los docentes, considerando que antes la profesión de maestro se ubicaba en un estatus bajo en relación a otras profesiones.

El indicador *trabajo de los docentes en varias instituciones a la vez* no es considerado como un indicador muy importante para lograr calidad. Solo el 24,2% de docentes, 12,9% de alumnos, 41,2% de autoridades y el 51,1% de padres de familias lo valoran. Las medias se ubican en 5,57% puntos para profesores, 4,96 de alumnos, 7,19 de padres y 6,06 puntos de los directivos. Existe diferencias significativas al comparar medias aritméticas entre profesores y alumnos ( $p = 0,000$ ), profesores y autoridades ( $p = 0,000$ ), alumnos y autoridades ( $p = 0,000$ ) y alumnos y padres de familia ( $p = 0,000$ ). Este indicador es considerado como de importancia media para generar calidad, realmente no aporta calidad en un centro escolar.

**Tabla 35. Resultados de la dimensión indicadores de salida o resultados para lograr calidad (Quinta Parte)**

PRO (profesor/a) AL (alumno/a) PA (padres-madres) AUT (Autoridades)

Informantes	Pregunta cuestionario (indicadores)	Poco importante				Importancia media				Muy importante		Media aritmética	Comparación medias SIG
		1%	2%	3%	4%	5%	6%	7%	8%	9%	10%		
Profesor	El grado de motivación de los docentes	0,4	0,4	0,4	2,5	1,4	5,3	4,2	7,7	23,2	54,7	8,89	NO SIGNIFICATIVAS
Alumno		2,1	0,1	0,3	0,9	3,6	3,1	4,3	11,7	17,9	56	8,88	
Padres		0,7	0	1,5	3	0,7	3	4,4	10,4	17	59,3	8,99	
Autoridades		0	0	0	0	0	0	5,3	10,5	31,6	52,6	9,32	
Profesor	La experiencia profesional de los docentes (docentes de varios años de servicio, reconocidos)	1,8	0,7	1,1	0	2,1	3,2	6,7	9,9	18,7	56,3	8,90	PRO-AL: 0,000 SIGNIFICATIVA
Alumno		2,3	1	1,4	1,8	8,7	3,8	5,4	11,4	12,1	51,1	8,40	AL-AUT: 0,000 SIGNIFICATIVA
Padres		0,7	0,7	0,7	2,2	1,5	2,9	2,2	5,8	10,9	72,3	9,21	AUT-PA: 0,036 SIGNIFICATIVA
Autoridades		0	0	0	0	10,5	0	0	5,3	31,6	52,6	9,05	
Profesor	Estado de salud del docente	0,4	0	0	1,8	5,3	3,9	4,2	14,5	20,1	49,8	8,82	NO SIGNIFICATIVAS
Alumno (no aplica)		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Padres		0,7	0	0	2,9	4,4	5,1	2,9	8	16,8	59,1	8,92	
Autoridades		0	0	5,3	0	0	0	0	0	36,8	57,9	9,26	
Profesor	El desarrollo profesional del docente (capacitación, crecimiento profesional, desarrollo humano)	0,4	0,4	0	2,1	2,1	1,1	4,2	11	19,8	59	9,12	NO SIGNIFICATIVAS
Alumno		1	0,1	0,4	0,4	2,3	1,7	3	7,3	15,4	68,4	9,27	
Padres		0,7	0	2,9	2,2	1,5	0,7	2,2	8	17,5	64,2	9,09	
Autoridades		0	0	0	5,3	0	0	5,3	5,3	21,1	63,2	9,21	
Profesor	Respuesta pertinente de la escuela o colegio a las necesidades del entorno social (local, nacional, mundial)	0,7	0,7	0,4	0,4	7	4,6	3,5	19,4	23,6	39,8	8,57	PRO-AL: 0,000 SIGNIFICATIVA
Alumno		5,6	2,3	3,7	4,9	16	8,4	9,7	15,1	11,6	22,7	6,92	AL-AUT: 0,000 SIGNIFICATIVA
Padres		1,5	0,8	3,1	0,8	3,1	3,1	5,3	7,6	11,5	63,4	8,84	AL-PA: 0,000 SIGNIFICATIVA
Autoridades		0	0	0	0	0	0	5,3	5,3	15,8	73,7	9,58	

El indicador *grado de motivación de los docentes* es valorado como de alta calidad por parte de los docentes con el 77,9%, de los estudiantes con el 73,9%, el 76,3% de padres de familia y el 84,2% de directivos. La media aritmética se posiciona en: 8,89 puntos para el grupo de profesores, 8,88 para los alumnos, 8,99 para padres de familia y 9,32 puntos para autoridades. No existen diferencias significativas al comparar medias aritméticas entre grupos. En definitiva, la motivación de los profesores es un indicador considerado como un adecuado resultado de calidad, por cuanto un maestro motivado en su trabajo y su compromiso de formar y educar a sus alumnos, tiene efectos positivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo integral de sus discípulos.

Los estudiantes, argumentan lo siguiente sobre la importancia de la motivación y del dinamismo en clases, por ejemplo, el uso de técnicas y dinámicas, según la siguiente puntualización de una estudiante:

*“Hablando de las clases cuando nos dan los profesores, primero como topan temas nuevos de ley que nos va a llamar la atención; bien a la forma de cómo lo explican, si tienen muchas formas para llegar, nos hace dinámicas, reunir en círculos, al mismo tiempo un juego con dinámica... utilizan muy bien el mapa conceptual” (Estudiante del Colegio 15 de Diciembre)*

Pero también los estudiantes cuestionan las prácticas poco activas y desmotivadoras de sus profesores, como testimonio este argumento:

*“A nosotros algunas clases, como a todo estudiante creo nos gustaban, y otras no: las aburridas, las que tú te duermes,... Las clases aburridas tienes que acordarte siempre, en las cuales era más la temática, más materia, más materia, más materia, y no te digo que no aprendías, si aprendías algo, te quedaba algo,... porque era mucha materia y acababas de entender algo y seguía la materia, y era dos horas y en la una ya te dormías, ya no aguantabas” (Estudiante del Colegio Juan Montalvo).*

El indicador *experiencia profesional de los docentes* es contundente en cuanto a la aceptación positiva de los informantes, puesto que el 75% de docentes, el 63,2% de alumnos, el 83,2% de padres de familia y el 84,2% de autoridades, así lo consideran. Para los directivos el grado de aceptación es mayor. Las medias se posicionan en el 8,90 puntos para los profesores, 8,40 para los alumnos, 9,21 para los padres y 9,05 puntos para las autoridades. Hay diferencias significativas entre profesores y alumnos ( $p = 0,000$ ), alumnos y autoridades ( $p = 0,000$ ) y autoridades y padres de familia ( $p = 0,036$ ). En efecto, la experiencia profesional de docentes, es decir docentes de varios años de servicio, que son reconocidos, es muy valorado como generadora de calidad en un establecimiento educativo.

El indicador *estado de salud de los docentes* es considerado como muy importante en la calidad de una escuela. El 69,9% de profesores, el 75,9% de padres de familia y el 94,7% de autoridades así lo consideran. La media aritmética se coloca en 8,82 puntos para los profesores, 8,92 para los padres y 9,26 puntos para las autoridades. A los estudiantes no se les aplicó esta pregunta. No existen diferencias significativas entre las medias de los diferentes grupos investigados. Los datos indican que este indicador es trascendental para lograr calidad.

El indicador *desarrollo profesional docente* es muy importante para lograr calidad en un plantel educativo. El 78,8% de profesores, el 83,8% de alumnos, el 81,7% de padres de familia y el 84,3% de autoridades así lo consideran. La media se ubica en 9,12 puntos para el primer grupo de informantes, 9,27 para el segundo, 9,09 para el tercer y 9,21 puntos para el cuarto, respectivamente. No existen diferencias significativas entre los diferentes grupos de informantes, al comparar medias aritméticas. Queda señalado: el desarrollo profesional de los maestros es un indicador que genera alta calidad educativa, siendo contundente los grados de aceptación de estudiantes, padres de familia, autoridades y los propios profesores.

Algunos testimonios de los estudiantes sobre el desempeño de los docentes, como efecto del desarrollo profesional, lo presentamos inmediatamente.

Los estudiantes valoran a los maestros que saben didáctica, es decir, metodologías de enseñanza, así:

*“A mí sí me ha gustado las clases, porque son dinámicas, en especial en los laboratorios, que se tiene muchas actividades; también los profesores son muy dinámicos, en ocasiones no solo nos dan la hora de clase que a ellos les corresponde, sino que también no ayudan en el aspecto de seres humanos, nos dan consejos, nos ayudan para ser buenas personas”* (Estudiante del Colegio Ricardo Cornejo).

Más aún, la valoración crece cuando las clases son motivadoras, según palabras de esta madre de familia:

*“Como madre de familia he visto, he notado en mi hijo, que se siente realmente feliz de venir el colegio; a él le gusta pasar más en el colegio que en la casa; entonces dice bueno realmente las clases son motivadoras, le gusta hacer tareas y apenas llega las hace inmediato y se siente bien”* (Estudiante del Colegio Dillon).

Cuando el maestro valora la opinión de los estudiantes, es considerado como positivo, según palabras de una estudiante: *“A mí lo que me gustan de mis clases es que yo siempre puedo dar mi opinión y lo van a aceptar y valorar”* (Estudiante de la Academia Cotopaxi).

Superar las clases aburridas, tradicionales, inactivas, es considerado valioso, según palabras de este estudiante: *“Yo creo que las clases en el aula, aquí son dinámicas, son participativas, y muy prácticas”* (Estudiante del Brithis School Quito).

Sobre el desarrollo profesional, también existen propuestas innovadoras que se puede aplicar, con costos bajos, una gran alternativa para mejorar el desempeño docente:

*“Hace dos años nosotros tenemos una gran conferencia en Cotopaxi y se llama: teachers-teaching-teachers, entonces los profes enseñan a los otros profes, entonces era por dos días y yo sabía un poquito de física y voy a darles una conferencia sobre física, yo pienso cuando los profes*

*se sientan en el aula y hablan sobre su profesión, siempre hay buenas ideas sobre este tema. Resulta más o menos gratis, solo necesitas un pasaje para llegar a este curso, yo pienso, nosotros podemos hacer mucho más esto aquí, no solo en todas las escuelas particulares, pero también en las escuelas fiscales”* (Docente del Brithis School Quito).

Los planteles colocan al desarrollo profesional como fundamental, veamos este argumento:

*“El colegio debe cumplir con ciertos estándares necesarios y por eso tiene que los profesores cada 5 años cumplir un mínimo de horas de desarrollo profesional, entonces hay mucho desarrollo profesional en aspectos internos y externos, pero también tenemos las maestrías para que los profesores puedan cumplir con la meta a través de una universidad que viene acá al Ecuador y forma a los profesores”* (Autoridad de la Academia Cotopaxi).

El profesionalismo de los docentes es un factor crucial de la calidad educativa, según este argumento de una autoridad de un centro escolar:

*“La necesidad de invertir en los profesores, yo creo que ya, la investigación ha dicho, pero se comprueba en el día a día, que la variable es la calidad del docente, si queremos que nuestro país salga, -yo si hablo como ecuatoriana- y pensando en el sistema nuestro, esa es la variable fundamental de calidad: el nivel de profesionalismo de los docentes”* (Autoridad del Colegio Brithis School Quito).

El indicador *respuesta del centro escolar a las necesidades del entorno social* (local, nacional, mundial) es considerado como muy importante para generar y lograr calidad por el 63,4% de docentes, 74,9% de padres de familia y 89,5% de directivos. En el grupo de estudiantes, se considera que este indicador es de importancia media con el 49,2%. La media se coloca en 8,57 puntos para los profesores, 6,92 para los alumnos, 8,84 para los padres y 9,58 puntos para las autoridades. Hay diferencias significativas al comparar medias entre profesores y alumnos ( $p = 0,000$ ), alumnos y autoridades ( $p = 0,000$ ) y alumnos y padres de familia ( $p = 0,000$ ). Las autoridades valoran más a este



indicador, mientras que los estudiantes tienen una menor valoración. En definitiva, este indicador sí es valorado como un resultado satisfactorio de la calidad de un centro escolar.

Al respecto, el siguiente argumento de un estudiante, que resalta las acciones de beneficio social con la comunidad:

*“Una parte muy importante es la parte de acción social que se hace aquí en el colegio; lo que le hace único, es toda la ayuda que se da a la comunidad, como construcción de casas en Tosagua, la ayuda de becas a los niños, visitas a todos los sitios, y en tantas obras que se ayuda a los recicladores de Zambiza, tantas obras que hace que eso también lo hace único al colegio”* (Estudiante de la Academia Cotopaxi).

Al final de la investigación, a través de grupos focales se planteó sugerencias para mejorar la calidad de la educación en los planteles educativos y el país, encontrándose variadas recomendaciones, que deben ser consideradas.

Para una autoridad de un plantel público, la calidad de la educación se centra en lo económico, infraestructura escolar y los programas de estudio, así:

*“Para hablar de calidad se habla de las tres aspectos: económico, infraestructura y lo programático. Desgraciadamente no se puede cumplir en nuestro caso porque en lo económico nos faltan recursos, y eso es lo principal para mejorar, creo una de las bases fundamentales para hablar de calidad también”* (Autoridad del Colegio Juan Montalvo).

El aprender a leer y disfrutar de la lectura, es considera como un elemento de calidad educativa, según lo plantea un docente:

*“Yo creo que a nivel de escuela, digamos los niños necesitan aprender a leer, pero no a leer A, B, C, D o a escribir el nombre o cosas así, tienen que aprenderá a disfrutar de la lectura, deben tener acceso a libros gratuitos, pero a libros, de toda clase cuentos, historietas, lo que sea pero que el chico o los niños aprendan a disfrutar de la lectura, porque si*

*el niño aprende a disfrutar de la lectura el niño seguirá leyendo toda la vida”* (Docente de la Academia Cotopaxi).

Escuchar la voz de los estudiantes, es valorado como relevante en cuanto a la calidad de la educación, según criterio de una autoridad de un plantel educativo.

*“Lo más importante yo creo que es escuchar a los estudiantes, ellos saben todo lo que está bien, lo que hacemos aquí en el colegio, ellos saben; yo creo que es lo más importante, ellos saben lo que está pasando, ellos saben si un profesor es un buen profesor o no, ellos saben si estamos haciendo las cosas bien; ellos saben todo sobre justicias, injusticias, normas, buenas normas, estúpidas normas,... y para bienestar de un colegio es muy importante escuchar la voz de los estudiantes, pero no creo que todos lo hacemos”.* (Autoridad del Brithis School Quito).

La capacitación docente, es insistida como un factor que genera calidad, según palabras de un docente: *“Creo que una rama muy importante para el mejoramiento de la calidad de la educación es dar a los profesores, a todos los profesores, la facilidad para tener gran capacitación en todas las áreas, eso creo que es extremadamente importante”* (Docente de la Academia Cotopaxi).

Crear en los estudiantes el amor a aprender, es considerado un aspecto que produce calidad educativa, según el siguiente argumento de un docente: *“Para mí en educación es promover la actitud, el amor de aprender, de aprendizaje y con la internet hay muchas oportunidades, por ejemplo, con google...”* (Docente del Brithis School Quito)

Que los maestros no estén preocupados por su estabilidad laboral, aparece como otro factor de calidad educativa, según estas palabras: *“... lo que es fundamental estabilidad del docente...”* (Docente del Colegio Juan Montalvo).

Más que tener recursos materiales, lo importante es la priorización que se dan a los recursos materiales, privilegiando la selección de maestros y su desarrollo profesional, según el criterio de un directivo de un plantel privado:

*“Me parece importante destacar... vemos que con pocos recursos para hacer una escuela privada, sabemos asignar muy bien; entonces no estamos gastando en el tremendo estadio, porque preferimos invertir nuestros recursos en tener los mejores profesores, que podamos nosotros tener, lo que es un ejemplo para escuelas estatales;... pero la infraestructura más importante para la educación: es la calidad de los profesores,... ahí invertimos la plata”* (Directivo del Brithis School Quito).

Superar el modelo memorístico y repetitivo es considerado como un aspecto de la calidad educativa, según este argumento:

*“Yo considero de que en el país se debería tratar realmente de borrar el sistema antiguo, lo voy a decir entre comillas “educativo”, esto de la repetición, memorización, el dictado, porque este sistema si bien es obsoleto, también es limitante porque el estudiante no desarrolla, con eso se limita hacer un trabajo mecánico, anota, se aprende y repite, eso no le da ningún desarrollo intelectual, eso no le da ningún deseo de participar más, de hacer preguntas. Una vez que se cambie ese sistema y se aumente como dijeron hace un momento, esto de leer y de apreciar libros, yo creo que estaremos dando un buen paso”* (Docente de la Academia Cotopaxi).

Que la educación sea política de Estado y no de gobierno, es considerado como un aspecto que genera calidad educativa, según un criterio de un padre de familia: *“Otro tema importantísimo para mejorar la calidad de la educación es despolitizar la educación, es decir, que la educación sea una política de Estado y no una política de gobierno o de cada gobierno. Creo que es importante”* (Padre de familia de la Academia Cotopaxi).

Que los maestros enseñen a sus estudiantes a aprender y que ellos aprendan a aprender, significa aportar a la calidad de la educación en un centro escolar, así:

*“Yo pienso que hay que darle un vuelco a la educación en el país y ese vuelco sería enseñar a aprender, es decir, ya se ha dicho que empezando a leer libros, empezando hacer monografías, obligando a la*

*gente primeramente a aprender, y también a pensar para que usen la cabeza que tienen” (Docente de la Academia Cotopaxi).*

Que el Estado, a partir de unos parámetros básicos, de libertad de actuación a los planteles educativos, es considerado como un elemento que da calidad educativa, según este padre de familia:

*“El Estado debe poner parámetros básicos, al dar libertad a los diferentes colegios; yo pienso que vamos a lograr una educación mejor porque cada uno cada instituto va a tener una forma de pensar, un pensamiento crítico, con diversidad en la sociedad;... el mejorar la calidad no quiere decir que todos pensemos lo mismo, y repitamos la misma frase, sino que más bien, todo lo contrario, crear un país donde haya personas que tenga capacidad de criticar, de hablar por sí mismas y no de repetir teorías o frases hechas artificialmente” (Padre de familia de la Academia Cotopaxi).*

Aplicar la evaluación para mejorar, es considerado relevante para la calidad educativa, según palabras de un docente:

*“La calidad de la educación va mejorando a medida que nosotros mismos reconozcamos nuestros errores y creo que hay que partir desde un concepto nacional de lo que es la evaluación, hay que perderle el miedo a la evaluación, la evaluación no debe ser castigadora sino que la evaluación debe ser una medida para mí mismo, y para el bienestar de mis estudiantes; no reconocer que estoy haciendo bien y que estoy haciendo mal y mejorar, entonces creo que a partir de eso es una propuesta prácticamente individual, pero al nivel de institución debe ser un buen motor para que mejore la calidad en la enseñanza y como dije antes, la exigencia, yo creo que no hay que tener miedo a la exigencia, exigir porque yo creo que el potencial humano es increíble y no tiene límites, solamente hay que darse cuenta de que lo tenemos y seguir para adelante” (Docente de Brithis School Quito).*

El nivel de formación inicial de los docentes obtenidos en las universidades, los marcos claros planteados por el Estado y la vocación y

desempeño de los maestros, es considerado elementos de calidad educativa, según palabras de este docente:

*“Yo creo que hay como tres cosas importantes: una de las cosas más importantes es que el nivel de las universidades sean buenas para que pueden tener profesores que salgan con buen nivel; segundo, también con el gobierno, debe tener un marco claro en dónde llegan los alumnos y dónde los profesores, también apuntan que tienen que llegar ellos; y también apuntan a los profesores que ellos ven, educación como un profesional, un profesión, mejor dicho, que igual coge dinero, por ejemplo los médicos, pero usualmente en el mundo los maestros son los peores pagados, pero tienen mayor responsabilidad, entonces que la profesión sea igual a otra profesión, que no sea maestro solo porque no puede hacer otra cosa, que sea maestro porque sabe enseñar la materia, entonces tiene ese amor y sabe que va a tener la recompensa”*  
(Docente del Brithis School Quito).

Como se identifica de la información cualitativa existen diecinueve indicadores que deben ser considerados para mejorar la calidad de la educación en un plantel educativo, que son los siguientes: económico, infraestructura, programas de estudio, aprender a leer, acceso a libros, escuchar a los estudiantes, capacitación a los maestros, actitud de aprender de los maestros, estabilidad laboral de los docentes, selección de maestros, superar el modelo de aprendizaje memorista, despolitizar la educación, investigar y enseñar a aprender a los estudiantes, libertad para actuar en los colegios, reconocer errores personales e institucionales, valorar el potencia de cada persona y de la institución, la formación inicial de los docentes en las universidades, disponer de un marco claro y metas nacionales y la revalorización de la profesión de los maestros.

#### **b) Discusión de los indicadores de salida**

De los veinte y cinco indicadores propuestos en la presente investigación, existen veinte y uno que tienen una aceptación altamente

positiva, considerados como muy importantes para lograr y evidenciar la calidad en un plantel educativo.

Los indicadores de mayor aceptación, con puntajes muy altos de valoración son ocho: grado de satisfacción de las familias, grado de satisfacción de los alumnos, grado de satisfacción de los profesores, satisfacción de la comunidad, respeto a los derechos humanos, logros socio-afectivos del alumnado, desarrollo profesional docente y experiencia profesional del docente. Como se puede identificar los aspectos de satisfacción de los actores de la comunidad educativa, el desarrollo socio-afectivo y la práctica de los derechos humanos, así como la formación y experiencia de los docentes, constituyen elementos que evidencian calidad educativa. Situación relevante si comparamos con criterios tradicionales donde se valora el “rendimiento” de los estudiantes como único o privilegiado factor de calidad, así como la “eficiencia institucional”.

Además de los indicadores antes señalados, otros que son considerados como muy importantes son: resultados del proyecto educativo, resultados de los programas de estudio, resultados de la gestión y dirección, prestigio del centro escolar, resultados académicos de los alumnos, actividades de recuperación pedagógica, capacidad de competir del centro, calidad de vida del docente, estatus profesional del docente, grado de motivación de los docentes, estado de salud de los docentes y respuesta del centro a las necesidades del entorno. Como se ve, tanto la gestión administrativa, gestión pedagógica y gestión curricular tiene alta aceptación como de salida.

Los indicadores con valoraciones mínimas, es decir, que son consideradas no relevantes para la calidad de la educación son: alta demanda de cupos, actividades de aceleración curricular y trabajo de docentes en varias instituciones educativas.

El tema de cupos no son consideradas como factores de calidad, tomando en cuenta que en el país, por tradición las familias buscan matricular a sus hijos en colegios de “prestigio”, y por la consideración de que la calidad de la educación estaba en entredicho en otras instituciones escolares. Sobre la aceleración curricular, éste es un concepto nuevo, y no existe tradición ni

experiencia en el país de manera oficial. En cuanto al trabajo de los maestros en varias instituciones esta situación era común por los bajos salarios, existiendo docentes que trabajan en una jornada en un plantel particular y en otro en un fiscal; esta situación se está superando con la nueva Ley de Educación, que plantea que un maestro es un funcionario público y debe trabajar las 40 horas laborables.

La participación de los padres en las decisiones del centro aparece como un indicador valorados por los estudiantes y padres, y menos aceptados por los docentes y estudiantes. La cultura escolar ha sido de limitar la participación de los padres de familia. No obstante, en las consideraciones actuales, en la nueva Constitución 2008 y en la nueva Ley de Educación 2011, la participación de los padres y estudiantes son de amplia significación.

De todos los indicadores investigados, en nueve de ellos no existen diferencias significativas entre los informantes, que son: la credibilidad del proyecto educativo (PEI) en la escuela, el prestigio del establecimiento educativo, el grado de satisfacción de las familias, el grado de satisfacción de los profesores, el sentirse identificado con el establecimiento educativo, los resultados académicos de los alumnos, el grado de motivación de los docentes, el estado de salud de los docentes y el desarrollo profesional de los docentes.

De la información cualitativa obtenida se encuentran argumentos fuertes que sostienen la valoración a los respectivos indicadores.

Se identificaron nuevos indicadores sobre la calidad de la educación de una institución educativa, que lo podemos organizar en las siguientes dimensiones:

*Proceso de enseñanza-aprendizaje:* a) que los estudiantes aprendan a leer, b) acceso a libros, c) escuchar a los estudiantes, d) superar el modelo de aprendizaje memorista, e) investigar y enseñar a aprender a los estudiantes.

*De los maestros:* a) actitud de aprender de los maestros, b) estabilidad laboral de los docentes, c) selección de maestros y, d) la formación inicial de los docentes en las universidades,

*De los centros educativos:* a) libertad para actuar en los colegios, b) reconocer errores personales e institucionales, y c) valorar el potencial de cada persona y de la institución,

*Nacionales:* a) despolitizar la educación y, b) disponer de un marco claro y metas nacionales.

### **2.6.9. ANÁLISIS DE LOS INDICADORES DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, POR SOSTENIMIENTO DEL PLANTEL (PÚBLICO O PRIVADO), SEGÚN INFORMANTES**

**OBJETIVO ESPECÍFICO 7: DETERMINAR Y ANALIZAR SI EXISTE DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS EN LOS INDICADORES DE CALIDAD EDUCATIVA DE UN CENTRO ESCOLAR, SEGÚN EL NIVEL DE SOSTENIBILIDAD DEL PLANTEL EDUCATIVO (PÚBLICO Y PRIVADO), POR INFORMANTES (ESTUDIANTES, DOCENTES Y PADRES DE FAMILIA)**

La información que se presenta inmediatamente corresponde al conjunto de indicadores educativos para determinar la calidad de un centro, de acuerdo al grado de sostenibilidad de un plantel educativo, según la opinión de estudiantes, docentes y padres de familia. No se detalla información de las autoridades, por ser muy pocos casos, debido a la naturaleza de esta población.

#### **a) Estudiantes**

A continuación se presentan las comparaciones de medias ( $\bar{X}$ ) y la significatividad (SIG) entre los indicadores de la investigación según la opinión de los estudiantes de instituciones por sostenibilidad pública y privada.



**Tabla 36. Indicadores de calidad de la educación, por sostenimiento del plantel (público o privado), según estudiantes (Primera Parte)**

<b>Indicadores</b>	<b>Sosten.</b>	<b>X</b>	<b>SIG</b>
Recursos económicos para educar a sus hijos	Pública	4,23	0.004 SÍ
	Privada	5,82	
Que las familias tienen un grado de instrucción alto.	Pública	6,44	0.773 NO
	Privada	6,58	
El Ministerio de Educación controla los colegios.	Pública	8,97	0.000 SÍ
	Privada	5,53	
Toda la población de niños y adolescentes debe estudiar.	Pública	9,75	0.688 NO
	Privada	9,68	
Aplica una filosofía de educación laica.	Pública	6,83	0.505 NO
	Privada	6,43	
La educación es gratuita.	Pública	8,97	0.000 SÍ
	Privada	6,29	
Debe existir igualdad de oportunidades para alumnos	Pública	9,57	0.003 SÍ
	Privada	8,61	
Alto nivel de expectativas del centro para con los alumnos	Pública	9,02	0.443 NO
	Privada	8,78	
Libertad absoluta para escoger escuela	Pública	9,17	0.527 NO
	Privada	8,97	
El trabajo en equipo de padres, docentes y alumnos	Pública	8,86	0.486 NO
	Privada	8,66	
Buenas relaciones de escuela con otras instituciones	Pública	7,95	0.003 SÍ
	Privada	8,66	
Apoyo educativo de las familias a sus hijos	Pública	8,94	0.893 NO
	Privada	8,97	
Respuesta a las necesidades del barrio, ciudad y país	Pública	6,91	0.543 NO
	Privada	7,13	
Prestigio del centro escolar	Pública	8,53	0.002 SÍ
	Privada	7,13	
Satisfacción de las familias	Pública	9,07	0.669 NO
	Privada	8,95	
Sentirse identificado con el centro escolar	Pública	8,70	0.488 NO
	Privada	8,42	
Los objetivos compartidos por la comunidad educativa	Pública	8,08	0.710 NO
	Privada	7,95	
Resultados positivos de la gestión de la escuela	Pública	9,27	0.558 NO
	Privada	9,16	
La educación es actualizada.	Pública	9,33	0.264 NO
	Privada	8,97	
Que el plantel sea particular.	Pública	3,23	0.000 SÍ
	Privada	7,32	
Correcta utilización del espacio físico	Pública	9,27	0.613 NO
	Privada	9,16	
Claridad de la normativa existente del plantel	Pública	8,48	0.687 NO
	Privada	8,59	
Calidad de vida laboral del docente	Pública	8,97	0.289 NO
	Privada	8,69	

**Tabla 37. Indicadores de calidad de la educación, por sostenimiento del plantel (público o privado), según estudiantes (Segunda Parte)**

<b>Indicadores</b>	<b>Sosten.</b>	<b>X</b>	<b>SIG</b>
El estatus profesional del profesorado	Pública	9,31	0.580 NO
	Privada	9,21	
Los docentes trabajan en varias instituciones educativas.	Pública	4,94	0.728 NO
	Privada	5,10	
El desarrollo profesional del docente	Pública	9,28	0.736 NO
	Privada	9,21	
El adecuado clima escolar	Pública	8,56	0.771 NO
	Privada	8,64	
El número de alumnos por profesor	Pública	8,54	0.252 NO
	Privada	8,90	
Los recursos económicos existentes	Pública	9,31	0.104 NO
	Privada	8,90	
La existencia de un plan de calidad	Pública	8,23	0.919 NO
	Privada	8,26	
Positiva dirección pedagógica	Pública	9,01	0.291 NO
	Privada	8,71	
Gestión participativa que se aplica en el centro	Pública	8,73	0.561 NO
	Privada	8,56	
Autonomía del centro educativo	Pública	8,44	0.350 NO
	Privada	8,76	
Estilos de dirección de las autoridades	Pública	9,19	0.028 SÍ
	Privada	8,54	
La organización general de la escuela	Pública	9,22	0.031 SÍ
	Privada	8,72	
Las relaciones interpersonales en el centro	Pública	9,00	0.187 NO
	Privada	8,59	
Capacitación especializada del docente	Pública	8,38	0.382 NO
	Privada	8,67	
La formación especializada del docente	Pública	9,33	0.344 NO
	Privada	9,13	
Capacidad de competir	Pública	8,44	0.004 SÍ
	Privada	8,46	
Satisfacción de los profesores	Pública	8,90	0.330 NO
	Privada	8,64	
Organización del aula	Pública	8,81	0.136 NO
	Privada	8,26	
Actividades formativas de la escuela	Pública	9,19	0.170 NO
	Privada	8,87	
Uso de metodologías adecuadas para los estudiantes	Pública	9,27	0.168 NO
	Privada	8,79	
Motivación de los estudiantes en clase	Pública	9,37	0.123 NO
	Privada	8,90	
Grado de dificultad de las tareas	Pública	6,51	0.000 SÍ
	Privada	7,90	

**Tabla 38. Indicadores de calidad de la educación, por sostenimiento del plantel (público o privado), según estudiantes (Tercera Parte)**

<b>Indicadores</b>	<b>Sosten.</b>	<b>X</b>	<b>SIG</b>
Gestión positiva en el aula	Pública	8,62	0.935 NO
	Privada	8,64	
Las actividades extraescolares del centro	Pública	9,06	0.116 NO
	Privada	8,67	
Comunicación en clase	Pública	9,05	0.730 NO
	Privada	8,95	
Desarrollo de programas innovadores	Pública	9,07	0.524 NO
	Privada	9,21	
Las instalaciones del centro	Pública	9,68	0.040 SÍ
	Privada	9,41	
El sistema de evaluación que aplica.	Pública	9,10	0.700 NO
	Privada	9,18	
El permanente seguimiento a los alumnos	Pública	7,80	0.000 SÍ
	Privada	8,97	
Grado de participación del alumno	Pública	8,81	0.397 NO
	Privada	8,51	
Evaluación permanente del trabajo del alumno	Pública	7,61	0.005 SÍ
	Privada	8,44	
Uso del tiempo en el aula	Pública	8,94	0.754 NO
	Privada	8,85	
Actitud de mejora continua del profesorado	Pública	9,20	0.194 NO
	Privada	8,85	
Programas de estudios adecuados	Pública	8,85	0.186 NO
	Privada	8,38	
Los resultados académicos de los alumnos	Pública	8,88	0.275 NO
	Privada	9,10	
La escuela aplica estímulos a alumnos y docentes	Pública	9,04	0.599 NO
	Privada	8,90	
Los resultados de las actividades complementarias	Pública	8,39	0.033 SÍ
	Privada	8,92	
Satisfacción de los alumnos	Pública	9,33	0.369 NO
	Privada	9,08	
Existencia de programas de orientación adecuados	Pública	8,97	0.831 NO
	Privada	8,87	
Existencia de actividades de recuperación pedagógica	Pública	9,16	0.135 NO
	Privada	8,62	
Programas para los estudiantes con discapacidad	Pública	8,99	0.898 NO
	Privada	9,03	
Información adecuada a los padres	Pública	8,93	0.553 NO
	Privada	9,08	
Existen programas para ayudar a alumnos y familias.	Pública	8,91	0.694 NO
	Privada	9,00	
Alta formación en valores	Pública	9,22	0.784 NO
	Privada	9,28	

**Tabla 39. Indicadores de calidad de la educación, por sostenimiento del plantel (público o privado), según estudiantes (Cuarta Parte)**

Indicadores	Sosten.	X	SIG
Respeto a los derechos humanos de los alumnos	Pública	9,47	0.264 NO
	Privada	9,18	
Logros socio-afectivos del alumnado			0.019 SÍ
	Privada	9,00	
	Privada	4,96	
Nivel socioeconómico del centro escolar	Pública	1,85	0.000 SÍ
	Privada	2,95	

De la totalidad de indicadores investigados (incluidos aquellos donde hay diferencias significativas o no), los estudiantes de los *centros públicos* puntúan más alto que los de la privada en cuarenta y un indicadores, según el siguiente detalle: que el Ministerio de Educación regula y controla los colegios, toda la población de niños y adolescentes debe estudiar, aplicar la filosofía de la educación laica, la educación es gratuita, debe existir igualdad de oportunidades para los alumnos, alto nivel de expectativas del centro para con los alumnos, libertad absoluta para escoger la escuela, el trabajo en equipo (de padres, docentes y alumnos), prestigio del centro escolar, satisfacción de las familias, sentirse identificado con el centro escolar, los objetivos compartidos por la comunidad educativa, los resultados positivos de la gestión de la escuela, la educación es actualizada, la correcta utilización del espacio físico, calidad de vida laboral del docente, el estatus profesional del profesorado, el desarrollo profesional del docente, la positiva dirección pedagógica, la gestión participativa que se aplica en el centro, los estilos de dirección de las autoridades, la organización general de la escuela, las relaciones interpersonales en el centro, la formación especializada del docente, los recursos económicos existentes, la satisfacción de los profesores, la organización del aula, las actividades formativas de la escuela, las actividades extracurriculares del centro, la comunicación en clase, las instalaciones del centro, grado de participación del alumno, uso del tiempo en el aula, actitud de mejora continua del profesorado, programas de estudio adecuados, la escuela aplica estímulos a los alumnos y docentes, la satisfacción de los alumnos, existencia de programas de orientación adecuados, existencia de actividades

de recuperación pedagógica, el respeto a los derechos humanos de los alumnos, y los logros socio afectivos del alumnado.

De la totalidad de indicadores investigados (incluidos aquellos donde hay diferencias significativas o no), los estudiantes de los *centros educativos privados* puntúan más alto en veinte y siete indicadores, que son: recursos económicos para educar a sus hijos, que las familias tengan un grado de instrucción alto, las buenas relaciones de la escuela con otras instituciones, el apoyo educativo de las familias a sus hijos, respuestas a las necesidades (del barrio, ciudad, país), que el plantel sea particular, claridad de la normativa existente del plantel, los docentes trabajan en varias instituciones educativas, el adecuado clima escolar, el número de alumnos por profesor, la existencia de un plan de calidad, la autonomía del centro escolar, capacitación especializada del docente, la capacidad de competir del centro, uso de metodologías adecuadas para los estudiantes, motivación de los estudiantes en clase, grado de dificultad de las tareas, gestión positiva en el aula, desarrollo de programas innovadores, el sistema de evaluación que aplica, el permanente seguimiento a los alumnos, la evaluación permanente al trabajo del alumno, los resultados de las actividades complementarias, programas para los estudiantes con discapacidad, información adecuada a los padres, existen programas para ayudar a los alumnos y familias, y alta formación en valores.

Existen diferencias significativas entre los estudiantes de los planteles educativos públicos y los privados.

## **b) Docentes**

A continuación se presentan las comparaciones de medias entre los indicadores de la investigación en relación con el nivel de sostenibilidad de los planteles educativos. En la tabla se aprecian los indicadores (izquierda), la sostenibilidad, las puntuaciones promedio ( $\bar{X}$ ) y la significación de las medias (SIG).

**Tabla 40. Indicadores de calidad de la educación, por sostenimiento del plantel (público o privado), según docentes (Primera Parte)**

<b>Indicadores</b>	<b>Sosten.</b>	<b>X</b>	<b>SIG</b>
Que sea de sostenimiento privado.	Pública	3,01	0.000 SÍ
	Privada	6,78	
Que tenga recursos económicos para educar.	Pública	5,43	0.000 SÍ
	Privada	7,33	
Que las familias tengan un grado de instrucción alto.	Pública	5,89	0.000 SÍ
	Privada	7,50	
Zona donde se ubica la escuela.	Pública	5,50	0.828 NO
	Privada	5,62	
Que es una escuela fiscal.	Pública	7,42	0.000 SÍ
	Privada	3,71	
El Ministerio controla los centros	Pública	7,72	0.000 SÍ
	Privada	5,49	
El pago de matrícula y pensiones es adecuado	Pública	5,53	0.000 SÍ
	Privada	7,36	
Todos los niños y adolescentes deben estudiar.	Pública	9,66	0.699 NO
	Privada	9,73	
Aplica una filosofía de educación laica	Pública	8,98	0.136 NO
	Privada	9,30	
La educación es gratuita.	Pública	8,90	0.000 SÍ
	Privada	5,22	
Según los resultados de las pruebas demuestra ser competente.	Pública	7,95	0.000 SÍ
	Privada	9,20	
Debe existir igualdad de oportunidades para alumnos.	Pública	9,51	0.997 NO
	Privada	9,51	
Conozco de la eficiencia y buenos resultados.	Pública	8,47	0.000 SÍ
	Privada	9,51	
La educación es actualizada.	Pública	8,39	0.007 SÍ
	Privada	9,18	
Libertad absoluta para escoger la escuela	Pública	8,65	0.441 NO
	Privada	8,94	
Educación orientada a las futuras necesidades	Pública	8,55	0.000 SÍ
	Privada	9,48	
Existen programas que ayudan a alumnos con problemas.	Pública	7,66	0.000 SÍ
	Privada	9,00	
Las actividades formativas que ofrece la escuela.	Pública	8,50	0.000 SÍ
	Privada	9,41	
Los objetivos compartidos por la comunidad	Pública	8,22	0.000 SÍ
	Privada	9,23	
Las actividades extracurriculares que ofrece.	Pública	7,84	0.000 SÍ
	Privada	8,73	
Alta formación en valores	Pública	8,98	0.000 SÍ
	Privada	9,55	
Alto nivel de expectativas del centro para los alumnos	Pública	8,59	0.000 SÍ
	Privada	9,50	

**Tabla 41. Indicadores de calidad de la educación, por sostenimiento del plantel (público o privado), según docentes (Segunda Parte)**

<b>Indicadores</b>	<b>Sosten.</b>	<b>X</b>	<b>SIG</b>
Alto nivel de expectativas de los padres sobre sus hijos	Pública	8,53	0.000 SÍ
	Privada	9,32	
Alto nivel de expectativas de los alumnos	Pública	8,63	0.000 SÍ
	Privada	9,40	
Alto nivel de expectativas de los docentes	Pública	9,05	0.000 SÍ
	Privada	9,60	
Liderazgo educativo del centro reconocido por la sociedad	Pública	8,79	0.765 NO
	Privada	8,88	
Buen uso del tiempo para el aprendizaje en el aula	Pública	8,98	0.000 SÍ
	Privada	9,68	
Correcta utilización del espacio físico	Pública	8,87	0.424 NO
	Privada	9,07	
Claridad de la normativa existente	Pública	8,78	0.096 NO
	Privada	9,13	
El adecuado clima escolar	Pública	8,68	0.000 SÍ
	Privada	9,46	
Trabajo en equipo	Pública	8,95	0.001 SÍ
	Privada	9,48	
Información adecuada a los padres	Pública	8,98	0.095 NO
	Privada	9,30	
Número de alumnos por aula	Pública	8,66	0.000 SÍ
	Privada	9,48	
Implicación del alumno al centro	Pública	8,68	0.000 SÍ
	Privada	9,32	
Evaluación permanente del trabajo del alumnado	Pública	9,05	0.057 NO
	Privada	9,41	
Los recursos económicos existentes	Pública	7,92	0.000 SÍ
	Privada	9,00	
Las instalaciones del centro	Pública	8,55	0.365 NO
	Privada	8,80	
El equipamiento en las aulas	Pública	8,33	0.003 SÍ
	Privada	9,05	
Utilización de la biblioteca o centro documental	Pública	8,25	0.000 SÍ
	Privada	9,23	
Buenas relaciones escuela y otras instituciones	Pública	8,70	0.673 NO
	Privada	8,82	
Programa de educación inclusiva	Pública	7,95	0.006 SÍ
	Privada	8,74	
Existencia de un plan de calidad	Pública	8,36	0.004 SÍ
	Privada	9,10	
Gestión de la autoridad	Pública	8,74	0.000 SÍ
	Privada	9,48	
Positiva dirección pedagógica	Pública	8,96	0.000 SÍ
	Privada	9,63	

**Tabla 42. Indicadores de calidad de la educación, por sostenimiento del plantel (público o privado), según docentes (Tercera Parte)**

<b>Indicadores</b>	<b>Sosten.</b>	<b>X</b>	<b>SIG</b>
Gestión participativa del centro	Pública	8,73	0.101 NO
	Privada	9,10	
Autonomía del centro	Pública	8,33	0.009 SI
	Privada	9,15	
Estilo de dirección de las autoridades	Pública	8,67	0.112 NO
	Privada	9,07	
Organización general de la escuela	Pública	8,91	0.002 SI
	Privada	9,50	
Organización del aula	Pública	8,84	0.072 NO
	Privada	9,25	
Programas de estudios adecuados	Pública	8,90	0.000 SI
	Privada	9,73	
Desarrollo de programas innovadores	Pública	8,83	0.028 SI
	Privada	9,28	
Existencia de programas adecuados de orientación	Pública	8,62	0.004 SI
	Privada	9,25	
Uso de metodologías adecuadas para los estudiantes	Pública	9,02	0.000 SI
	Privada	9,57	
Gestión del aula	Pública	8,83	0.011 SI
	Privada	9,38	
Comunicación en el aula	Pública	9,22	0.150 NO
	Privada	9,55	
Motivación de los estudiantes	Pública	9,19	0.001 SI
	Privada	9,64	
Grado de dificultad de las tareas	Pública	8,02	0.014 SI
	Privada	8,80	
Relaciones interpersonales docentes, estudiantes y familias	Pública	9,02	0.023 SI
	Privada	9,40	
Formación especializada de los docentes	Pública	9,33	0.001 SI
	Privada	8,73	
El sistema de evaluación que aplica	Pública	8,66	0.002 SI
	Privada	9,40	
Permanente seguimiento a los alumnos	Pública	8,91	0.032 SI
	Privada	9,35	
Apoyo educativo de las familias a sus hijos	Pública	8,38	0.025 SI
	Privada	8,95	
La escuela aplica estímulos a alumnos	Pública	7,77	0.000 SI
	Privada	8,75	
Actitud de mejora continua del profesorado	Pública	8,90	0.032 SI
	Privada	9,30	
Actitud de mejora continua de los directivos	Pública	8,68	0.010 SI
	Privada	9,18	
Credibilidad del proyecto educativo	Pública	8,72	0.000 SI
	Privada	9,55	



**Tabla 43. Indicadores de calidad de la educación, por sostenimiento del plantel (público o privado), según docentes (Cuarta Parte)**

<b>Indicadores</b>	<b>Sosten.</b>	<b>X</b>	<b>SIG</b>
Cumplimiento adecuado de los programas de estudio	Pública	8,60	0.000 SÍ
	Privada	9,50	
Resultados positivos de la gestión de la escuela	Pública	8,74	0.001 SÍ
	Privada	9,35	
Prestigio del centro escolar	Pública	8,74	0.373 NO
	Privada	8,98	
Satisfacción de las familias	Pública	8,77	0.001 SÍ
	Privada	9,36	
Satisfacción de los alumnos	Pública	8,82	0.000 SÍ
	Privada	9,45	
Satisfacción de los docentes	Pública	9,04	0.006 SÍ
	Privada	9,48	
Sentirse identificado con el centro escolar	Pública	9,02	0.252 NO
	Privada	8,70	
Resultados académicos de los alumnos	Pública	8,69	0.002 SÍ
	Privada	9,30	
Respeto a los derechos humanos de los alumnos	Pública	9,01	0.002 SÍ
	Privada	9,60	
Logros socio afectivos del alumnado	Pública	8,91	0.000 SÍ
	Privada	9,50	
Resultados de las actividades complementarias	Pública	8,07	0.050 SÍ
	Privada	8,68	
Grado de participación de los padres en las decisiones	Pública	7,76	0.951 NO
	Privada	7,74	
Alta demanda de cupos	Pública	7,84	0.153 NO
	Privada	7,32	
Existencia de actividades de recuperación pedagógica	Pública	8,53	0.665 NO
	Privada	8,41	
Existencia de actividades de aceleración pedagógica	Pública	7,28	0.000 SÍ
	Privada	8,38	
Capacidad de competir	Pública	8,45	0.710 NO
	Privada	8,34	
Calidad de vida laboral del docente	Pública	8,71	0.003 SÍ
	Privada	9,26	
El estatus profesional del profesorado	Pública	8,77	0.002 SÍ
	Privada	9,41	
Nivel de salud del profesorado	Pública	8,84	0.608 NO
	Privada	8,95	
Los docentes trabajan en varias instituciones educativas.	Pública	6,18	0.002 SÍ
	Privada	4,28	
Grado de motivación de los docentes	Pública	8,96	0.017 SÍ
	Privada	9,38	
Desarrollo profesional del docente	Pública	9,07	0.049 SÍ
	Privada	9,38	
Experiencia profesional del docente	Pública	8,97	0.671 NO
	Privada	8,85	
Respuesta pertinente de la escuela a las necesidades	Pública	8,69	0.483 NO
	Privada	8,87	

Los docentes de los planteles educativos públicos y privados opinan de forma diferente en sesenta y cinco indicadores.

Los indicadores donde existen diferencias significativas de medias son: que sea el plantel educativo de sostenimiento privado, que la familia tenga recursos económicos para educar a sus hijos, que las familias tengan un grado de instrucción alto, que sea una escuela pública, que el Ministerio controle el funcionamiento de los centros, que el pago de la matrícula y pensiones sea adecuado, que la educación sea gratuita, que según los resultados de las pruebas el plantel demuestra ser competente, se conocen la eficiencia y los resultados del centro, la educación es actualizada, la educación está orientada a las futuras necesidades, existen programas de ayuda a alumnos con problemas, las actividades formativas que ofrece la escuela, los objetivos compartidos por la comunidad, las actividades extracurriculares que ofrece, la alta formación en valores, altas expectativas del centro sobre los alumnos, altas expectativas de los padres sobre sus hijos, nivel de expectativas de los alumnos, nivel de expectativas de los docentes, buen uso del tiempo en el aula, el adecuado clima escolar, el trabajo en equipo, el número de alumnos por aula, la implicación del alumno en el centro, los recursos económicos existentes, el equipamiento en las aulas, la utilización de bibliotecas y centros documentales, la existencia de programas de educación inclusiva, la existencia de un plan de calidad, la gestión de la autoridad, la dirección pedagógica, la autonomía de centro, la organización general de la escuela, los programas de estudios adecuados, el desarrollo de programas innovadores, el uso de metodologías en el aula, la gestión del aula, la motivación de los estudiantes, el grado de dificultad de las tareas, las relaciones interpersonales (de docentes, estudiantes y familias) en el centro, la formación especializada a los docentes, el sistema de evaluación que se aplica, el seguimiento permanente de los alumnos, el apoyo educativo de las familias a sus hijos, la escuela aporta estímulos a estudiantes y docentes, la actitud de mejora continua del profesorado, la actitud de mejora continua de los directivos, la credibilidad del proyecto educativo, el cumplimiento de los programas de estudio, los resultados de la gestión de la escuela; la satisfacción de las familias, alumnos y docentes; los resultados académicos de los estudiantes, el respeto a los

derechos humanos por parte de los estudiantes, los logros socio afectivos de los estudiantes, resultados de las actividades complementarias, la existencia de actividades de aceleración pedagógica, la calidad de vida laboral del docente, el estatus profesional del profesorado, los docentes trabajan en varias instituciones educativas, el grado de motivación de los docentes y el desarrollo profesional del docente.

De la totalidad de indicadores investigados (incluidos aquellos donde hay diferencias significativas o no), los docentes de *centros públicos* puntúan más alto en once indicadores de calidad educativa de un plantel educativo, que son: que es una escuela fiscal, que el Ministerio debe controlar los centros, que la educación debe ser gratuita, sentirse identificado con el centro escolar, el grado de participación de los padres de familia en las decisiones de la escuela, la formación especializada de los docentes, la alta demanda de cupos, la existencia de actividades de recuperación pedagógica, la capacidad de competir del centro, que los docentes trabajen en varias instituciones educativas a la vez, y la experiencia profesional del docente.

De la totalidad de indicadores investigados (incluidos aquellos donde hay diferencias significativas o no), los docentes de *centros privados* puntúan más alto en setenta y nueve indicadores, siendo los siguientes: que sea el plantel educativo de sostenimiento privado, que la familia tenga recursos económicos para educar a sus hijos, que las familias tengan un grado de instrucción alto, zona donde se ubica la escuela, el pago de la matrícula y pensiones sea adecuado, que todos los niños y adolescentes deben estudiar, según los resultados de las pruebas el plantel demuestra ser competente, se conocen la eficiencia y los resultados del centro, la educación es actualizada, la libertad absoluta para escoger la escuela, existen programas de ayuda a alumnos con problemas, las actividades formativas que ofrece la escuela, los objetivos compartidos por la comunidad, las actividades extracurriculares que ofrece, la alta formación en valores, altas expectativas del centro sobre los alumnos, altas expectativas de los padres sobre sus hijos, nivel de expectativas de los alumnos, nivel de expectativas de los docentes, liderazgo educativo del centro reconocido por la sociedad, buen uso del tiempo en el aula, correcta utilización del espacio físico, claridad de la normativa existente, el adecuado clima

escolar, el trabajo en equipo, información adecuada a los padres, el número de alumnos por aula, la implicación del alumno en el centro, evaluación permanente del trabajo del alumnado, los recursos económicos existentes, las instalaciones del centro, el equipamiento en las aulas, la utilización de bibliotecas y centros documentales, buenas relaciones escuela y otras instituciones, la existencia de programas de educación inclusiva, la existencia de un plan de calidad, la gestión de la autoridad, la dirección pedagógica, la gestión participativa del centro, la autonomía de centro, el estilo de dirección de las autoridades, la organización general de la escuela, la organización del aula, los programas de estudios adecuados, el desarrollo de programas innovadores, existencia de programas adecuados de orientación, el uso de metodologías en el aula, la gestión del aula, la comunicación en el aula, la motivación de los estudiantes, el grado de dificultad de las tareas, las relaciones interpersonales (de docentes, estudiantes y familias) en el centro, el sistema de evaluación que se aplica, el seguimiento permanente de los alumnos, el apoyo educativo de las familias a sus hijos, la escuela aporta estímulos a estudiantes y docentes, la actitud de mejora continua del profesorado, la actitud de mejora continua de los directivos, la credibilidad del proyecto educativo, el cumplimiento de los programas de estudio, los resultados de la gestión de la escuela, prestigio del centro escolar; la satisfacción de las familias, alumnos y docentes; los resultados académicos de los estudiantes, el respeto a los derechos humanos de los estudiantes, los logros socio afectivos de los estudiantes, resultados de las actividades complementarias, la existencia de actividades de aceleración pedagógica, la calidad de vida laboral del docente, el estatus profesional del profesorado, el grado de motivación de los docentes, el desarrollo profesional del docente, y la respuesta pertinente de la escuela a las necesidades del entorno. Tanto los docentes de los centros educativos públicos y privados manifiestan una idéntica media aritmética en que debe existir igualdad de oportunidades para los alumnos.

### **c) Padres de familia**

La comparación de medias de los padres y madres de los centros públicos y privados aporta los siguientes resultados:

**Tabla 44. Indicadores de calidad de la educación, por sostenimiento del plantel (público o privado), según padres de familia (Primera Parte)**

<b>Indicadores</b>	<b>Sosten.</b>	<b>X</b>	<b>SIG</b>
Que sea centro privado	Pública	3,64	0.044 SÍ
	Privada	6,50	
Las familias tienen recursos para educar a sus hijos.	Pública	5,43	0.610 NO
	Privada	6,16	
La familia tiene un nivel de instrucción alto.	Pública	5,73	0.438 NO
	Privada	6,83	
La zona en donde se ubica el centro es adecuada.	Pública	5,29	0.001 SÍ
	Privada	6,83	
Que es un colegio fiscal (del Estado).	Pública	7,62	0.003 SÍ
	Privada	3,50	
El Ministerio de Educación controla el funcionamiento del Centro.	Pública	8,11	0.000 SÍ
	Privada	6,16	
El pago de matrícula y las pensiones son adecuados.	Pública	5,86	0.000 SÍ
	Privada	7,16	
Todos los niños y jóvenes deben estudiar.	Pública	9,57	0.256 NO
	Privada	9,83	
El Centro Educativo tiene una filosofía laica.	Pública	8,77	0,858 NO
	Privada	8,66	
La educación es gratuita.	Pública	8,85	0.019 SÍ
	Privada	4,50	
La escuela es competente.	Pública	8,55	0.044 SÍ
	Privada	9,33	
Debe existir igualdad de oportunidades para alumnos.	Pública	9,49	0.006 SÍ
	Privada	7,66	
Conozco de la eficiencia de esta escuela.	Pública	8,76	0.263 NO
	Privada	9,33	
La educación que ofrece el centro está actualizada.	Pública	8,51	0.989 NO
	Privada	8,50	
Los padres tenemos libertad para escoger escuela.	Pública	8,84	0.013 SÍ
	Privada	9,66	
La educación está orientada a las necesidades del alumno	Pública	8,85	0.131 NO
	Privada	9,50	
La escuela tiene programas para ayudar a alumnos con problemas.	Pública	8,40	0.913 NO
	Privada	8,50	
Las actividades formativas que ofrece el centro son buenas.	Pública	8,73	0.430 NO
	Privada	9,16	
Los objetivos son compartidos por la comunidad educativa.	Pública	8,24	0.220 NO
	Privada	9,00	
Las actividades extraescolares que ofrece el centro educativo.	Pública	8,11	0.483 NO
	Privada	7,66	
La alta formación en valores	Pública	8,85	0.836 NO
	Privada	9,00	
El alto nivel de expectativas del centro	Pública	8,73	0.005 SÍ
	Privada	9,66	
El alto nivel de expectativas de los padres	Pública	8,89	0.013 SÍ
	Privada	9,66	

**Tabla 45. Indicadores de calidad de la educación, por sostenimiento del plantel (público o privado), según padres de familia (Segunda Parte)**

<b>Indicadores</b>	<b>Sosten.</b>	<b>X</b>	<b>SIG</b>
El alto nivel de expectativas de los alumnos	Pública	8,83	0.377 NO
	Privada	9,93	
El alto nivel de expectativas de los docentes	Pública	8,84	0.132 NO
	Privada	9,50	
El liderazgo educativo de la escuela reconocido sociedad.	Pública	8,80	0.978 NO
	Privada	8,83	
El buen uso del tiempo en el aula	Pública	9,01	0.537 NO
	Privada	9,50	
La utilización del espacio físico en el aula	Pública	8,80	0.846 NO
	Privada	8,66	
La claridad de la normativa existente	Pública	8,92	0.910 NO
	Privada	8,83	
El adecuado clima escolar	Pública	8,42	0.245 NO
	Privada	9,16	
El trabajo de equipo en el centro	Pública	9,03	0.533 NO
	Privada	9,33	
La información que se da a los padres sobre sus hijos.	Pública	9,03	0.831 NO
	Privada	9,16	
El número de alumnos por aula	Pública	8,69	0.073 NO
	Privada	9,50	
La implicación del alumno en el centro	Pública	8,74	0.090 NO
	Privada	9,50	
La evaluación del trabajo del alumnado	Pública	8,85	0.011 SÍ
	Privada	9,66	
Los recursos económicos existentes en el centro	Pública	6,65	0.003 SÍ
	Privada	9,00	
Las instalaciones del centro	Pública	7,68	0.000 SÍ
	Privada	9,00	
El equipamiento en las aulas	Pública	7,64	0.002 SÍ
	Privada	9,16	
La utilización de la biblioteca y centro de documentación	Pública	7,86	0.005 SÍ
	Privada	9,00	
Las buenas relaciones de la escuela con otras instituciones	Pública	8,90	0.759 NO
	Privada	9,50	
El programa de educación inclusiva para alumnos discapacidad	Pública	8,33	0.018 SÍ
	Privada	9,50	
La existencia de un plan de calidad en el centro	Pública	8,46	0.105 NO
	Privada	9,33	
La dirección administrativa del centro	Pública	8,70	0.391 NO
	Privada	9,50	
La dirección pedagógica del centro	Pública	8,64	0.049 SÍ
	Privada	9,50	
La gestión participativa en el centro	Pública	8,69	0.443 NO
	Privada	9,16	
La autonomía del centro educativo	Pública	8,07	0.510 NO
	Privada	8,66	

**Tabla 46. Indicadores de calidad de la educación, por sostenimiento del plantel (público o privado), según padres de familia (Tercera Parte)**

Indicadores	Sosten.	X	SIG
La organización general del centro	Pública	8,88	0.152 NO
	Privada	9,50	
La organización del aula	Pública	8,84	0.839 NO
	Privada	9,00	
Los planes de estudio del alumnado son adecuados	Pública	8,69	0.041 SÍ
	Privada	9,50	
El desarrollo de programas innovadores	Pública	8,39	0.046 SÍ
	Privada	9,33	
La existencia de programas de orientación y tutorías	Pública	8,49	0.032 SÍ
	Privada	9,50	
El uso de metodologías para el alumnado	Pública	8,71	0.049 SÍ
	Privada	9,50	
La gestión de aula	Pública	8,51	0.988 NO
	Privada	8,50	
La comunicación en el aula	Pública	8,76	0.927 NO
	Privada	8,83	
La motivación de los estudiantes	Pública	8,84	0.592 NO
	Privada	9,16	
El grado de dificultad de las tareas	Pública	7,93	0.637 NO
	Privada	8,33	
Las relaciones interpersonales en el centro	Pública	8,82	0.119 NO
	Privada	9,50	
La formación especializada de los docentes	Pública	8,82	0.121 NO
	Privada	9,50	
El sistema de evaluación del centro	Pública	8,80	0.113 NO
	Privada	9,50	
El permanente seguimiento a los alumnos	Pública	8,57	0.725 NO
	Privada	8,83	
El apoyo educativo que dan las familias a sus hijos	Pública	8,76	0.543 NO
	Privada	9,16	
La escuela estimula a alumnos y docentes	Pública	8,20	0.965 NO
	Privada	8,16	
La actitud de mejora continua del profesorado	Pública	8,75	0.905 NO
	Privada	8,65	
La actitud de mejora continua de los directivos	Pública	8,76	0.465 NO
	Privada	7,50	
La credibilidad del proyecto educativo de la escuela	Pública	8,51	0.036 SÍ
	Privada	9,50	
El cumplimiento de los programas de estudio	Pública	8,49	0.032 SÍ
	Privada	9,50	
Los resultados positivos de la gestión de la escuela	Pública	8,59	0.157 NO
	Privada	9,33	
El prestigio del centro en la comunidad	Pública	8,60	0.569 NO
	Privada	9,00	

**Tabla 47. Indicadores de calidad de la educación, por sostenimiento del plantel (público o privado), según padres de familia (Cuarta Parte)**

<b>Indicadores</b>	<b>Sosten.</b>	<b>X</b>	<b>SIG</b>
El grado de satisfacción de las familias	Pública	8,73	0.020 SÍ
	Privada	9,50	
El grado de satisfacción de los alumnos	Pública	8,65	0.362 NO
	Privada	9,16	
El grado de satisfacción de los docentes	Pública	8,56	0.042 SI
	Privada	9,33	
Sentirse identificado con el centro educativo	Pública	8,33	0.713 NO
	Privada	8,50	
Los resultados académicos de los alumnos	Pública	8,75	0.739 NO
	Privada	9,00	
El respeto a los derechos humanos del alumnado	Pública	8,83	1.000 NO
	Privada	8,83	
Los logros socio afectivos del alumnado	Pública	8,78	0.333 NO
	Privada	9,33	
Los resultados de las actividades complementarias	Pública	8,60	0.954 NO
	Privada	8,66	
El grado de participación de los padres en las decisiones	Pública	8,74	0.221 NO
	Privada	7,66	
La alta demanda de cupos en el centro	Pública	7,97	0.884 NO
	Privada	7,83	
Las actividades de recuperación pedagógica	Pública	8,48	0.981 NO
	Privada	8,50	
Las actividades de aceleración de los aprendizajes	Pública	8,03	0.693 NO
	Privada	8,33	
La capacidad de competir del centro a nivel externo	Pública	8,78	0.831 NO
	Privada	8,66	
La calidad de vida laboral del docente	Pública	8,74	0.163 NO
	Privada	9,33	
El estatus profesional del profesorado	Pública	8,85	0.135 NO
	Privada	9,50	
El nivel de salud del profesorado	Pública	8,71	0.145 NO
	Privada	9,33	
Los docentes trabajan en varias instituciones a la vez	Pública	6,87	0.844 NO
	Privada	6,50	
El nivel de motivación de los docentes	Pública	8,62	0.176 NO
	Privada	9,33	
El desarrollo profesional del docente	Pública	8,84	0.136 NO
	Privada	9,50	
La experiencia profesional del docente	Pública	9,09	0.623 NO
	Privada	8,66	
La respuesta del centro a las necesidades del entorno	Pública	8,26	0.446 NO
	Privada	8,83	



Las diferencias de medias entre planteles públicos y privados, en la opinión de los padres de familia, manifiesta diferencias significativas en veinte y siete indicadores: que sea un centro privado, la zona donde se ubica el centro es adecuada, que sea un colegio fiscal (público), el Ministerio de Educación debe controlar el funcionamiento del centro, el pago de la matrícula y las pensiones son adecuadas, la educación es gratuita, la escuela es competente por sus resultados, debe existir igualdad de oportunidades para alumnos y familias, los padres tienen libertad para elegir escuela, el alto nivel de expectativas del centro, el alto nivel de expectativas de los padres, la evaluación permanente del trabajo del alumnado, los recursos económicos existentes en el centro, las instalaciones del centro, el equipamiento en las aulas, la utilización de la biblioteca y centro de documentación, el programa de educación inclusiva para el alumnado con discapacidad, la dirección pedagógica del centro, los estilos de dirección del centro, los planes de estudio para el alumnado, el desarrollo de programas innovadores, la existencia de programas de orientación y tutorías, el uso de metodologías adecuadas para el alumnado, la credibilidad del proyecto educativo de centro, el cumplimiento de los programas de estudio, el grado de satisfacción de las familias y de los docentes.

De la totalidad de indicadores investigados (incluidos aquellos donde hay diferencias significativas o no), los padres de familia de los *planteles públicos* otorgan puntuaciones más altas a los siguientes indicadores: que es un colegio del Estado, que el Ministerio de Educación controle el funcionamiento del centro, que el plantel tenga una filosofía laica, que la educación sea gratuita, que debe existir igualdad de oportunidades para los alumnos, que la educación que ofrece el centro está actualizada, las actividades extracurriculares que ofrece el centro educativo, la utilización del espacio físico en el aula, la claridad de la normativa existente, la gestión de aula, que la escuela estimula los alumnos y docentes, la actitud de mejora continua del profesorado, la actitud de mejora continua de los directivos, el grado de participación de los padres de familia en las decisiones del centro, la alta demanda de cupos en el centro, la capacidad de competir el centro a nivel externo, que los docentes trabajan en varias instituciones a la vez, y la experiencia profesional del docente.

De la totalidad de indicadores investigados (incluidos aquellos donde hay diferencias significativas o no), los padres de familia de los *planteles privados* otorgan puntuaciones más altas a los siguientes indicadores: que sea centro privado, las familias tienen recursos para educar a sus hijos, las familias tienen un nivel de instrucción alto, la zona donde se ubica el centro es adecuada, el pago de matrículas y pensiones es adecuado, todos los niños y jóvenes deben estudiar, la escuela es competente, conozco la eficiencia de la escuela, los padres tenemos libertad para escoger la escuela, la educación está orientada a las necesidades del alumno, la escuela tiene programas para ayudar a alumnos con problemas, las actividades formativas que ofrece el centro son buenas, los objetivos son compartidos por la comunidad educativa, la alta formación en valores, el alto nivel de expectativas del centro, de los padres, de los alumnos, de los docentes; el liderazgo educativo de la escuela reconocido por la sociedad, el buen uso del tiempo en el aula, el adecuado clima escolar, el trabajo de equipo del centro, la educación que se da a los padres sobre sus hijos, el número de alumnos por aula, la implicación del alumnado en el centro, la evaluación del trabajo del alumnado, los recursos económicos existentes en el centro, las instalaciones del centro, el equipamiento en las aulas, la utilización de la biblioteca y centro documental, las buenas relaciones de la escuela con otras instituciones, los programas de educación inclusiva, la existencia de un plan de calidad del centro, la dirección administrativa y pedagógica del centro, la gestión participativa en el centro, la autonomía del centro educativo, los estilos de dirección, la organización general del centro, la organización del aula, los planes de estudio del alumnado son adecuados, el desarrollo de programas innovadores, la existencia de programas de orientación y tutorías, el uso de metodologías para el alumnado, la comunicación en el aula, la motivación de los estudiantes, el grado de dificultad de las tareas, las relaciones interpersonales en el centro, la formación especializada de los docentes, el sistema de evaluación del centro, el permanente seguimiento a los alumnos, el apoyo educativo que dan las familias a sus hijos, la credibilidad del proyecto educativo de la escuela, el cumplimiento de los programas de estudio, los resultados positivos de la gestión de la escuela, el prestigio del centro en la comunidad, el grado de satisfacción de las familias, los alumnos y docentes; sentirse identificado con el

centro educativo, los resultados académicos de los alumnos, los logros socio afectivos del alumnado, los resultados de las actividades complementarias, las actividades de recuperación pedagógica y de aceleración de los aprendizajes, la calidad de vida laboral del docente, el estatus profesional del profesorado, el nivel de salud del profesorado, el nivel de motivación de los docentes, el desarrollo profesional del docente, y la respuesta del centro a las necesidades del entorno.

Tanto los padres de familia de los planteles públicos y privados consideran por igual el respeto de los derechos humanos de los alumnos.

#### **d) Discusión de los indicadores de calidad educativa, por sostenimiento del plantel, según informantes**

Los datos revelan, que entre los informantes, de acuerdo a la sostenibilidad del plantel educativo como público o privado, sí existen diferencias significativas en cuanto a la valoración de los respectivos indicadores.

En cuanto a las diferencias significativas, hay un conjunto de indicadores que son puntuados de mejor manera por los estudiantes, docentes y padres de familia tanto de colegios privados, así como también de los planteles públicos, los mismos que respaldados por la experiencia vivida de los sujetos investigados, y por el sistema de creencias y concepciones ideológicas que tienen sobre la realidad, y específicamente, sobre la educación.

Entre los estudiantes, de setenta indicadores investigados, en la que se solicitó valoración en una escala de 1 a 10, encontramos en dieciséis indicadores con diferencias significativas, entre los alumnos de los planteles públicos y privados. De los dieciséis, nueve indicadores son altamente positivos para los estudiantes de los centros escolares públicos; mientras que en los privados, estos ascienden a siete indicadores.

Para los estudiantes de los planteles públicos valoran con fuerza a los indicadores referidos a: que los recursos económicos de las familias no deben afectar la educación de sus hijos, están plenamente de acuerdo que el Estado debe controlar a las instituciones educativas, que la educación debe ser plenamente gratuita, que debe existir igualdad de oportunidades para todos los niños y adolescentes, el valor del prestigio del centro escolar es relevante (colegios emblemáticos, colegios tradicionales y colegios comunes), el estilo de dirección de las autoridades en la gestión (democráticos o verticales), la organización general de la escuela, las instalaciones del centro (existe demanda de mayor infraestructura, laboratorios, recursos didácticos) y los logros socio-afectivos de los alumnos (no solo una educación académica).

En cambio, los estudiantes de los planteles privados, valoran más las buenas relaciones de la escuela con otras instituciones locales, nacionales e internacionales; que el plantel sea particular porque en él se da una mejor educación, la capacidad de competir del plantel con otras instituciones, el grado de dificultad que se aplica en las tareas escolares; el permanente seguimiento a los alumnos (tomando en cuenta que en estos planteles existen un seguimiento individualizado a cada estudiante por el profesor y los equipos de apoyo pedagógico y psicológico); la evaluación permanente al trabajo del alumno, y los resultados de las actividades complementarias –las cuales son abundantes en estos planteles, como los clubes, intercambios estudiantiles, etc.-.

Un dato relevante es la identificación de que, según información de los estudiantes, los padres de familia de los alumnos de los colegios públicos tienen un más alto nivel de instrucción escolar, frente a los padres de los colegios públicos que tienen un menor nivel, así mismo, los estudiantes de los planteles privados valoran más la calidad de enseñanza que recibe y del funcionamiento del plantel educativo.

Entre los docentes existen mayores diferencias significativas en la valoración a los indicadores de calidad de un centro escolar. De los cuarenta y nueve indicadores donde hay diferencias altamente significativas, -de un total de noventa- solo en seis existe una mejor valoración por parte de los

profesores de los colegios públicos; en cambio, entre los docentes de planteles privados hay mayor aceptación a cuarenta y tres indicadores.

Los docentes de los planteles públicos valoran mejor estos indicadores: que sea una escuela fiscal, que el Ministerio de Educación controle a los centros educativos permanentemente, que la educación sea gratuita para el acceso mayoritario de la población y se cumpla el derecho a la educación de la población, la formación especializada de los docentes, el sentirse identificado con el centro escolar (la identidad institucional) y que los docentes trabajan en varias instituciones a la vez (situación que fue común en el país, principalmente por bajos salarios).

En cambio, los docentes de los planteles privados valoran más: que sea un plantel privado, que tenga recursos económicos para educar a sus hijos, el pago de matrícula y pensiones, los resultados de las pruebas, la eficiencia y buenos resultados, la educación sea actualizada, una educación orientada a las futuras necesidades, existencia de programas de ayuda para los alumnos con diferentes problemas, las actividades formativas que ofrece la escuela, los objetivos compartidos por la comunidad, las actividades extracurriculares existentes, la alta formación en valores, alto nivel de expectativa del centro para sus alumnos, el alto nivel de expectativa de los padres sobre el futuro de sus hijos, el alto nivel de expectativa de los alumnos, alto nivel de expectativa de los docentes, el liderazgo del centro educativo en la sociedad, el buen uso del tiempo para el aprendizaje, el adecuado clima escolar, el número de alumnos por aula, el grado de implicación del alumno al centro, los recursos económicos existentes, el equipamiento en el aula, la utilización de la biblioteca o centro documental, los programas de educación inclusiva, la existencia de un plan de calidad, el nivel de gestión de la autoridad, la positiva dirección pedagógica, el grado de autonomía del centro, la organización general del centro, los programas de estudio sean adecuados y actualizados, el desarrollo de programas innovadores, la existencia de programas de orientación, el uso de metodologías adecuadas para los estudiantes, el nivel de gestión en el aula, la motivación de los estudiantes, el grado de dificultad en las tareas, las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad educativa, el sistema de evaluación que aplica, el permanente seguimiento a los alumnos, el

apoyo adecuado de los padres a sus hijos, que la escuela aplique estímulos a sus alumnos, la actitud de mejora continua del profesorado y los directivos, el grado de credibilidad del proyecto educativo, el cumplimiento adecuado de los programas de estudio, los resultados positivos de la gestión de la escuela, el grado de satisfacción de las familias, de los alumnos y docentes; los resultados académicos de los alumnos, los logros socio-afectivos de los alumnos, los resultados de las actividades complementarias, la existencia de actividades de aceleración curricular, la calidad de vida laboral del docente, el estatus profesional del docente, el grado de motivación de los alumnos y el desarrollo profesional docente.

Un dato relevante entre docentes se refiere a que los profesores de los planteles privados poseen alta formación inicial, expresados en los títulos de mayor jerarquía; en cambio, ambos grupos manifiestan homogéneos años de servicio en la cátedra.

Entre los padres de familia, de los noventa indicadores valorados, existen diferencias significativas en veinte y siete indicadores de calidad. De este grupo de indicadores, veinte y tres tienen mayor aceptación por parte de los padres de familia de las instituciones privadas, y cuatro indicadores por los padres de familias de instituciones públicas.

Los padres de familia de los planteles públicos valoran más los indicadores siguientes: ser un colegio fiscal (público), el Ministerio de Educación debe controlar el funcionamiento del centro, la educación debe ser gratuita y que debe existir igualdad de oportunidades para todos los alumnos y familias.

Por su parte, los padres de familias de los centros educativos privados, valoran más estos indicadores: la zona donde se ubica el centro es adecuada, el pago de la matrícula y las pensiones es adecuado, la escuela es competente por sus resultados, los padres tienen libertad para elegir escuela, el alto nivel de expectativas del centro, el alto nivel de expectativas de los padres, la evaluación permanente del trabajo del alumnado, los recursos económicos existentes en el centro, las instalaciones del centro, el equipamiento en las aulas, la utilización de la biblioteca y centro de documentación, el programa de educación inclusiva para el alumnado con discapacidad, la dirección

pedagógica del centro, los estilos de dirección del centro, los planes de estudio para el alumnado, el desarrollo de programas innovadores, la existencia de programas de orientación y tutorías, el uso de metodologías adecuados para el alumnado, la credibilidad del proyecto educativo de centro, el cumplimiento de los programas de estudio, el grado de satisfacción de las familias y de los docentes.

Los padres de familia de los planteles privados, tienen mejor nivel de instrucción que los padres de familia de los colegios públicos, según la información proporcionada por ellos mismos en cuanto a la titulación.

La información recabada evidencia que sí existen diferencias significativas en la valoración y aceptación de indicadores de calidad educativa de un centro escolar, posicionándose mayoritariamente esta valoración en los docentes, seguido de los padres de familia y los estudiantes. Los indicadores valorados son coherentes con los principios e ideologías expresadas en lo público y lo privado.

#### **6.2.10. INDICADORES DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, POR CLASES SOCIALES, SEGÚN INFORMANTES**

**OBJETIVO ESPECÍFICO 8: DETERMINAR Y ANALIZAR SI EXISTE DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS EN LOS INDICADORES DE CALIDAD EDUCATIVA DE UN CENTRO ESCOLAR, SEGÚN CLASES SOCIALES EN EL QUE SE UBICA EL PLANTEL EDUCATIVO (CLASE BAJA, CLASE MEDIA Y CLASE ALTA), POR INFORMANTES (ESTUDIANTES, DOCENTES Y PADRES DE FAMILIA)**

A continuación se detalla los diferentes indicadores de calidad educativa de un centro escolar, por clase social en la que se ubica el plantel educativo, según opinión de estudiantes, docentes y padres de familia.

##### **a) Estudiantes**

A continuación se presentan las comparaciones de medias entre las variables de la investigación en relación con la clase social de los estudiantes.

En la tabla se aprecian los indicadores (izquierda), la clase social (baja, media y alta), las puntuaciones promedio (X) y la significatividad de las medias (SIG).

**Tabla 48. Indicadores de calidad de la educación por clase social, según estudiantes (Primera Parte)** CB: CLASE BAJA CM: CLASE MEDIA CA: CLASE ALTA

INDICADORES	CLASE SOCIAL	X	SIG
Calidad de la enseñanza	Baja	2,92	CB – CA → 0,000 SIGNIFICATIVA CM – CA → 0,000 SIGNIFICATIVA
	Media	2,97	
	Alta	3,78	
Funciona bien el establecimiento	Baja	3,02	CB – CM → 0,001 SIGNIFICATIVA CB – CA → 0,009 SIGNIFICATIVA CM – CA → 0,000 SIGNIFICATIVA
	Media	2,71	
	Alta	3,46	
Que tenga recursos económicos para educar a sus hijos.	Baja	4,00	CB – CA → 0,003 SIGNIFICATIVA CM – CA → 0,003 SIGNIFICATIVA
	Media	4,26	
	Alta	6,03	
Que las familias tengan un grado de instrucción alto	Baja	8,03	CB – CM → 0,000 SIGNIFICATIVA
	Media	6,17	
	Alta	6,69	
El Ministerio de Educación controla los colegios.	Baja	9,45	CB – CM → 0,014 SIGNIFICATIVA CB – CA → 0,000 SIGNIFICATIVA CM – CA → 0,000 SIGNIFICATIVA
	Media	8,88	
	Alta	5,33	
Toda la población de niños y adolescentes deben estudiar.	Baja	9,87	NO SIGNIFICATIVA
	Media	9,72	
	Alta	9,69	
Aplica una filosofía de educación laica.	Baja	9,00	CB – CM → 0,000 SIGNIFICATIVA CB – CA → 0,000 SIGNIFICATIVA
	Media	6,45	
	Alta	6,54	
La educación es gratuita.	Baja	9,84	CB – CM → 0,000 SIGNIFICATIVA CM – CA → 0,000 SIGNIFICATIVA CA – CB → 0,000 SIGNIFICATIVA
	Media	8,83	
	Alta	6,08	
Debe existir igualdad de oportunidades para todos los alumnos y familias.	Baja	9,78	CB – CA → 0,000 SIGNIFICATIVA CM – CA → 0,000 SIGNIFICATIVA
	Media	9,53	
	Alta	8,53	
Alto nivel de expectativas globales del centro para sus estudiantes	Baja	9,52	CB – CM → 0,000 SIGNIFICATIVA CB – CA → 0,032 SIGNIFICATIVA
	Media	8,93	
	Alta	8,74	
Libertad absoluta para escoger la escuela	Baja	9,69	CB – CM → 0,002 SIGNIFICATIVA
	Media	9,07	
	Alta	9,03	
El trabajo en equipo, padres, docentes, autoridades	Baja	9,39	CB – CM → 0,004 SIGNIFICATIVA
	Media	8,77	
	Alta	8,61	
Buenas relaciones de la escuela con otras instituciones	Baja	9,63	CB – CM → 0,000 SIGNIFICATIVA CM – CA → 0,033 SIGNIFICATIVA
	Media	7,66	
	Alta	8,64	
El apoyo educativa que dan las familias a sus hijos.	Baja	9,56	CB – CM → 0,000 SIGNIFICATIVA
	Media	8,84	
	Alta	8,92	
Respuesta a las necesidades del barrio, ciudad, país	Baja	9,13	CB – CM → 0,000 SIGNIFICATIVA CB – CA → 0,000 SIGNIFICATIVA
	Media	6,52	
	Alta	7,14	



**Tabla 49. Indicadores de calidad de la educación por clase social, según estudiantes (Segunda Parte)** CB: CLASE BAJA CM: CLASE MEDIA CA: CLASE ALTA

INDICADORES	CLASE SOCIAL	X	SIG
Prestigio del centro escolar	Baja	9,48	CB – CM → 0,000 SIGNIFICATIVA CB – CA → 0,000 SIGNIFICATIVA CM – CA → 0,033 SIGNIFICATIVA
	Media	8,35	
	Alta	7,33	
Satisfacción de las familias	Baja	9,47	CB – CM → 0,025 SIGNIFICATIVA
	Media	9,00	
	Alta	8,89	
Sentirse identificado con el centro escolar	Baja	9,22	CB – CM → 0,033 SIGNIFICATIVA
	Media	8,60	
	Alta	8,56	
Los objetivos compartidos y consensuados por la comunidad educativa	Baja	9,40	CB – CM → 0,000 SIGNIFICATIVA CB – CA → 0,001 SIGNIFICATIVA
	Media	7,85	
	Alta	7,94	
Resultados positivos de la gestión de la escuela	Baja	9,44	NO SIGNIFICATIVA
	Media	9,24	
	Alta	9,11	
La educación es actualizada.	Baja	9,40	NO SIGNIFICATIVA
	Media	9,31	
	Alta	8,92	
Que el plantel sea particular.	Baja	3,34	CB – CA → 0,000 SIGNIFICATIVA CM – CA → 0,000 SIGNIFICATIVA
	Media	3,21	
	Alta	7,61	
Correcta utilización del espacio físico	Baja	9,55	NO SIGNIFICATIVA
	Media	9,22	
	Alta	9,14	
Claridad de la normativa existente del plantel	Baja	9,54	CB – CM → 0,000 SIGNIFICATIVA
	Media	8,29	
	Alta	8,65	
Calidad de vida laboral del docente	Baja	9,56	CB – CM → 0,000 SIGNIFICATIVA CB – CA → 0,014 SIGNIFICATIVA
	Media	8,87	
	Alta	8,65	
El estatus profesional del profesorado	Baja	9,56	NO SIGNIFICATIVA
	Media	9,27	
	Alta	9,27	
Los docentes trabajan en varias instituciones educativas	Baja	5,28	NO SIGNIFICATIVA
	Media	4,88	
	Alta	5,27	
Desarrollo profesional del docente	Baja	9,73	CB – CM → 0,003 SIGNIFICATIVA
	Media	9,20	
	Alta	9,22	
El adecuado clima escolar	Baja	9,21	CM – CB → 0,001 SIGNIFICATIVA
	Media	8,45	
	Alta	8,73	

**Tabla 50. Indicadores de calidad de la educación por clase social, según estudiantes (Tercera Parte)** CB: CLASE BAJA CM: CLASE MEDIA CA: CLASE ALTA

INDICADORES	CLASE SOCIAL	X	SIG
Número de alumnos por profesor en el aula	Baja	8,98	NO SIGNIFICATIVA
	Media	8,46	
	Alta	8,89	
Los recursos económicos existentes	Baja	9,63	CB – CM → 0,033 SIGNIFICATIVA
	Media	9,25	
	Alta	8,86	
Existencia de un plan de calidad	Baja	9,39	CB – CM → 0,000 SIGNIFICATIVA CB – CA → 0,026 SIGNIFICATIVA
	Media	8,01	
	Alta	8,30	
Positiva dirección pedagógica	Baja	9,51	CB – CM → 0,002 SIGNIFICATIVA CB – CA → 0,044 SIGNIFICATIVA CM – CA → 0,002 SIGNIFICATIVA
	Media	8,91	
	Alta	8,75	
Gestión participativa que se aplica en el centro.	Baja	9,59	CB – CM → 0,049 SIGNIFICATIVA
	Media	8,59	
	Alta	8,51	
La autonomía del establecimiento para funcionar libremente	Baja	9,42	CB – CM → 0,000 SIGNIFICATIVA
	Media	8,26	
	Alta	8,89	
Estilos de dirección de las autoridades	Baja	9,72	CB – CM → 0,000 SIGNIFICATIVA CB – CA → 0,000 SIGNIFICATIVA
	Media	9,09	
	Alta	8,59	
Organización general de la escuela	Baja	9,80	CB – CM → 0,000 SIGNIFICATIVA CB – CA → 0,000 SIGNIFICATIVA
	Media	9,11	
	Alta	8,78	
Las relaciones interpersonales de los docentes con estudiantes y familia	Baja	9,66	CB – CM → 0,000 SIGNIFICATIVA CB – CA → 0,004 SIGNIFICATIVA
	Media	8,88	
	Alta	8,62	
Experiencia profesional del docente	Baja	9,04	CB – CM → 0,004 SIGNIFICATIVA
	Media	8,25	
	Alta	8,86	
La formación especializada de los docentes	Baja	9,69	NO SIGNIFICATIVA
	Media	9,27	
	Alta	9,11	
Capacidad de competir	Baja	9,60	CB – CA → 0,000 SIGNIFICATIVA CM – CA → 0,000 SIGNIFICATIVA
	Media	9,42	
	Alta	8,41	
Satisfacción de los profesores	Baja	9,52	CB – CM → 0,001 SIGNIFICATIVA CB – CA → 0,044 SIGNIFICATIVA
	Media	8,78	
	Alta	8,65	
Organización del aula	Baja	9,39	CB – CM → 0,001 SIGNIFICATIVA CB – CA → 0,002 SIGNIFICATIVA
	Media	8,71	
	Alta	8,24	
Las actividades académicas y formativas que ofrece la escuela.	Baja	9,64	CB – CM → 0,001 SIGNIFICATIVA CB – CA → 0,014 SIGNIFICATIVA
	Media	9,11	
	Alta	8,89	

**Tabla 51. Indicadores de calidad de la educación por clase social, según estudiantes (Cuarta Parte)** CB: CLASE BAJA CM: CLASE MEDIA CA: CLASE ALTA

INDICADORES	CLASE SOCIAL	X	SIG
Uso de metodologías adecuadas para los estudiantes	Baja	9,48	CB – CA → 0,028 SIGNIFICATIVA
	Media	9,24	
	Alta	8,75	
Motivación de los estudiantes en clase	Baja	9,37	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	9,36	
	Alta	8,84	
Grado de dificultad de las tareas	Baja	8,34	CB – CM → 0,000 SIGNIFICATIVA CM – CA → 0,001 SIGNIFICATIVA
	Media	6,18	
	Alta	8,08	
Gestión positiva en el aula	Baja	9,28	CB – CM → 0,000 SIGNIFICATIVA
	Media	8,49	
	Alta	8,73	
Las actividades extraescolares que ofrece el establecimiento sea interesante.	Baja	9,63	CB – CM → 0,001 SIGNIFICATIVA CB – CA → 0,012 SIGNIFICATIVA
	Media	8,96	
	Alta	8,68	
La comunicación positiva y participativa en clase	Baja	9,63	CB – CM → 0,001 SIGNIFICATIVA
	Media	8,94	
	Alta	9,00	
Desarrollo de programas innovadores	Baja	9,67	CB – CM → 0,000 SIGNIFICATIVA
	Media	8,97	
	Alta	9,16	
Las instalaciones del establecimiento educativo	Baja	9,75	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	9,67	
	Alta	9,38	
El sistema de evaluación que aplica.	Baja	9,43	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	9,04	
	Alta	9,19	
El permanente seguimiento a los alumnos	Baja	8,45	CB – CM → 0,013 SIGNIFICATIVAS CM – CA → 0,006 SIGNIFICATIVAS
	Media	7,69	
	Alta	9,00	
El grado de participación del alumno es alto.	Baja	9,59	CB – CM → 0,000 SIGNIFICATIVA CA – CB → 0,004 SIGNIFICATIVA
	Media	8,67	
	Alta	8,51	
Evaluación permanente del trabajo del alumnado	Baja	8,63	CB – CM → 0,000 SIGNIFICATIVA CM – CA → 0,003 SIGNIFICATIVA
	Media	7,43	
	Alta	8,49	

**Tabla 52. Indicadores de calidad de la educación por clase social, según estudiantes (Quinta Parte)**    CB: CLASE BAJA    CM: CLASE MEDIA    CA: CLASE ALTA

Indicadores	CLASE SOCIAL	X	SIG
Buen uso del tiempo para el aprendizaje en el aula	Baja	9,44	CB – CM → 0,033 SIGNIFICATIVA
	Media	8,85	
	Alta	8,86	
La actitud de mejora continua del profesorado	Baja	9,64	CB – CM → 0,003 SIGNIFICATIVA CB – CA → 0,015 SIGNIFICATIVA
	Media	9,12	
	Alta	8,86	
Programas de estudios adecuados	Baja	9,47	CB – CM → 0,001 SIGNIFICATIVA CB – CA → 0,008 SIGNIFICATIVA
	Media	8,74	
	Alta	8,43	
Los resultados académicos de los alumnos	Baja	9,52	CB – CM → 0,000 SIGNIFICATIVA
	Media	8,76	
	Alta	9,11	
La escuela aplica estímulos a los alumnos.	Baja	9,63	CB – CM → 0,001 SIGNIFICATIVA
	Media	8,92	
	Alta	8,89	
Los resultados de las actividades complementarias	Baja	9,59	CB – CM → 0,000 SIGNIFICATIVA
	Media	8,18	
	Alta	8,89	
Satisfacción de los alumnos	Baja	9,61	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	9,28	
	Alta	9,03	
Existencia de programas de orientación	Baja	9,55	CB – CM → 0,001 SIGNIFICATIVAS
	Media	8,83	
	Alta	8,84	
Existencia de actividades de recuperación pedagógica	Baja	9,62	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	9,08	
	Alta	8,54	
Programa de adecuación para estudiantes con alguna discapacidad	Baja	9,64	CB – CM → 0,000 SIGNIFICATIVA
	Media	8,88	
	Alta	9,00	
Información adecuada a los padres	Baja	9,71	CB – CM → 0,000 SIGNIFICATIVA
	Media	8,80	
	Alta	9,03	
Existen programas que ayudan a alumnos con problemas.	Baja	9,55	CB – CM → 0,001 SIGNIFICATIVA
	Media	8,80	
	Alta	8,95	
Alta formación en valores	Baja	9,64	CB – CM → 0,001 SIGNIFICATIVA
	Media	9,15	
	Alta	9,24	
Respeto a los derechos humanos del alumno	Baja	9,27	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	9,51	
	Alta	9,14	
Logros positivos socio afectivos del alumno	Baja	9,81	CB – CM → 0,015 SIGNIFICATIVA CB – CA → 0,002 SIGNIFICATIVA
	Media	9,43	
	Alta	9,00	

A continuación se van a comparar las puntuaciones de los estudiantes de los centros de las clases sociales bajas y altas de los planteles educativos, presentando las comparaciones de medias que son significativas ( $P < 0,05$ ):

Los estudiantes de ambos tipos de centros difieren en las valoraciones de los siguientes indicadores relacionados con la calidad educativa: concepto de calidad de la educación, funcionamiento del centro, recursos económicos para pagar la educación por parte de las familias, que el Ministerio controle la educación y los centros educativos, que la educación sea laica, que la educación sea gratuita, la existencia de igualdad de oportunidades para estudiar, tener altas expectativas para sus estudiantes, dar respuesta a las necesidades del barrio, ciudad y país, el prestigio del centro escolar, los objetivos compartidos por parte de la comunidad educativa, que el plantel sea particular, la calidad de vida laboral del docente, la existencia de un plan de calidad, la dirección del centro, los estilos de dirección de las autoridades, la organización general del centro, la capacidad de competir, la satisfacción de los docentes, la organización del aula, las actividades formativas que ofrece la escuela, el uso de metodologías docentes, las actividades extraescolares, el grado de participación del alumnado, la actitud de mejora continua del profesorado, los planes de estudio y los logros socio afectivos del alumno.

Los estudiantes de *clase social alta* otorgan más puntuación a los siguientes indicadores: calidad de la enseñanza del plantel educativo, el criterio sobre el funcionamiento adecuado del plantel educativo, la existencia de recursos económicos para educar a sus hijos, que el plantel sea particular y el permanente seguimiento a los alumnos.

Los estudiantes de *clase social baja* otorgan puntuaciones más altas a los siguientes indicadores: que el Ministerio de Educación controle a los colegios, que toda la población de niños y adolescentes debe estudiar, aplicar una filosofía laica, que la educación sea gratuita, que debe existir igualdad de oportunidades para todos los alumnos y familias, el alto nivel de expectativas globales del centro para sus estudiantes, libertad absoluta para escoger la escuela, el trabajo en equipo, buenas relaciones de la escuela con otras instituciones, el apoyo educativo que dan las familias a sus hijos, respuestas a

las necesidades del entorno, prestigio del centro escolar, la satisfacción de las familias, el sentirse identificado con el centro escolar, los objetivos compartidos y consensuados por la comunidad educativa, los resultados positivos de la gestión de la escuela, que la educación sea actualizada, la correcta utilización del espacio físico, la claridad de la normativa existente, la calidad de vida laboral del docente, el estatus profesional del profesorado, que los docentes trabajan en varias instituciones educativas, el desarrollo profesional del docente, el adecuado clima escolar, el número de alumnos por profesor en el aula, los recursos económicos existentes, la existencia de un plan de calidad, la positiva dirección pedagógica, la gestión participativa que se aplica en el centro, la autonomía del establecimiento, los estilos de dirección de las autoridades, la organización general de la escuela, las relaciones interpersonales de los docentes con estudiantes y familias, la experiencia profesional del docente, la formación especializada de los docentes.

Otros indicadores de mayor aceptación por parte de los estudiantes de la clase baja son: La capacidad de competir, la satisfacción de los profesores, la organización del aula, las actividades académicas y formativas que ofrece la escuela, el uso de metodologías adecuadas para los estudiantes, la motivación de los estudiantes en clase, el grado de dificultad en las tareas, la gestión positiva en el aula, las actividades extracurriculares que ofrece el plantel, la comunicación positiva y participativa en clase, el desarrollo de programas innovadores, las instalaciones del establecimiento educativo, el sistema de evaluación que aplica, el alto grado de participación de los alumnos, la evaluación permanente del trabajo del alumno, el buen uso del tiempo para el aprendizaje en el aula, la actitud de mejora continua del profesorado, los adecuados programas de estudio, los resultados académicos de los alumnos, la aplicación de estímulos a los alumnos, los resultados de las actividades complementarias, la satisfacción de los alumnos, la existencia de programas de formación, la existencia de programas de recuperación pedagógica, los programas de inclusión educativa, la información adecuada a los padres, la existencia de programas de ayuda a los alumnos con problemas, el alto formación en valores, el respeto a los derechos humanos y los logros positivos socio afectivos del alumno.

## b) Docentes

A continuación se presentan las comparaciones de medias entre los indicadores de la investigación en relación con la clase social, según la opinión de los docentes.

En las tablas que siguen se aprecian los indicadores (izquierda), la clase social, las puntuaciones promedio (X) y el grado de significatividad de las medias (SIG).

**Tabla 53. Indicadores de calidad de la educación por clase social, según docentes (Primera Parte)**      CB: CLASE BAJA    CM: CLASE MEDIA    CA: CLASE ALTA

Indicadores	CLASE SOCIAL	X	SIG
Calidad de la enseñanza	Baja	3,22	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	3,27	
	Alta	3,60	
Funciona bien el establecimiento	Baja	3,07	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	3,12	
	Alta	3,40	
Que sea sostenimiento privado.	Baja	3,56	CB – CM → 0,006 SIGNIFICATIVA CB – CA → 0,000 SIGNIFICATIVA CM – CA → 0,000 SIGNIFICATIVA
	Media	2,69	
	Alta	7,16	
Que tenga recursos económicos.	Baja	5,69	CB – CA → 0,000 SIGNIFICATIVA CM – CA → 0,000 SIGNIFICATIVA
	Media	5,32	
	Alta	7,59	
Que las familias tengan un grado de instrucción alto.	Baja	6,11	CB – CA → 0,003 SIGNIFICATIVA CM – CA → 0,000 SIGNIFICATIVA
	Media	5,78	
	Alta	7,78	
La zona en la que se ubica la escuela.	Baja	5,19	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	5,78	
	Alta	5,69	
Que es una escuela fiscal.	Baja	7,95	CB – CM → 0,019 SIGNIFICATIVA CB – CA → 0,000 SIGNIFICATIVA CM – CA → 0,000 SIGNIFICATIVA
	Media	7,13	
	Alta	3,36	
El Ministerio de Educación regula y controla los centros.	Baja	8,39	CB – CM → 0,000 SIGNIFICATIVA CB – CA → 0,000 SIGNIFICATIVA CM – CA → 0,000 SIGNIFICATIVA
	Media	7,27	
	Alta	5,17	
El pago de matrícula y pensiones es adecuado al ingreso de las familias.	Baja	5,82	CB – CA → 0,040 SIGNIFICATIVA CM – CA → 0,005 SIGNIFICATIVA
	Media	5,47	
	Alta	7,31	
Toda la población de niños y adolescentes debe estudiar.	Baja	9,77	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	9,81	
	Alta	9,90	

**Tabla 54. Indicadores de calidad de la educación por clase social, según docentes (Segunda Parte)**

CB: CLASE BAJA CM: CLASE MEDIA CA: CLASE ALTA

Indicadores	CLASE SOCIAL	X	SIG
Aplica una filosofía de educación laica.	Baja	9,57	CM – CB → 0,023 SIGNIFICATIVA
	Media	9,10	
	Alta	9,68	
La educación es gratuita.	Baja	9,56	CB – CM → 0,015 SIGNIFICATIVA CB – CA → 0,000 SIGNIFICATIVA CM – CA → 0,000 SIGNIFICATIVA
	Media	8,97	
	Alta	5,93	
Según los resultados de las pruebas demuestra ser competente.	Baja	8,89	CB – CM → 0,000 SIGNIFICATIVA CM – CA → 0,000 SIGNIFICATIVA
	Media	7,90	
	Alta	9,55	
Debe existir igualdad de oportunidades para los alumnos.	Baja	9,81	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	9,58	
	Alta	9,74	
Conozco de la eficiencia buenos resultados.	Baja	9,13	CB – CM → 0,005 SIGNIFICATIVA CB – CA → 0,044 SIGNIFICATIVA CM – CA → 0,000 SIGNIFICATIVA
	Media	8,52	
	Alta	9,86	
La educación es actualizada.	Baja	8,84	CB-CA → 0,022 SIGNIFICATIVA CM – CA → 0,001 SIGNIFICATIVA
	Media	8,47	
	Alta	9,75	
Libertad absoluta para escoger escuela	Baja	9,26	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,85	
	Alta	9,65	
Educación orientada a las futuras necesidades	Baja	9,17	CB – CM → 0,002 SIGNIFICATIVA CM – CA → 0,000 SIGNIFICATIVA
	Media	8,54	
	Alta	9,79	
Existen programas que ayudan a los alumnos con problemas.	Baja	8,33	CB – CM → 0,000 SIGNIFICATIVA CA – CM → 0,000 SIGNIFICATIVA
	Media	7,22	
	Alta	9,08	
Las actividades académicas y formativas que ofrece la escuela.	Baja	9,04	CB – CM → 0,000 SIGNIFICATIVA CM – CA → 0,000 SIGNIFICATIVA
	Media	8,15	
	Alta	9,47	
Los objetivos compartidos por la comunidad educativa	Baja	8,80	CB – CM → 0,000 SIGNIFICATIVA CM – CA → 0,000 SIGNIFICATIVA
	Media	7,80	
	Alta	9,24	
Las actividades extracurriculares que ofrece.	Baja	8,50	CB – CM → 0,000 SIGNIFICATIVA
	Media	7,50	
	Alta	8,70	
Alta formación en valores	Baja	9,32	CM – CB → 0,001 SIGNIFICATIVA CM – CA → 0,018 SIGNIFICATIVA
	Media	8,76	
	Alta	9,54	
Alto nivel de expectativas del centro con sus estudiantes	Baja	8,95	CB – CM → 0,003 SIGNIFICATIVA CM – CA → 0,000 SIGNIFICATIVA
	Media	8,42	
	Alta	9,57	



**Tabla 55. Indicadores de calidad de la educación por clase social, según docentes (Tercera Parte)** CB: CLASE BAJA CM: CLASE MEDIA CA: CLASE ALTA

Indicadores	CLASE SOCIAL	X	SIG
Alto nivel de expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos	Baja	9,10	CB – CM → 0,000 SIGNIFICATIVA CM – CA → 0,000 SIGNIFICATIVA
	Media	8,19	
	Alta	9,41	
Alto nivel de expectativas de los alumnos	Baja	9,18	CB – CM → 0,000 SIGNIFICATIVA CM – CA → 0,000 SIGNIFICATIVA
	Media	8,27	
	Alta	9,46	
Alto nivel de expectativas de los profesores	Baja	9,17	CM – CA → 0,034 SIGNIFICATIVA
	Media	9,02	
	Alta	9,68	
Liderazgo educativo del centro reconocido por la sociedad	Baja	8,85	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,81	
	Alta	8,89	
Buen uso del tiempo para el aprendizaje en el aula	Baja	9,24	CM – CA → 0,003 SIGNIFICATIVA
	Media	8,83	
	Alta	9,68	
Correcta utilización del espacio físico	Baja	9,07	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,79	
	Alta	9,05	
Claridad de la normativa existente	Baja	9,28	CB – CM → 0,000 SIGNIFICATIVA CM – CA → 0,045 SIGNIFICATIVA
	Media	8,46	
	Alta	9,17	
El adecuado clima escolar	Baja	8,99	CB – CM → 0,017 SIGNIFICATIVA CM – CA → 0,004 SIGNIFICATIVA
	Media	8,49	
	Alta	9,53	
El trabajo en equipo de docentes	Baja	9,34	CB – CM → 0,001 SIGNIFICATIVA CM – CA → 0,035 SIGNIFICATIVA
	Media	8,73	
	Alta	9,51	
Información adecuada a los padres	Baja	9,34	CM – CB → 0,035 SIGNIFICATIVA
	Media	8,80	
	Alta	9,35	
Número de alumnos por aula	Baja	9,09	CB – CM → 0,004 SIGNIFICATIVA CM – CA → 0,018 SIGNIFICATIVA
	Media	8,37	
	Alta	9,46	
Implicación del alumno	Baja	9,16	CB – CM → 0,000 SIGNIFICATIVA
	Media	8,40	
	Alta	9,32	
La evaluación permanente del trabajo del alumno	Baja	9,16	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	9,02	
	Alta	9,39	
Los recursos económicos existentes	Baja	7,64	CB – CA → 0,019 SIGNIFICATIVA
	Media	8,11	
	Alta	8,97	
Las instalaciones del centro	Baja	8,17	CB – CM → 0,007 SIGNIFICATIVA
	Media	8,83	
	Alta	8,89	

**Tabla 56. Indicadores de calidad de la educación por clase social, según docentes (Cuarta Parte)** CB: CLASE BAJA CM: CLASE MEDIA CA: CLASE ALTA

Indicadores	CLASE SOCIAL	X	SIG
El equipamiento en las aulas	Baja	8,22	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,45	
	Alta	9,08	
La utilización de la biblioteca o centro documental	Baja	8,29	CM – CA → 0,049 SIGNIFICATIVA
	Media	8,30	
	Alta	9,24	
Buenas relaciones escuela con otras instituciones	Baja	9,01	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,51	
	Alta	8,84	
Programas de educación inclusiva	Baja	8,67	CB – CM → 0,000 SIGNIFICATIVA CA – CM → 0,025 SIGNIFICATIVA
	Media	7,50	
	Alta	8,67	
Existencia de un plan de calidad	Baja	8,68	CB – CM → 0,047 SIGNIFICATIVA CA – CM → 0,046 SIGNIFICATIVA
	Media	8,16	
	Alta	9,11	
Gestión de la autoridad	Baja	9,12	CB – CM → 0,006 SIGNIFICATIVA CM – CA → 0,021 SIGNIFICATIVA
	Media	8,50	
	Alta	9,46	
Positiva dirección pedagógica	Baja	8,88	CM – CA → 0,022 SIGNIFICATIVA
	Media	9,65	
	Alta	9,03	
Gestión participativa en el centro	Baja	9,02	CB – CM → 0,026 SIGNIFICATIVA
	Media	8,57	
	Alta	9,11	
La autonomía del centro educativo	Baja	8,64	CM – CA → 0,012 SIGNIFICATIVA
	Media	8,18	
	Alta	9,24	
Estilo de dirección de las autoridades	Baja	9,11	CB – CM → 0,000 SIGNIFICATIVA
	Media	8,36	
	Alta	9,16	
Organización general de la escuela	Baja	9,23	CB – CM → 0,004 SIGNIFICATIVA CM – CA → 0,024 SIGNIFICATIVA
	Media	8,69	
	Alta	9,49	
Organización del aula	Baja	9,31	CB – CM → 0,000 SIGNIFICATIVA CM – CA → 0,015 SIGNIFICATIVA
	Media	8,54	
	Alta	9,32	
Programas de estudio adecuados	Baja	9,11	CM – CA → 0,002 SIGNIFICATIVA
	Media	8,74	
	Alta	9,76	
Desarrollo de programas innovadores	Baja	9,11	CB – CM → 0,021 SIGNIFICATIVA
	Media	8,65	
	Alta	9,30	
Existencia de programas de orientación adecuados	Baja	9,01	CB – CM → 0,003 SIGNIFICATIVA CM – CA → 0,035 SIGNIFICATIVA
	Media	8,41	
	Alta	9,22	

**Tabla 57. Indicadores de calidad de la educación por clase social, según docentes (Quinta Parte)** CB: CLASE BAJA CM: CLASE MEDIA CA: CLASE ALTA

Indicadores	CLASE SOCIAL	X	SIG
Uso de metodologías adecuadas para estudiantes	Baja	9,22	CM – CA → 0,046 SIGNIFICATIVA
	Media	8,92	
	Alta	9,62	
Gestión del aula	Baja	9,16	CB – CM → 0001 SIGNIFICATIVA
	Media	8,59	
	Alta	9,54	
La comunicación positiva en el aula	Baja	9,36	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	9,11	
	Alta	9,65	
La motivación de los estudiantes	Baja	9,32	CM – CA → 0,034 SIGNIFICATIVA
	Media	9,09	
	Alta	9,69	
Grado de dificultad de las tareas	Baja	8,43	CB – CM → 0,003 SIGNIFICATIVA
	Media	7,78	
	Alta	8,81	
Relaciones docentes y estudiantes	Baja	9,29	CB – CM → 0,013 SIGNIFICATIVA
	Media	8,88	
	Alta	9,41	
La formación especializada de los docentes	Baja	9,26	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	9,35	
	Alta	9,73	
El sistema de evaluación que aplica.	Baja	9,10	CB – CM → 0,000 SIGNIFICATIVA CM – CA → 0,008 SIGNIFICATIVA
	Media	8,36	
	Alta	9,38	
El permanente seguimiento a los alumnos	Baja	9,23	CB – CM → 0,001 SIGNIFICATIVA
	Media	8,72	
	Alta	9,35	
El apoyo educativo que dan las familias a sus hijos.	Baja	7,87	CB – CM → 0,000 SIGNIFICATIVA
	Media	9,03	
	Alta	8,42	
La escuela aplica estímulos a estudiantes.	Baja	8,81	CB – CM → 0,000 SIGNIFICATIVA CM – CA → 0,000 SIGNIFICATIVA
	Media	7,07	
	Alta	8,86	
La actitud de mejora continua del profesorado	Baja	7,25	CB – CM → 0,002 SIGNIFICATIVA
	Media	8,67	
	Alta	9,32	
La actitud de mejora continua de los directivos	Baja	9,12	CB – CM → 0,000 SIGNIFICATIVA CM – CA → 0,026 SIGNIFICATIVA
	Media	8,35	
	Alta	9,26	
La credibilidad del proyecto educativo	Baja	9,11	CB – CM → 0,001 SIGNIFICATIVA CM – CA → 0,002 SIGNIFICATIVA
	Media	8,50	
	Alta	9,54	
Cumplimiento adecuado de los programas de estudio	Baja	8,75	CB – CA → 0,020 SIGNIFICATIVA CA – CM → 0,002 SIGNIFICATIVA
	Media	8,55	
	Alta	9,62	

**Tabla 58. Indicadores de calidad de la educación por clase social, según docentes (Sexta Parte)** CB: CLASE BAJA CM: CLASE MEDIA CA: CLASE ALTA

Indicadores	CLASE SOCIAL	X	SIG
Resultados positivos de la gestión de la escuela	Baja	9,07	CB – CM → 0,003 SIGNIFICATIVA CM – CA → 0,006 SIGNIFICATIVA
	Media	8,52	
	Alta	9,43	
Prestigio del centro escolar	Baja	9,12	CB – CM → 0,002 SIGNIFICATIVA
	Media	8,53	
	Alta	8,92	
Satisfacción de las familias	Baja	9,17	CB – CM → 0,000 SIGNIFICATIVA CM – CA → 0,014 SIGNIFICATIVA
	Media	8,56	
	Alta	9,36	
Satisfacción de los alumnos	Baja	9,22	CB – CM → 0,000 SIGNIFICATIVA CM – CA → 0,003 SIGNIFICATIVA
	Media	8,56	
	Alta	9,49	
Satisfacción de los profesores	Baja	9,31	CB – CM → 0,008 SIGNIFICATIVA CM – CA → 0,049 SIGNIFICATIVA
	Media	8,84	
	Alta	9,49	
Sentirse identificado con el centro escolar	Baja	9,37	CB – CM → 0,001 SIGNIFICATIVA
	Media	8,81	
	Alta	8,76	
Los resultados académicos de los alumnos	Baja	9,22	CB – CM → 0,000 SIGNIFICATIVA CM – CA → 0,000 SIGNIFICATIVA
	Media	8,32	
	Alta	9,41	
Respeto a los derechos humanos de los alumnos	Baja	9,42	CM – CB → 0,000 SIGNIFICATIVA CM – CA → 0,000 SIGNIFICATIVA
	Media	8,73	
	Alta	9,73	
Logros socio-afectivos del alumnado	Baja	9,29	CB – CM → 0,000 SIGNIFICATIVA CM – CA → 0,001 SIGNIFICATIVA
	Media	8,68	
	Alta	9,59	
Resultados de las actividades complementarias	Baja	8,87	CB – CM → 0,000 SIGNIFICATIVA CM – CA → 0,006 SIGNIFICATIVA
	Media	7,54	
	Alta	8,78	
Participación de los padres en las decisiones	Baja	8,75	CB – CM → 0,000 SIGNIFICATIVA CB – CA → 0,048 SIGNIFICATIVA
	Media	7,17	
	Alta	7,75	
Alta demanda de cupos	Baja	8,25	CB – CA → 0,035 SIGNIFICATIVA
	Media	7,76	
	Alta	7,11	
Existencia de actividades de recuperación pedagógica	Baja	8,41	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,32	
	Alta	8,55	
Existencia de actividades de aceleración pedagógica	Baja	8,01	CB – CM → 0,000 SIGNIFICATIVA CM – CA → 0,002 SIGNIFICATIVA
	Media	6,84	
	Alta	8,33	
Capacidad de competir	Baja	8,96	CB – CM → 0,001 SIGNIFICATIVA
	Media	8,21	
	Alta	8,23	

**Tabla 59. Indicadores de calidad de la educación por clase social, según docentes (Séptima Parte)** CB: CLASE BAJA CM: CLASE MEDIA CA: CLASE ALTA

Indicadores	CLASE SOCIAL	X	SIG
Calidad de vida laboral docente	Baja	9,06	CB – CM → 0,006 SIGNIFICATIVA CM – CA → 0,041 SIGNIFICATIVA
	Media	8,52	
	Alta	9,25	
Estatus profesional del profesorado	Baja	8,98	CM – CA → 0,042 SIGNIFICATIVA
	Media	8,71	
	Alta	9,39	
Nivel de salud del profesorado	Baja	9,11	CB – CM → 0,026 SIGNIFICATIVA
	Media	8,66	
	Alta	8,89	
Los docentes trabajan en varias instituciones educativas	Baja	6,56	CB – CM → 0,001 SIGNIFICATIVA
	Media	5,97	
	Alta	4,24	
Grado de motivación de los docentes	Baja	9,25	CB – CM → 0,004 SIGNIFICATIVA CM – CA → 0,046 SIGNIFICATIVA
	Media	8,74	
	Alta	9,39	
Desarrollo profesional del docente	Baja	9,06	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	9,07	
	Alta	9,42	
Existencia profesional del docente	Baja	9,23	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,83	
	Alta	8,92	
Respuesta pertinente de la escuela a las necesidades	Baja	9,04	CB – CM → 0,003 SIGNIFICATIVA
	Media	8,43	
	Alta	8,86	

A continuación se compararán las puntuaciones de los docentes de los centros de clase baja y clase alta. Se citarán solamente las comparaciones de medias significativas ( $P < 0,05$ )

Los docentes de ambos tipos de centros (clase baja y clase baja) difieren en los siguientes indicadores: que sea de sostenimiento privado, que las familias tengan recursos económicos para educar a sus hijos, que las familias tengan un grado de instrucción alto, que sea una escuela fiscal (estatal), que el Ministerio de Educación regule y controle el funcionamiento de los centros educativos, que el pago de la matrícula y pensiones sea adecuado, que la educación sea gratuita, se conoce la eficiencia del centro, la educación es actualizada, los recursos económicos existentes en cada centro, el

cumplimiento adecuado de los programas de estudio, la participación de los padres en las decisiones del centro y la alta demanda de cupos.

Los docentes de centros escolares de *clase social alta* otorgan puntuaciones más altas a los siguientes indicadores: calidad de la enseñanza, funcionamiento bien del establecimiento educativo, que sea de sostenimiento privado, que tenga recursos económicos, que las familias tengan un grado de instrucción alto, la zona en la que se ubica la escuela, el pago de matrículas y pensiones, que toda la población de niños y adolescentes debe estudiar, aplicar la filosofía laica, según los resultados de las pruebas, conozco de la eficiencia del centro (buenos resultados), la educación es actualizada, la libertad absoluta para escoger la escuela, educación orientada a las futuras necesidades, existencia de programas de ayuda a los alumnos con problemas, las actividades académicas y formativas que ofrece la escuela, los objetivos compartidos por la comunidad educativa, las actividades extracurriculares que ofrece, la alta formación en valores, las altas expectativas del centro con sus estudiantes, las altas expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos, la alta expectativa de los alumnos, el alto nivel de expectativa de los profesores, el liderazgo educativo del centro, el buen uso del tiempo para el aprendizaje en el aula, el adecuado clima escolar, el trabajo en equipo de docentes, la información adecuada a los padres, el número de alumnos por aula, la implicación del alumno en el centro, la evaluación permanente del trabajo del alumno, los recursos económicos existentes, las instalaciones del centro, el equipamiento en las aulas, la utilización de la biblioteca o centro documental, existencia de un plan de calidad, gestión de la autoridad, positiva dirección pedagógica, gestión participativa en el centro, la autonomía del centro, estilo de dirección de las autoridades, la organización general de la escuela, la organización del aula, los adecuados programas de estudio, el desarrollo de programas innovadores, la existencia de programas de orientación adecuados, el uso de metodología adecuadas para los estudiantes, la gestión del aula, la comunicación positiva en el aula, la motivación de los estudiantes, el grado de dificultad de las tareas, la relación docentes y estudiantes, la formación especializada de los docentes, el sistema de evaluación que aplica, el permanente seguimiento a los alumnos, el apoyo

educativo que dan las familias a sus hijos, la escuela aplica estímulos a los estudiantes, la actitud de mejora continua del profesorado, la actitud de mejora continua de los directivos, la credibilidad del proyecto educativo, el cumplimiento adecuado de los programas de estudio, los resultados positivos de la gestión de la escuela, satisfacción de las familias, satisfacción de los alumnos, satisfacción de los profesores, los resultados académicos de los alumnos, el respeto a los derechos humanos de los alumnos, logros socio afectivos del alumnado, existencia de actividades de recuperación pedagógica, existencia de actividades de aceleración curricular, calidad de vida laboral del docente, estatus profesional del profesorado, el grado de motivación de los docentes y el desarrollo profesional del docente.

Los docentes de centros de *clase social baja* puntúan más alto los siguientes indicadores: que sea una escuela fiscal, que el Ministerio de Educación controle y regule, la educación es gratuita, debe existir igualdad de oportunidades para todos, la claridad de la normativa existente, buenas relaciones escuela con otras instituciones, el prestigio del centro escolar, sentirse identificado con el centro escolar, resultados de las actividades complementarias, participación de los padres en las decisiones del centro, alta demanda de cupos, capacidad de competir, nivel de salud del profesorado, los docentes trabajan en varias instituciones, experiencia profesional del docente y la respuesta pertinente de la escuela a las necesidades.

Tanto los docentes de los planteles de clase alta y baja valoran por igual los programas de educación inclusiva que tienen los centros, como un indicador de calidad.

### **c) Padres de familia**

A continuación se presentan las comparaciones de medias entre los indicadores de la investigación en relación con la clase social, según opinión de las familias. En la tabla se aprecian los indicadores (izquierda), la clase social, las puntuaciones promedio (X) y la significatividad de las medias (SIG)

**Tabla 60. Indicadores de calidad de la educación por clase social, según padres de familia (Primera Parte)**

CB: CLASE BAJA CM: CLASE MEDIA CA: CLASE ALTA

INDICADORES	CLASE SOCIAL	X	SIG
La calidad de la enseñanza del centro	Baja	3,02	CB – CM → 0,019 SIGNIFICATIVA
	Media	3,43	
	Alta	3,60	
La sostenibilidad del centro (pública-privada)	Baja	0,96	CB – CA → 0,000 SIGNIFICATIVA
	Media	0,89	
	Alta	2,00	
El centro educativo funciona bien.	Baja	2,82	CB – CM → 0,001 SIGNIFICATIVA
	Media	3,38	
	Alta	3,40	
Que la escuela sea privada.	Baja	3,59	CB – CA → 0,049 SIGNIFICATIVA
	Media	3,85	
	Alta	7,00	
Las familias tienen recursos económicos para educar a sus hijos.	Baja	5,82	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	5,01	
	Alta	6,60	
Las familias tienen un grado de instrucción alto.	Baja	5,88	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	5,64	
	Alta	7,00	
La zona donde se ubica el colegio es idónea.	Baja	5,32	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	5,35	
	Alta	7,00	
Es una escuela fiscal (del Estado).	Baja	7,84	CB – CA → 0,001 SIGNIFICATIVA CM – CA → 0,003 SIGNIFICATIVA
	Media	7,45	
	Alta	2,40	
El Ministerio controla el funcionamiento de los centros.	Baja	8,07	CA – CM → 0,048 SIGNIFICATIVA
	Media	8,37	
	Alta	5,60	



**Tabla 61. Indicadores de calidad de la educación por clase social, según padres de familia (Segunda Parte)**

CB: CLASE BAJA CM: CLASE MEDIA CA: CLASE ALTA

INDICADORES	CLASE SOCIAL	X	SIG
El pago de la matrícula y las pensiones es adecuado.	Baja	5,71	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	6,29	
	Alta	6,80	
Todos los niños y jóvenes deben estudiar.	Baja	9,46	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	9,78	
	Alta	9,89	
El centro tiene una filosofía de educación laica.	Baja	8,81	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,91	
	Alta	8,60	
La educación es gratuita.	Baja	8,93	CB – CA → 0,000 SIGNIFICATIVA CM – CA → 0,000 SIGNIFICATIVA
	Media	8,89	
	Alta	3,60	
El colegio es competente según sus resultados.	Baja	8,56	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,61	
	Alta	9,60	
Debe existir igualdad de oportunidades para alumnos y sus familias.	Baja	9,37	CB – CA → 0,015 SIGNIFICATIVA CM – CA → 0,004 SIGNIFICATIVA
	Media	9,71	
	Alta	7,40	
Conozco de la eficiencia de este centro.	Baja	8,55	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	9,05	
	Alta	9,60	
La educación que ofrece el centro está actualizada.	Baja	8,36	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,60	
	Alta	9,00	
Los padres tienen libertad absoluta para escoger escuela.	Baja	8,76	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	9,05	
	Alta	9,80	
La educación que ofrece el centro está orientada a las necesidades del alumno.	Baja	8,63	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	9,05	
	Alta	9,80	
La escuela tiene programas que ayudan a los alumnos con problemas.	Baja	8,17	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,70	
	Alta	9,00	
Las actividades formativas que ofrece el centro.	Baja	8,61	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,89	
	Alta	9,20	
Los objetivos compartidos por la comunidad educativa	Baja	8,07	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,42	
	Alta	9,20	
Las actividades extraescolares que ofrece el centro.	Baja	8,05	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,33	
	Alta	7,80	
La alta formación en valores	Baja	8,61	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	9,24	
	Alta	9,00	

**Tabla 62. Indicadores de calidad de la educación por clase social, según padres de familia (Tercera Parte)**

CB: CLASE BAJA CM: CLASE MEDIA CA: CLASE ALTA

INDICADORES	CLASE SOCIAL	X	SIG
Las expectativas del centro para sus alumnos	Baja	8,52	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	9,15	
	Alta	9,80	
Las expectativas de los padres sobre sus hijos	Baja	8,70	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	9,21	
	Alta	9,80	
Las altas expectativas de los alumnos	Baja	8,71	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	9,03	
	Alta	9,40	
Las altas expectativas de los docentes	Baja	8,72	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	9,12	
	Alta	9,60	
El liderazgo educativo de la escuela reconocido por la sociedad	Baja	8,46	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	9,36	
	Alta	8,80	
El buen uso del tiempo en el aula	Baja	8,95	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	9,12	
	Alta	9,60	
La utilización del espacio físico	Baja	8,54	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	9,14	
	Alta	8,80	
La claridad de la normativa existente	Baja	8,87	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,98	
	Alta	9,40	
El adecuado clima escolar	Baja	8,17	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,96	
	Alta	9,60	
El trabajo en equipo de la comunidad educativa	Baja	8,88	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	9,29	
	Alta	9,60	
La información que se da a los padres d familia	Baja	8,95	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	9,19	
	Alta	9,60	
El número de alumnos por aula	Baja	8,53	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,83	
	Alta	9,60	
La implicación del alumno con el centro	Baja	8,66	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,91	
	Alta	9,60	
La evaluación permanente del trabajo del alumnado	Baja	8,68	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	9,14	
	Alta	9,80	
Los recursos económicos existentes en el centro	Baja	6,56	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	7,07	
	Alta	9,00	

**Tabla 63. Indicadores de calidad de la educación por clase social, según padres de familia (Cuarta Parte)**

CB: CLASE BAJA CM: CLASE MEDIA CA: CLASE ALTA

INDICADORES	CLASE SOCIAL	X	SIG
Las instalaciones del centro	Baja	7,58	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	7,96	
	Alta	9,00	
El equipamiento en las aulas	Baja	7,67	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	7,73	
	Alta	9,20	
La utilización de la biblioteca o centro documentación	Baja	7,92	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	7,80	
	Alta	9,00	
Las buenas relaciones de la escuela con otras instituciones	Baja	8,35	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	9,49	
	Alta	9,60	
El programa de educación inclusiva para los discapacitados	Baja	8,20	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,49	
	Alta	9,60	
La existencia de un plan de calidad en el centro	Baja	8,18	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,61	
	Alta	9,60	
La dirección administrativa del centro	Baja	8,49	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,87	
	Alta	9,60	
La dirección pedagógica del centro	Baja	8,32	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	9,03	
	Alta	9,60	
La gestión participativa del centro	Baja	8,66	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,70	
	Alta	9,60	
La autonomía de centro	Baja	7,96	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,33	
	Alta	8,60	
El estilo de dirección de sus autoridades	Baja	8,67	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,66	
	Alta	9,60	
La organización general del centro	Baja	8,76	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,96	
	Alta	9,60	
La organización del aula	Baja	8,78	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,82	
	Alta	9,60	
Los programas de estudio de los alumnos son adecuados.	Baja	8,56	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,73	
	Alta	9,50	
El desarrollo de programas innovadores en el centro	Baja	8,18	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,63	
	Alta	9,65	

**Tabla 64. Indicadores de calidad de la educación por clase social, según padres de familia (Quinta Parte)**

CB: CLASE BAJA CM: CLASE MEDIA CA: CLASE ALTA

INDICADORES	CLASE SOCIAL	X	SIG
La existencia de programas de orientación y tutoría	Baja	8,43	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,65	
	Alta	9,69	
El uso de metodologías adecuadas con los estudiantes	Baja	8,62	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,80	
	Alta	9,72	
La gestión del aula	Baja	8,48	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,45	
	Alta	9,40	
La comunicación en clase	Baja	8,73	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,66	
	Alta	9,45	
La motivación de los estudiantes en clase	Baja	8,82	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,66	
	Alta	9,64	
El grado de dificultad de las tareas de clase	Baja	8,32	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	7,42	
	Alta	8,20	
Las relaciones interpersonales de docentes con estudiantes y familias	Baja	8,63	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,84	
	Alta	9,66	
La formación especializada de los docentes	Baja	8,67	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,84	
	Alta	9,69	
El sistema de evaluación del centro educativo	Baja	9,25	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,75	
	Alta	9,66	
El seguimiento permanente de los alumnos	Baja	8,65	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,47	
	Alta	9,00	
El apoyo educativo que dan las familias a sus hijos	Baja	8,86	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,59	
	Alta	9,69	
La escuela estimula a alumnos y docentes	Baja	8,57	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	7,63	
	Alta	8,61	
La actitud de mejora continua del profesorado	Baja	8,82	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,42	
	Alta	8,82	
La actitud de mejora continua de sus directivos	Baja	8,72	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,56	
	Alta	7,40	
La credibilidad del proyecto educativo de la escuela	Baja	8,52	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,40	
	Alta	9,59	

**Tabla 65. Indicadores de calidad de la educación por clase social, según padres de familia (Sexta Parte)**

CB: CLASE BAJA CM: CLASE MEDIA CA: CLASE ALTA

INDICADORES	CLASE SOCIAL	X	SIG
El cumplimiento de los programas de estudio	Baja	8,28	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,61	
	Alta	9,64	
Los resultados positivos de la gestión de la escuela	Baja	8,57	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,49	
	Alta	9,64	
El prestigio del centro en la comunidad	Baja	8,56	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,54	
	Alta	9,00	
El grado de satisfacción de las familias	Baja	8,73	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,71	
	Alta	9,67	
El grado de satisfacción de los alumnos	Baja	8,66	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,50	
	Alta	9,61	
El grado de satisfacción de los profesores	Baja	8,71	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,07	
	Alta	9,40	
Sentirse identificado con el centro	Baja	8,86	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,42	
	Alta	9,41	
Los resultados académicos de los alumnos	Baja	8,72	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,57	
	Alta	9,66	
El respeto a los derechos humanos del alumno	Baja	8,82	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,70	
	Alta	9,80	
Los logros socio afectivos del alumno	Baja	8,73	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,75	
	Alta	9,80	
Los resultados de las actividades complementarias	Baja	8,84	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,05	
	Alta	9,62	
El grado de participación de los padres en la toma de decisiones	Baja	8,86	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,52	
	Alta	7,40	
La alta demanda de cupos existente en el centro	Baja	7,70	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,40	
	Alta	7,60	

**Tabla 66. Indicadores de calidad de la educación por clase social, según padres de familia (Séptima Parte)**

CB: CLASE BAJA CM: CLASE MEDIA CA: CLASE ALTA

INDICADORES	CLASE SOCIAL	X	SIG
La existencia de actividades de recuperación pedagógica	Baja	8,28	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,70	
	Alta	8,61	
La existencia de actividades de aceleración de aprendizajes	Baja	7,76	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,29	
	Alta	8,60	
La capacidad de competir del centro a nivel externo	Baja	8,52	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	9,08	
	Alta	8,60	
El nivel de calidad de vida laboral del docente	Baja	8,48	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,77	
	Alta	9,40	
El status profesional del profesorado	Baja	8,72	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,82	
	Alta	9,64	
El nivel de salud del profesorado en su labor docente	Baja	8,61	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,52	
	Alta	9,42	
Los docentes trabajan en varias instituciones a la vez.	Baja	6,57	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	7,24	
	Alta	6,20	
El grado de motivación de los docentes	Baja	8,57	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,40	
	Alta	9,62	
El desarrollo profesional del docente	Baja	8,58	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,94	
	Alta	9,80	
La experiencia profesional de los docentes	Baja	8,90	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	8,89	
	Alta	8,60	
La respuesta pertinente del centro a las necesidades del entorno social	Baja	8,53	NO SIGNIFICATIVAS
	Media	7,56	
	Alta	8,80	

A continuación se han clasificado en tres bloques las familias del alumnado en función de su nivel socioeconómico: los sectores se han clasificado según el nivel socioeconómico *bajo-medio* y *alto* y se ha realizado un análisis de varianza (ANOVA) de un factor utilizando la comparación entre grupos.

Las diferencias de medias entre los sectores *bajos* y *altos* de la sociedad se concretan en los siguientes indicadores: concepto de calidad de la enseñanza, el funcionamiento del centro, que la escuela sea privada, si es una escuela fiscal (estado), el control del Ministerio de Educación del funcionamiento de los centros, la gratuidad de la enseñanza y que debe existir igualdad de oportunidades para alumnos y sus familias.

Del total de indicadores investigados (incluidos con diferencia significativa o no), los padres de los sectores *altos* de la sociedad puntúan más alto los siguientes indicadores: que la escuela sea privada, que las familias tienen recursos para educar a sus hijos, que las familias tienen un grado de instrucción alto, la zona donde se ubica el colegio, el pago de matrículas y las pensiones son adecuadas, que todos los niños y jóvenes deben estudiar, el colegio es competente según los resultados, conozco de la eficiencia del centro, la educación está actualizada, los padres tienen la libertad absoluta de escoger la escuela, la escuela tiene programas que ayudan a los alumnos con problemas, las actividades formativas que ofrece el centro, los objetivos compartidos por la comunidad educativa, la alta formación en valores, las expectativas del centro para sus alumnos, las expectativas de los padres de familia sobre sus hijos, las altas expectativas de los alumnos, las altas expectativas de los docentes, el buen uso del tiempo en el aula, la claridad de la normativa existente, el adecuado clima escolar, el trabajo en equipo de la comunidad educativa, la información que se dé a los padres de familia, el número de alumnos por aula, la implicación del alumno en el centro, la evaluación permanente del trabajo del alumno, los recursos económicos existentes en el centro, las instalaciones del centro, el equipamiento de las aulas, la utilización de la biblioteca o centro de documentación, las buenas relaciones de la escuela con otras instituciones, el programa de educación inclusiva, la existencia de un plan de calidad en el centro, la dirección

administrativa del centro, la dirección pedagógica del centro, la gestión participativa del centro, la autonomía del centro, el estilo de dirección de las autoridades, la organización general del centro, la organización del aula, los adecuados programas de estudio, el desarrollo de programas innovadores, la existencia de programas de orientación y tutoría, el uso de metodologías adecuadas con los estudiantes, la gestión del aula, la comunicación en clase, la motivación de los estudiantes en clase, las relaciones interpersonales de docentes con estudiantes y familias, la formación especializada de los docentes, el sistema de evaluación del centro educativo, el seguimiento permanente de los alumnos, el apoyo educativo que dan las familias a sus hijos, la escuela estimula a los alumnos y docentes, la credibilidad del proyecto educativo de la escuela, el cumplimiento de los programas de estudio, los resultados positivos de la gestión de la escuela, el prestigio del centro en la comunidad, el grado de satisfacción de las familias, el grado de satisfacción de los alumnos, el grado de satisfacción de los profesores, sentirse identificado con el centro, los resultados académicos de los alumnos, el respeto a los derechos humanos del alumno, los logros socio-afectivos de los alumnos, los resultados de las actividades complementarias, la existencia de actividades de aceleración de aprendizajes, el nivel de calidad de vida laboral del docente, el estatus profesional del profesorado, el nivel de salud del profesorado, el grado de motivación de los docentes, el desarrollo profesional del docente, y la respuesta pertinente del centro a las necesidades del entorno social.

Del total de indicadores investigados (incluidos con diferencia significativa o no), los padres de los sectores *bajos-medios* de la sociedad puntúan más alto en los siguientes indicadores: la escuela sea fiscal, el Ministerio de Educación controla el funcionamiento de los centros, el centro tiene una filosofía de educación laica, la educación es gratuita, debe existir igualdad de oportunidades para alumnos y sus familias, la educación que ofrece el centro está orientada a las necesidades del alumno, las actividades extracurriculares que ofrece el centro, el liderazgo educativo de la escuela, la utilización del espacio físico, el grado de dificultad de las tareas en clase, la actitud de mejora continua de los directivos, el grado de participación de los padres de familia en la toma de decisiones del centro, la alta demanda de



cupos, la existencia de actividades de recuperación pedagógica, la capacidad de competir del centro a nivel externo, los docentes trabajan en varias instituciones a la vez y la experiencia profesional del docente.

La actitud de mejora continua del profesorado es valorado de manera similar entre los grupos de nivel socioeconómico bajo-medio y alto.

#### **d) Discusión de los indicadores de calidad, por clases sociales, según informantes**

La investigación identificó tres clases sociales: baja, media y alta, según el grado de sostenibilidad del plantel educativo. Los indicadores de calidad educativa, manifiestan diferencias significativas, según estudiantes, docentes y padres de familia.

De un total de setenta y ocho indicadores, entre los estudiantes de clase social baja y alta, existen diferencias significativas en veinte y tres indicadores. De estos solo dos tienen mayor valoración por los estudiantes de los colegios privados: que los padres tengan recursos económicos para educar a sus hijos y que el plantel educativo debe ser particular.

En cambio entre los estudiantes de los planteles públicos, existen veinte y un indicadores, que tienen mayor aceptación, que son: que el Ministerio de Educación controle a los planteles, la valoración al laicismo en la educación, que la educación debe ser gratuita, que debe existir igualdad de oportunidades para todos los alumnos y familias, el alto nivel de expectativa del centro para sus estudiantes, la respuesta a las necesidades del contexto, el prestigio del centro escolar, los objetivos compartidos y consensuados por la comunidad educativa, la calidad de vida laboral del docente, la existencia de un plan de calidad, la positiva dirección pedagógica, el estilo de dirección de las autoridades, la organización general de la escuela, las relaciones interpersonales de los docentes con estudiantes y familias, la capacidad de competir del centro, la satisfacción de los profesores, la organización del aula, las actividades académicas y formativas que ofrece la escuela, el usos de metodologías adecuadas para los estudiantes, las actividades extracurriculares

que ofrece el establecimiento educativo, la actitud de mejora continua del profesorado, los adecuados programas de estudio y los logros socio-afectivos del alumno.

Entre los docentes, existen diferencias significativas en once indicadores, lo que demuestra que la gran mayoría de indicadores tiene una aceptación bastante homogénea.

De los once indicadores, los docentes de planteles privados valoran más en seis, que son: que el plantel educativo sea de sostenimiento privado, que las familias tengan recursos económicos para educar a sus hijos, que las familias tengan un grado de instrucción alto, el pago de matrículas y pensiones, la eficiencia con buenos resultados, los recursos económicos existentes y el cumplimiento adecuado de los programas de estudio. Por su parte, los docentes de los planteles públicos valoran más cinco indicadores: que la escuela sea fiscal, que el Ministerio de Educación regule y controle a los centros escolares, la educación debe gratuita, la participación de los padres en las decisiones del centro escolar y la alta demanda de cupos para el acceso a un establecimiento educativo.

Entre los padres de familia, no existen diferencias significativas en la gran mayoría de indicadores valorados. Solo existe diferencias significativas en cuatro indicadores, como se detalla a continuación: los padres de los planteles privados están de acuerdo en que la escuela sea privada; mientras que los padres de los centros públicos consideran que la escuela debe ser pública, por tanto que sea gratuita, y que debe existir igualdad de oportunidades para todos los alumnos y familias de acceder a una educación de calidad.

En consecuencia, por clases sociales las diferencias en la valoración son mayores entre los estudiantes, en menor medida entre los docentes y muy bajo entre los padres de familia. Los informantes de las clases bajas defienden la educación pública, gratuita, controlada por el Estado y con las mismas oportunidades para todos; mientras que los informantes de los planteles privados defienden la educación privada, los recursos económicos de las familias, el nivel de instrucción de las familias, los resultados del centro y la autonomía de los planteles educativos en relación con el control del Estado.

## **CAPÍTULO VII**

### **CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN**



## CAPÍTULO VII

### 7.1. CONCLUSIONES SEGÚN LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación se van a dar a conocer las conclusiones más relevantes de este estudio.

La calidad de la educación se ha constituido en una de las prioridades de la agenda social del Ecuador. Un nuevo marco legal se ha generado, que proyecta y sostiene este cambio social, que son:

a) La *Constitución de la República del Ecuador* (2008), determina que el país es un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico, que se organiza en forma de república y se gobierna de manera descentralizada. Concibe a la educación como un derecho irrenunciable de las personas, deber inexcusable del Estado, la sociedad y la familia; área prioritaria de la inversión pública, requisito del desarrollo nacional y garantía de la equidad social; la educación, inspirada en principios éticos, pluralistas, democráticos, humanistas y científicos, promoverá el respeto a los derechos humanos, desarrollará un pensamiento crítico, fomentará el civismo; proporcionará destrezas para la eficiencia en el trabajo y la producción; estimulará la creatividad y el pleno desarrollo de la personalidad y las especiales habilidades de cada persona; impulsará la interculturalidad, la solidaridad y la paz; la educación preparará a los ciudadanos para el trabajo y para producir conocimiento.

b) La *Ley Orgánica de Educación Intercultural* (2010), regula la educación inicial, básica y bachillerato, así como a una educación permanente a lo largo de la vida, formal y no formal, para todos los y las habitantes del Ecuador; considera a la educación como un derecho humano fundamental y condición necesaria para la realización de los otros derechos;

c) La *Ley Orgánica de Educación Superior* (2010) que identifica y define principios, garantiza el derecho a la educación superior de calidad que propenda a la excelencia, al acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna.

d) El *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural* (2012) que concretiza el nuevo marco legal y detalla aspectos sobre el sistema nacional de educación, el currículo nacional, el sistema nacional de evaluación educativa, la infraestructura, los niveles del sistema nacional de educación, las instituciones educativas, el régimen escolar, la evaluación a los estudiantes, la carrera educativa para los docentes, las juntas distritales de resolución de conflictos; la provisión de textos, alimentación y uniformes escolares, entre otros elementos.

Dos instrumentos de planificación se han elaborado para materializar los cambios sociales y específicamente los educativos, así como los nuevos marcos legales antes señalados: el *Plan Nacional de Desarrollo* o *Plan del Buen Vivir* y el *Plan Decenal de Educación 2006-2015*, en el que se ponderan el valor de la calidad educativa, para la transformación de la sociedad ecuatoriana. La recuperación del ente planificador del Estado, es un gran logro en este propósito, pues se considera legalmente constituida la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo –SENPLADES–, quien diseña y coordina el Plan Nacional de Desarrollo del Ecuador. Además, por primera vez en la historia de Ecuador, se cuenta con una Plan Decenal, aprobado en consulta popular por el pueblo ecuatoriano, con el 66.1% de respaldo y aceptación.

El Plan Decenal de Educación vigente identifica ocho políticas, que vino a constituirse en una hoja de ruta en materia educativa, referidas a la universalización de la educación inicial, la universalización de la educación general básica de primero a décimo años, el incremento de la matrícula en el bachillerato hasta alcanzar el 75% de la población en la edad correspondiente, la erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación continua para adultos, el mejoramiento de la infraestructura física y el equipamiento de las instituciones educativas, el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación e implementación del sistema nacional de evaluación; la

revalorización de la profesión docente, desarrollo profesional, condiciones de trabajo y calidad de vida, y el aumento del 0,5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta alcanzar al menos el 6%.

Además, la Autoridad Educativa Nacional -el Ministerio de Educación de Ecuador- ha impulsado procesos de evaluación a los docentes, estudiantes, autoridades, currículo escolar, para determinar el nivel de calidad del sistema educativo, y proponer procesos de mejoramiento.

Ecuador se halla, en lo referente a educación, en un proceso de *transición educativa* entre dos agendas y propósitos: a) la *cobertura escolar*, es decir, el mayor acceso a la educación de su población, para llegar a la universalización (educación inicial y educación básica), al aumento (bachillerato y universidad) y la disminución del analfabetismo; y, b) la *calidad de la educación*, que según el Ministerio de Educación, se refiere al logro del tipo de sociedad que queremos según la Constitución vigente, que determina que debe ser democrática, soberana, justa, inclusiva, intercultural, plurinacional y segura, con personas libres, autónomas, solidarias, creativas, equilibradas, honestas, trabajadoras y responsables, que antepongan el bien común al bien individual, que vivan en armonía con los demás y con la naturaleza, y que resuelvan sus conflictos de manera pacífica; así como a la *equidad*, es decir, a tener igualdad de oportunidades, a la posibilidad real para el acceso de todas las personas a servicios educativos que garanticen aprendizajes necesarios; así como la permanencia y culminación en dichos servicios. Además hay un esfuerzo -aún preliminar- por implementar los estándares educativos en el sistema educativo.

Ecuador aún tiene deudas históricas de *acceso a la escuela*, -a pesar que en los últimos cinco años hay un crecimiento importante-, porque un 4.6% de niños no van a la educación básica, un 37,5 % no acceden al bachillerato, y un 6.8% de la población es analfabeta pura, principalmente concentrados en población indígena y afroecuatoriana y en los quintiles 1 y 2 de la población más pobre (INEC, 2011). Pero la deuda histórica se produce también en la *calidad de la educación*, porque los resultados de las evaluaciones que se han aplicado desde 1989 demostraron (UNESCO/OREAL 1989; APRENDO 1996, 1997, 1998, 2000 y 2007), que no hay un incremento de la calidad de la

educación en los últimos años, en las áreas investigadas (matemáticas y lenguaje), incluso nos ubicamos con valoraciones inferiores a la media regional, según los resultados de las pruebas del segundo estudio regional comparativo y explicativo –SERCE- aplicado en el año 2002.

Esta situación lo denominamos como de *transición educativa desde el acceso a la calidad*, es coherente con los planteamientos de los desafíos de la educación latinoamericana planteado por Bruner (2000), que es recuperar la educación del retraso acumulado en el siglo XX: universalizar la oferta de educación infantil, primaria y secundaria, llegando a la población sin exclusiones, preferentemente a los grupos poblacionales originarios; y el de mejorar la calidad educativa y el rendimiento académico de los alumnos, fortalecer la educación técnico-profesional y reducir de forma radical la insuficiente formación de gran parte de la población joven y adulta (OEI, 2010).

A continuación se detallan las conclusiones según los ocho objetivos de la investigación:

#### **7.1.1. OBJETIVO ESPECÍFICO 1: DETERMINAR LA DEFINICIÓN DE CALIDAD EDUCATIVA, SOBRE LA BASE DE OPINIONES Y ARGUMENTOS DE LOS DIFERENTES INFORMANTES INVESTIGADOS**

Los padres de familia y estudiantes de los centros escolares investigados están *bastante de acuerdo y muy de acuerdo* con la calidad de enseñanza que reciben en sus centros escolares; la cuarta parte de informantes no están de acuerdo. Hay aceptación al funcionamiento de su centro escolar por parte de los estudiantes y padres de familia, que es valorada como *bastante de acuerdo y muy de acuerdo*; existe una tercera parte de estudiantes, que no está de acuerdo como funciona su escuela.

Los referentes de calidad son diferentes, según donde se ubiquen los estudiantes -tipo de plantel público o privado o según clase social a la que pertenecen-, porque a pesar de que la mayoría de actores consideran que hay calidad en su centro escolar, cuando se identifican sus componentes y



alcances del concepto calidad se encuentran diferencias en su contenido, por ejemplo, para los alumnos de la clase baja, calidad significa disponer de computadoras, aulas de clase, laboratorios, banda de guerra, alimentación escolar, etc.; mientras que para los informantes de clase alta, la calidad implica tener programas de intercambio estudiantil, educación bilingüe, programas educativos internacionales, programas de apoyo a los estudiantes, maestros con una alta formación, entre otros.

El concepto *calidad de la educación* es eminentemente polisémico, pues tiene una multiplicidad de significados, alcances y representaciones. No todos los investigados comprenden y conciben igual cuando aluden a este concepto y, específicamente a la calidad en un centro escolar. El concepto calidad de la educación no es un concepto cerrado y homogéneo, sino, por el contrario, abierto, que depende de factores externos a la propia escuela y el aula. Por tanto, cuando nos referimos a la calidad de la educación debemos plantearnos preguntas que lo contextualicen: calidad, ¿Por qué?, ¿Para qué?, ¿Para quién?, ¿Cómo? y ¿En qué?

La *definición de calidad de la educación* depende del tipo de actor educativo que lo valora -autoridad educativa, docente, padre de familia o estudiante-, por su conocimiento y experiencia educativa, por el tipo de institución educativa en que se ubica -pública o privada-, y por un conjunto de factores individuales del estudiante, externos al aula de clases y a la institución educativa; por factores familiares, sociales, económicos, culturales, geográficos, entre otros, del contexto donde se produce el hecho educativo.

El grado de *acceso de la población a la escuela*, -la cobertura escolar-, es para los informantes una definición de calidad educativa, considerando que persisten diferencias de acceso a la educación inicial, educación básica, bachillerato y universidad, así como a los programas de compensación escolar para superar el analfabetismo y otras formas de exclusión y desigualdades sociales históricas.

Existen treinta y seis *categorías de análisis* asociadas a la definición de *calidad de la educación*, ubicadas en factores estructurales, de gestión administrativas, curriculares; relacionadas a docentes, estudiantes y padres de

familia; de disponibilidad de materiales y de infraestructura escolar, el grado de participación de los actores del centro escolar, la cobertura escolar, el número de alumnos por aula y los resultados que genera la educación.

Los aspectos *estructurales* de la calidad de la educación se refieren a factores contextuales y de sistema, -que están fuera de la escuela-, pero que tiene una incidencia significativa en la vida y funcionamiento en el propio sistema y de la escuela. Cinco factores son considerados relevantes, -los cuatro primeros como variables de contexto y el quinto como variable de relación educación y desarrollo de un país-, a saber: a) la *situación socioeconómica* de las familias, en la que se sitúan los estudiantes, b) los *factores culturales* del medio en que se desenvuelven, tanto del ambiente familiar como del ambiente social, así como, la calidad como una concepción cultural; c) La *condición alimentaria* de la población, específicamente de los estudiantes de los sectores populares más pobres de la sociedad, que acuden a clases en la escuela sin una adecuada nutrición, d) la existencia de *políticas estatales educativas* de país, que evidencie sostenibilidad en el tiempo, con políticas de Estado y no solo de Gobierno, es decir, acuerdos políticos de largo plazo, e) En lo teleológico, se considera que la calidad de la educación se refiere al *progreso y desarrollo del país*, bajo la consideración de que existe una correlación positiva entre el grado de desarrollo de la educación con el grado de crecimiento y progreso de la sociedad en su conjunto; por tanto, las inequidades de acceso y de calidad en la escuela repercute a la sociedad.

Un conjunto de definiciones de calidad de la educación se sitúan en la *gestión administrativa*, es decir, en elementos vinculados a funciones, atribuciones y responsabilidades de administración, gerencia y conducción, tanto de la educación en su conjunto como de cada centro escolar público o privado. En este contexto se evidencia, por ejemplo, que no tener autoridades definitivas, afecta a la calidad de la educación, puesto que las autoridades que se hallan en condición de encargadas, no toman decisiones profundas. En el modelo iberoamericano de mejora de la eficacia escolar (Murillo, 2011), como una *presión para la mejora* aparece como relevante la *administración*, siendo éste un factor fundamental para generar cambios, y por consiguiente para mejorar la calidad de la educación.

El *currículo escolar* que tiene un centro educativo, expresados en su propuesta educativa tanto doctrinal-filosófica como instrumental-operativa, como un currículo prescrito para la comunidad educativa, que incluye planes y programas de estudio, constituye otra definición de calidad de la educación. El currículo escolar debe potenciar la formación integral de los estudiantes, contribuir a la formación de sus proyectos de vida, al desarrollo de la inteligencia, la creatividad, el razonamiento, las emociones y los valores; a formar seres humanos para la toma de decisiones de los estudiantes, al desarrollo de la personalidad de cada sujeto de la educación, a ser solidarios y competentes, a formar un ciudadano totalmente redondo en los componentes académico, emocional y social para adaptarse a un mundo global, diverso y acelerado.

La calidad de la educación de un centro escolar corresponde a la existencia y funcionamiento de *programas de diferenciación* que tenga la institución para asumir la inclusión educativa o la aceleración de aprendizajes, sea para niños que necesiten algún tipo de apoyo o aquellos que están muy avanzados, propiciando las mismas oportunidades para todos. La Constitución de Ecuador vigente, incluye el derecho a tener una educación de calidad para todos y todas y exige que la educación, así como todos los programas sociales, sean inclusivos. El país, recién asume el enfoque inclusivo como un desafío.

Otra definición de calidad se enfoca en el propio estudiante, en su singularidad e *individualidad*. Bajo esta perspectiva, la calidad de la educación depende de cada alumno, del grado de voluntad que manifiesta para estudiar, ser responsable, disciplinado y motivado.

Según informantes de los planteles de clase alta, que tienen programas de formación internacional, la existencia de *programas de intercambio estudiantiles* es considerada como un contenido de que un centro educativo es de calidad. Esto implica recibir y enviar estudiantes de los diferentes países del mundo, convivir las diversidades culturales, formar con una mentalidad global, vivir la diferencia.

Los *docentes* son valorados como un factor clave de calidad educativa en un centro escolar. Algunos indicadores vinculados a los docentes se

refieren a: formación y preparación del maestro, permanente actualización, formación inicial, capacitación, grado de compromiso del maestro con la escuela y el salario docente. Un maestro profesional de la docencia, formado con fundamentos científicos y pedagógicos, así como en las estrategias metodológicas y didácticas, son signos de calidad escolar.

La calidad de la educación también se asienta en el cómo, es decir, en los *procesos de enseñanza y aprendizaje*, donde se produce la convivencia, la relación docente y estudiantes, el clima escolar, el contacto humano, el trato y las metodologías que aplica en el desarrollo de las clases. El *número de estudiantes por aula*, o sea, el *ratio profesor-alumno* es considerado como un elemento de calidad: grados con pocos estudiantes o grados con muchos estudiantes, tiene una incidencia importante en los procesos aprendizaje de los estudiantes. El grado de *responsabilidad* de los padres de familia y compromiso con la educación de sus hijos, aparece como otra característica de una escuela de calidad. La *infraestructura y recursos didácticos*, como laboratorios, recursos didácticos diversos y tecnológicos configuran también el concepto de calidad de la educación. Otras categorías de calidad de la educación se asocian con *resultados, eficiencia, eficacia y efectividad* de un sistema escolar y de un sistema educativo.

Las categorías de análisis sobre el concepto calidad, evidencia la relatividad de esa palabra y que depende a preguntas como: calidad *en qué*, calidad *para qué*, calidad *de quién*, calidad *para quién*, calidad *de cómo* y calidad *de por qué*. Entonces, la calidad depende de varios elementos como la ideología educativa, la cultura, el contexto, los actores, etc., así lo plantean algunas tendencias sobre la calidad de la educación, que dan énfasis a algunas categorías de análisis e indicadores, por ejemplo, calidad como logro de los *finés educativos*, de *resultados y satisfacción del cliente* (enfoque empresarial), como *relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia*, según la UNESCO (Blanco, 2008), como *innovación, investigación-acción y autoevaluación* (teorías socio-críticas).

### **7.1.2. OBJETIVO ESPECÍFICO 2: DESCRIBIR LAS CARACTERÍSTICAS DE LA IDEOLOGÍA EDUCATIVA DE AUTORIDADES, DOCENTES, ESTUDIANTES Y PADRES DE FAMILIA, DE LOS CENTROS ESCOLARES PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO**

La educación como hecho social y humano, no está exenta de ideologías, es decir, de un conjunto de ideas fundamentales del pensamiento de una persona, colectividad o época (Real Academia de la Lengua, 2006:800), con connotaciones que pueden estar asociadas a la cultura, a la cosmovisión, a ideas, intereses, creencias y valores de grupos sociales con intereses opuestos y/o sectoriales -que pueden ser falsos o engañosos-, generado no solo por intereses, sino por la estructura material del conjunto de la sociedad (Eagleton, 1997:52-54), como un sistema de creencias que no necesariamente tienen adscripción de clase, y que imputan sentido al mundo y nuestra praxis en él, y que cumplen una función social (Althusser, 1969), a la producción de bienes simbólicos llevados en forma de imágenes y conocimientos (Castro-Gómez, 2009:5). Ubicado en un contexto de ideología general, se adscribe una ideología educativa, que puede ser, entre otras, de tipo neoliberal o social.

Solo un indicador se considera como *poco importante* para generar calidad, que es el tipo de *sostenimiento* de una institución educativa, que según los investigados es indistinto e indiferente que sea público o privado; entonces, el indicador *educación como servicio público o privado* es no importante para lograr la calidad de la educación en un centro escolar. Los datos arrojan que el 71,1% de docentes consideran que este indicador es poco importante para lograr la calidad de la educación; a pesar de aquello existen criterios que considera que el plantel privado es más eficaz y se adapta mejor a los cambios; pero también que en los planteles particulares los estudiantes son considerados como clientes bajo las mismas reglas del mercado. Entre los estudiantes un 53,2% lo ubican como poco importante si es público o privado; también es valorado la voluntad y el esfuerzo de los estudiantes. El 61,4% de los *padres de familia* consideran de baja importancia que los planteles sean públicos o privados. Entre las *autoridades*, hay un 56,7% que ubica como poco importante este indicador.

El indicador *ser una escuela fiscal* -escuela pública, que se sostiene exclusivamente con fondos del Estado- es considerado como un factor importante para mejorar la calidad de la educación, por la situación del país al existir población que no accede a la educación y porque la mayoría de la población ecuatoriana se educan en la escuela pública. El 75,2% de los alumnos y el 77,8% de autoridades consideran que la educación debe ser pagada por el Estado; el 62,3% de los padres de familia están a favor de los centros pagados por el Estado; y el 49,2% de los profesores tienen igual postura. Esta forma de pensar es coherente con la realidad del país, donde el 69.9% de planteles son fiscales y el 28.2% son particulares; el 70.1% de alumnos estudian en planteles fiscales y el 28.7% en centros particulares (Paladines, 2011:221). Como se detecta, hay aproximadamente una tercera parte de informantes estudiantes, autoridades y padres de familia, y más de la mitad de docentes, que valoran la educación pagada, es decir, privada.

El indicador *nivel de regulación del Estado* es considerado como muy importante para el logro de la calidad de la educación, aunque se considera que éste no debe ser exagerado en absoluto. El 72% de alumnos están totalmente de acuerdo con la regulación del Estado; entre los padres de familia el porcentaje es menor y llega al 35,7% como muy importante y al 26,9% como de importancia media. Entre las autoridades el 57,9% valora el nivel de regulación del Estado y el 45,4% de *docentes* aceptan también. Como se observa hay valoración a lo público, a partir de la regulación del Estado, sin embargo, entre los padres de familia y docentes, esta consideración es menor.

El indicador *universalización de la educación*, manifiesta una aceptación categórica entre los informantes investigados. El 96,1% de profesores, el 94,7% de alumnos, el 94,4% de padres de familia, y el 84,2% de autoridades consideran un indicador muy importante para lograr la calidad de la educación. Estos resultados se articulan a los planteamiento de lograr la educación primaria universal planteada en la declaración universal de derechos humanos (ONU, 2011), la educación para todos dirigida a niños, jóvenes y adultos propuesta en Jomtein (Torres, 1995), la educación como un derecho a lo largo de toda la vida planteada en la Constitución del Ecuador (Corporación de Estudios y Publicaciones, 2008). Hay conciencia de que la educación debe ser

para toda la población, sin discriminación, y no solo a nivel de la educación primaria o educación general básica, sino también el bachillerato, la universidad y la educación permanente.

El indicador *gratuidad* de la educación tiene alta aceptación, así lo conciben el 68,2% de profesores, el 75,2% de alumnos y el 83,9% de padres de familia. Entre las autoridades un 27,8 % considera que la educación debe ser pagada. La actual Constitución (2008) del país, declara que la educación debe ser gratuita incluso hasta el tercer nivel de educación.

El indicador *laicismo* tiene una aceptación muy alta, puesto que el 94,8% de las autoridades, el 80% de los profesores, el 78,6% de los padres de familia, y el 47,3% de estudiantes tienen este criterio. La educación debe respetar las diferentes creencias y preferencias ideológicas y educativas, que está contenido como un principio en la Constitución del país (2008) que señala el deber primordial del Estado es, entre otros, garantizar la “ética laica” y, así como la aplicación del laicismo en la educación pública.

El indicador *igualdad de oportunidades para todos*, es considerado como muy importante para el logro de la calidad de la educación en un centro escolar, según el 92,2% de padres de familia, el 89,5% los alumnos y autoridades –respectivamente-, y 86,3% de los docentes. Frente a las desigualdades existentes, a la marginación institucionalizada, que incluso aparecen mucho antes de que los niños comiencen los estudios (UNESCO, 2010:155), se plantea que la educación sea el motor de igualdad de oportunidades y de la justicia social.

El indicador *compensaciones por desigualdades de origen tienen aceptación por parte del* 61,1% de autoridades, el 75,6% de alumnos, el 71% de padres de familia y el 43,7% de docentes. El 40,6% de los profesores, lo identifican como un indicador de importancia media. Los centros escolares deben tener programas de compensación para suplir las desigualdades de origen de los estudiantes y sus familias, ya sean: económicas, pedagógicas, culturales, sociales, entre otras.

El indicador *gestión participativa* tiene positiva aceptación como elemento que aporta calidad educativa en una escuela, según profesores, padres de familia, autoridades y estudiantes, con un puntaje de 76,5%, 82,3%, 89,4% y 50,3% respectivamente. En enfoque de *administración centrada en la escuela* impulsada en Latinoamérica, bajo los conceptos, entre otros, de *logro escolar* y de *responsabilidad* por el aumento de la participación de los padres y maestros en la toma de decisiones (Bracho, 2009:21-22), así como, el planteamiento de participación que se halla en la Constitución (2008), dan fundamento positivo a la gestión participativa de un centro escolar.

El indicador *autonomía de los centros* sí contribuye a la calidad de la educación, respaldado por el 66% de profesores, el 65% de alumnos, el 68,1% de padres de familia y el 50% de autoridades. Entre las autoridades existe un 50% que considera a la autonomía como muy importante. En el país, se aplicó dos maneras de control por parte del Estado: *autonomías*, en los gobiernos de centro derecha y derecha; y, de *alto control*, -en la actualidad-, en un gobierno de izquierda, bajo el argumento de recuperación del rol rector del Estado en materia educativa. También existió la experiencia en torno a la *autonomía* para que los centros escolares propongan proyectos educativos institucionales (PEI), que lamentablemente por un débil apoyo, monitoreo y seguimiento por parte del Ministerio de Educación creó desorden, resultados modestos y un debilitamiento de los objetivos y directrices nacionales. Entonces, el profundizar el ejercicio efectivo de la capacidad de decisión de los centros educativos, con sus señas de identidad (Marchesi, 2011:11), exige un proceso de maduración y creación de condiciones antes de su implementación.



### **7.1.3. OBJETIVO ESPECÍFICO 3: DESCRIBIR EL CONCEPTO “CLASE SOCIAL” Y SU INFLUENCIA EN LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, SEGÚN AUTORIDADES, DOCENTES, ESTUDIANTES Y PADRES DE FAMILIA, DE LOS CENTROS ESCOLARES**

La clase social es el conjunto de personas que pertenecen al mismo nivel social, que tienen cierta afinidad de costumbres, medios económicos e intereses (Real Academia de la Lengua, 2006:345), que manifiesta la posibilidad de movilidad vertical (Recasens, 2004:450), en la presente investigación se encontró familias, estudiantes y centros educativos, que pueden posicionarse en una clase baja o popular, clase media y clase alta.

De la valoración a los indicadores vinculados a temas ideológicos, cuatro tienen una importancia media para lograr la calidad de la educación, que son: *el nivel de ingresos de las familias*, *el nivel de instrucción de las familias*, *la ubicación geográfica de la escuela* y *el pago de matrículas y pensiones*. Existe una concepción de no discriminación a las personas, ya sea por su situación económica y cultural, por cuanto todos tienen derecho a educarse sin discriminación alguna.

El indicador *nivel de ingresos de las familias* es considerado como de importancia media para el logro de la calidad de la educación, según el 48,3% de los profesores, el 37,9% de padres de familia, y el 66,7% autoridades y para los estudiantes, este indicador es poco importante para lograr la calidad de la educación, 53,1%. Igualmente, el indicador *costos* (pago de matrículas y pensiones) es valorado como un indicador de importancia media para lograr la calidad de la educación con el 44,3% de docentes; para los alumnos es de importancia baja con el 67,4%; en cambio para los padres de familia, es de importancia alta, con el 40,5%; y para las autoridades es baja con el 50%. Sin embargo, hay que considerar que la estratificación social trata las maneras en que una generación pasa las desigualdades sociales a la siguiente, (Schaefer, 2006:179), por lo que, a pesar de la consideración de una valoración media, las condiciones objetivas económicas y culturales de las familias, son factores asociados a la pobreza, y a la baja calidad de la educación.

El indicador *nivel de instrucción de las familias* es considerado como de importancia media para el logro de la calidad, según el 49,2% de profesores, el 38,1% de alumnos, el 36,5% padres de familia; aunque hay un porcentaje menor que lo valora como de importancia alta. Para las autoridades, en un 58,8% lo considera de importancia alta.

La *ubicación geográfica de la escuela* no es un factor de calidad, valorado como de poca importancia por un 58,8% de autoridades; los docentes lo ubican como de importancia media, según el 38,9%.

Hay tres indicadores que son considerados muy importantes para lograr la calidad de la educación, que son: los resultados de las pruebas aplicadas a los estudiantes, la eficiencia del centro escolar y la libertad de elección que tienen los padres de familia.

El indicador *valoración a la competencia* (resultados de las pruebas), es considerado es un indicador muy importante de calidad educativa, según los alumnos, padres de familia y autoridades, con un 83,7%, 70,5% y 66,5%, respectivamente. Para los maestros, lo ubican como un indicador de importancia media, con el 49,2%. Los resultados de las pruebas están siendo difundidos en la sociedad creando efectos directos e indirectos de prestigio o desprestigio de los centros escolares. En el país, las últimas evaluaciones a los estudiantes y docentes, que fueron difundidas, generó crítica a la manera de utilizar la información de los resultados por parte del Estado.

La *información a los padres* se valora como positivo en la calidad de la educación según: docentes, estudiantes, padres de familia y autoridades, con un 59,8%, 86,6%, 77,7% y 88,2%, respectivamente. La rendición social de cuentas es un derecho ciudadano, en el que la educación no está excluida. Brindar información a los padres de manera permanente y oportuna, es de gran valor.

La *libertad de elección del centro escolar* es valorada como muy importante para lograr la calidad de la educación, según el 68,6% de profesores, 81,1% de alumnos, 82,2% padres de familia y 88,2% de autoridades. Esta concepción está respaldada por la declaración en la

Constitución de que el país es laico. Pero, existen barreras que impiden tener una libertad absoluta para elegir un plantel escolar: preferencias de los padres, de los estudiantes, cercanía a la vivienda, sorteo de cupos, calificaciones de los estudiantes o méritos, entre otros.

#### **7.1.4. OBJETIVO ESPECÍFICO 4: DETERMINAR Y ANALIZAR LOS INDICADORES DE CALIDAD DE ENTRADA (INPUTS) DE UN CENTRO ESCOLAR, SEGÚN EL CRITERIO DE AUTORIDADES, DOCENTES, ESTUDIANTES Y PADRES DE FAMILIA**

El estudio arrojó que el *nivel socioeconómico y cultural* de las familias, no deben ser impedimentos para el acceso y el logro de la calidad educativa en una escuela, más desde un concepto de solidaridad e igualdad de derechos. No obstante, hallazgos de otras investigaciones y propuestas de calidad en la escuela, dan valor a estas variables (Scheerens, 1990; Sammons, Thomas y Mortimore, 1997; resultados de las pruebas nacionales en México, 2004; UNESCO, 2005; Román, 2011; modelo iberoamericano de mejora de la eficacia escolar, 2011), en el que se coloca al factor socioeconómico como un elemento de contexto o entrada importante; como también la determinación de la incidencia y peso de los factores socioculturales, en los aprendizajes de los alumnos (Blanco, 2007).

El 60,6% de docentes, 74,9% de padres de familia y 73,7% de autoridades consideran que la *incorporación de las necesidades y problemas del entorno* son muy importantes para lograr la calidad. Para los estudiantes su importancia es media. La escuela, como institución social, debe incluir las necesidades y problemas del contexto social, cultural, económico, ecológico, etc.; y no ser una institución alejada del medio, como generalmente pasa. El currículo nacional debe dar espacio para contenidos locales.

El indicador *educación actualizada* es considerado como muy importante en la calidad que se produce en una institución educativa, puesto que el 55,5% de profesores, el 83,3% de alumnos, el 67,6% de padres de familia y el 88,8% de autoridades tienen esta convicción. Hay conciencia de los cambios que se

produce en la propia realidad, principalmente en el vertiginoso avance de la ciencia y la tecnología, y que la escuela debe incorporar en su oferta educativa; de no hacerlo, afectaría a la calidad.

El 53,9% de docentes, el 50,3% de los estudiantes, el 60,3% de padres de familia y el 76,9% de autoridades, consideran que el indicador *metas compartidas* es muy importante para lograr la calidad de la educación. De ahí la trascendencia de tener instrumentos de planificación contruidos participativamente, donde se definan, entre otros, la visión, misión, principios y valores institucionales. Doce estudios sobre eficacia escolar realizados en Iberoamérica colocan a las “*metas compartidas*” como un factor escolar que generan calidad en un centro educativo (Murillo, 2011).

El 62,2% de profesores, el 79,5% de estudiantes, el 72,1% de padres de familia y el 72,3% de autoridades identifican al indicador *oferta educativa del centro escolar* como muy importante para el logro de la calidad. Por tanto, la escuela debe ofrecer un currículo pertinente, programas extracurriculares y programas diversos que beneficien la formación, la seguridad y el desarrollo de los educandos. Así mismo, el indicador *actividades extracurriculares que ofrece el centro escolar* es valorado como muy importante para lograr la calidad en un centro escolar, según el 77,4% de estudiantes, el 64,7% de padres de familia y el 48,9% de docentes. Los *extras* o *plus* que oferta una escuela implican una mejor calidad, tales como la existencia de clubes, intercambios estudiantiles, proyectos comunitarios, programas de lenguas, etc.

Una escuela que tiene *programas educativos innovadores* se la ubica como de gran calidad, respaldados por el 74,8% de profesores, 79,2% de alumnos, 72,8% de padres de familia y 73,7% de autoridades. Los programas innovadores son valorados y estudiados como generadores de escuelas eficaces en varias investigaciones (Román, 2011; Hopkins y Ainscow, 1993; Ainscow, 1995, Parrilla, 2000; Udaondo, 1992).

Un centro escolar que tiene *programas de orientación y tutoría para los estudiantes*, es considerado de calidad, según el 65,2% de profesores, el 74,8% de alumnos, 73,9% de padres de familia y 72,2% de autoridades. De ahí

el alto valor de los departamento y programas de orientación vocacional, orientación profesional y orientación educativa.

El indicador *uso del tiempo para el aprendizaje en el aula y la escuela* es considerado por todos los informantes como un indicador muy importante para lograr la calidad, según criterios del 84,2% de autoridades, el 80,7% de padres de familia, el 75,1% de profesores y el 73,8% de alumnos. El adecuado uso del tiempo y la calidad de su uso, repercute en la calidad de la educación, coherente con investigaciones y propuestas recogidas en la literatura internacional (UNESCO, 2005; Brookover et al, 1978; Scheerens, 1990; Stringfield y Slavin, 1992; Creemers, 1994; Murillo, 2007).

El indicador *correcta utilización del espacio físico*, es valorado como muy importante para lograr la calidad de la educación, por el 81,8% de estudiantes, 77,1% de padres de familia, 77,6% de profesores y 63,1% de autoridades.

El indicador *nivel de expectativa del centro para los estudiantes* es identificado como muy importante para lograr la calidad de la educación, según el 53,5% de docentes, el 74,7% de estudiantes, el 77,1% de padres de familia y el 68,5% de autoridades. Cuando más altas son las expectativas que plantea la escuela para sus estudiantes (en su visión, objetivos, currículo, programas, etc.), mejores son los alcances de la calidad educativa.

El 62,2% de profesores, 74,7% de alumnos, 77,3% de padres de familia y 76,5% de autoridades, consideran el indicador *nivel de expectativa de los padres de familia sobre la educación de sus hijos*, como muy importante en la calidad de un centro escolar. Mientras mayores son las expectativas de los padres sobre el futuro de sus hijos, mejores impulsos, motivaciones y apoyos se desarrollarán en la formación de los estudiantes.

El 65,7% de docentes, 74,7% de estudiantes, 78,6% de padres de familia y 89,5% de autoridades consideran que *nivel de expectativa de los alumnos* es muy importante para lograr la calidad de la educación. Por tanto, la automotivación, los proyectos de vida, la voluntad, la creencia de que sí se puede, son características relevantes en el logro de la calidad en un centro escolar; incluso estudios sobre “resiliencia” –que es capacidad que tiene una

persona de recuperarse frente a la adversidad para seguir proyectando el futuro-, así lo confirman. En el mismo sentido, el 65,7% de profesores, el 74,75% de estudiantes, el 79,8% de padres de familia y el 89,5% de autoridades valoran como muy importante el indicador *nivel de expectativa de los profesores de sus alumnos*, lo que verifica los resultados sobre factores de eficacia escolar desarrollados en Iberoamérica, que coloca a las “altas expectativas” del docente sobre sus alumnos, como un indicador de calidad, que además son coherentes con otras investigaciones (Brookover, et al, 1978; Scheerens, 1990; Creemers, 1994; Pérez et al, 2004; Murillo, 2007; Murillo, 2011).

El 76,2% de profesores, el 82,1% de alumnos, el 79,3% de padres de familia y el 84,7% de autoridades consideran al indicador *proyecto común en valores* como muy importante para lograr la calidad de la educación. Por tanto, no es suficiente la propuesta académica de un plantel educativo, sino la propuesta de formación en valores.

El indicador *liderazgo educativo de la escuela o colegio reconocido por la sociedad*, es considerado muy importante para lograr la calidad de la educación en un centro escolar por el 68,8% de docentes, 68,5% de alumnos, 75,2% de padres de familia y 78,9% de autoridades. Las escuelas que se posicionan en la sociedad, innovan, tienen programas relevantes difundidos en el medio (científicos, deportivos, culturales, sociales,...) son valorados como de alta calidad. El liderazgo educativo, puede ser considerado también como un indicador de proceso. Once estudios sobre eficacia escolar identifican al “liderazgo” como un factor escolar que aporta calidad (Murillo, 2011; Román, 2011).

El indicador *clima escolar*, es valorado como muy importante en la calidad de una escuela, según el 88,9% de autoridades, el 74,6% de padres de familia, el 69,3% de docentes y el 66,2% de estudiantes. Un ambiente armónico, con bajos niveles de conflictos, donde se vive el respeto y el diálogo, es una buena señal de la existencia de calidad educativa. El *clima escolar* puede ser considerado también como un indicador de proceso y de resultado. Trece estudios sobre eficacia escolar, colocan al clima escolar y de aula como

un factor clave de calidad educativa (Murillo, 2011; Murillo, 2007; Mortimore, 1988; Ravela et al, 1999).

El 67,9% de docentes, 72,1% de alumnos, 80,4% de padres de familia y 78,8% de autoridades, coinciden en señalar que el indicador *implicación y compromiso del alumno al centro escolar*, es muy importante para lograr la calidad de la educación, lo que significa que mientras mayor identidad y compromiso tiene un estudiante con respecto a su escuela, éste favorece la calidad.

El 65,5% de profesores, 65,5% de estudiantes, 75% de padres de familia y 83,3% de autoridades consideran que el indicador *claridad de la normativa existente* (marco normativo) es muy importante para el logro de la calidad. La existencia y puesta en práctica de los marcos legales favorecen al logro de la calidad educativa en la escuela.

El 81,5% de padres de familia, el 84,2% de autoridades, el 74,8% de docentes y 75% de estudiantes, consideran que el indicador *información adecuada a los padres de familia sobre la evolución de sus hijos*, es de un valor positivo y muy importante para determinar la calidad de un plantel escolar. La rendición social de cuentas, la información periódica del avance de los aprendizajes de sus hijos, es bien visto por todos los actores de la comunidad educativa.

El 74,9% de docentes, 70,5% de alumnos, 75% de padres de familia y 67,8% de autoridades valoran al indicador *ratio alumno-profesor* como muy importante para el logro de la calidad educativa. Aulas con número alto de estudiantes inciden en los aprendizajes y afecta a la calidad, así como aulas con pocos estudiantes favorecen procesos individualizados de aprendizajes. Tres estudios sobre eficacia escolar ubican a este factor como generador de calidad educativa (Llece, 2001; Cano, 1997; Cide: Muñoz-Resipo y otros, 2000).

El 63,9% de docentes, 80,6% de estudiantes, 53,7% de padres de familia y 63,2% de autoridades consideran el indicador *recursos económicos existentes en el establecimiento*, como muy importante. Los planteles de clase

baja y media, valoran más este indicador. Igualmente, el 73,2% de docentes, 81,8% de estudiantes, 60,7% de padres de familia y 52,6% de autoridades afirman que el indicador *instalaciones del establecimiento educativo*, es muy importante para identificar la calidad educativa. Nueve estudios sobre eficacia escolar colocan a la infraestructura como factor escolar que aporta a la calidad (Murillo, 2011).

El 69,6% de docentes, 91,9 de estudiantes, 60% de padres de familia y 63,2% de autoridades valoran como muy importante el indicador *equipamiento en las aulas*. Los recursos didácticos son medios que contribuyen al logro de la calidad educativa. Siete estudios identifican a la dotación y calidad del aula, como un factor de calidad relevante (Murillo, 2011). Así mismo, el 65,8% de docentes, 91,9% de estudiantes, el 63% de padres de familia y el 42,1% de autoridades consideran que el indicador *utilización de la biblioteca o centro documental* existente en la escuela o colegio, es muy importante, lo que lleva a afirmar que disponer y utilizar adecuadamente la biblioteca es un factor que contribuye a la calidad educativa.

El 87,8% de profesores, 84% de estudiantes, 80,3% de padres de familia y 84,3% de autoridades son categóricos en afirmar que el indicador *formación especializada de los docentes*, son fundamentales para el logro de la calidad de la educación en el centro escolar. Docentes especializados significa que tengan formación en las áreas científicas, tecnológicas y artísticas, acompañada de una experiencia relevante en el campo de la docencia.

El 75% de docentes, el 63,2% de alumnos, el 83,2% de padres de familia y el 84,2% de autoridades, afirman que el indicador *experiencia profesional de los docentes* es de un factor de alta calidad en una escuela. Otros estudios aportan en este mismo sentido (Scheerens, 1990; Sammons, Thomas y Mortimore, 1997; Murillo, 2011).

La propuesta sobre la formación de profesionales reflexivos, o de *prácticum reflexivo*, que implica el aprender haciendo, la tutorización antes que la enseñanza, el dialogo entre el tutor y el estudiante sobre la mutua reflexión en la acción (Schön 1992:267), es importante considerarla en la formación de docentes.



El indicador *trabajo de los docentes en varias instituciones a la vez* no es considerado como un indicador importante de resultados de calidad, según el 24,2% de docentes, 12,9% de alumnos, 41,2% de autoridades y el 51,1% de padres de familias.

Uno de los pilares fundamentales para una educación de calidad y equidad en América Latina, además de presupuestos y políticas definidas, es la formación de los maestros, que son actores protagonistas del proceso de aprendizaje, según una de las conclusiones del Seminario sobre Políticas Docentes del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPPE) de la Unesco celebrada en Buenos Aires, Argentina. “*Los maestros padecen de un amplio número de dificultades. La mayoría suele ejercer la docencia en soledad, con baja capacitación y pobres remuneraciones, para hacer frente en el aula a múltiples situaciones que exceden en mucho el dictado de clases*” (El Comercio, 14 de octubre del 2012:18). En la presente investigación, se confirma el rol protagónico del docente en la calidad de la educación.

El 62,7% de docentes, 54,7% de estudiantes, 71,9% de padres de familia y 72,2% de autoridades señalan que el indicador *relaciones escuela con otras instituciones y comunidad*, es muy importante para lograr calidad en la educación. Este indicador también puede ser considerado de proceso y resultado.

El indicador *recursos para programas de discapacidad* (diferenciación, discapacidad o dificultades de aprendizaje), es valorado de manera prudente por los informantes, con el 52,9% de docentes, 76,1% de alumnos, 72,8% de padres de familia. Hoy en el país se ha planteado un marco legal que favorece la inclusión educativa, más aún con el desarrollo del programa estatal denominado “Manuela Espejo”, liderado desde la Vicepresidencia de la República, para la población con discapacidad y marginación.

### **7.1.5. OBJETIVO ESPECÍFICO 5: DETERMINAR Y ANALIZAR LOS INDICADORES DE CALIDAD DE PROCESO DE UN CENTRO ESCOLAR, SEGÚN CRITERIO DE AUTORIDADES, DOCENTES, ESTUDIANTES Y PADRES DE FAMILIA**

Los siguientes indicadores de *procesos* para lograr calidad en un centro escolar, tiene significativa aceptación por parte de todos los informantes.

Una escuela que dispone de un *plan de calidad en funcionamiento*, es muy importante para lograr la calidad deseada; el 66% de profesores, 57,7% de alumnos, 73,7% de padres de familia y 55,6% de autoridades así lo consideran. Los *planes de calidad* aparecen como importantes entre los sistemas de gestión de calidad, tales como el ISO, que en el sistema educativo se ha difundido a manera de experiencias pilotos, a través de la implementación de Normas Técnicas de Calidad.

La adecuada *dirección administrativa* del establecimiento educativo, es fundamental en la calidad, respaldados por el 74,5% de profesores, el 74,8% de estudiantes, el 75,4% de padres de familia y el 89,4% de autoridades. La buena administración de las escuelas, la administración nacional y estrategias de gestión (UNESCO, 2005), el liderazgo claro del director, con un equipo directivo eficaz (Sammons, Thomas y Mortimore, 1997; Murillo, 2007; Murillo, 2011), corroboran el valor de la gestión directiva.

La positiva *dirección pedagógica* del centro escolar es muy importante como factor de calidad, respaldado en este sentido por el 79,2% de docentes, 74,8% de alumnos, 75,2% de padres de familia y 84,2% de directivos. Estos resultados con concordantes con el estudio de Brookover et al (1978), que identifica que los centros de alto rendimiento manifiestan, entre otras características, por el rol que juega la dirección, asociando que aquellos directores que se hallan más comprometidos en actividades académicas y visitan las aulas con cierta regularidad y frecuencia, son más eficaces; que la implicación de la subdirección en las decisiones políticas, aumenta el progreso de los estudiantes (Mortimore, 1988), y el valor del estilo de dirección (Ravela et al, 1999; Pérez et al, 2004; Román, 2011).

El indicador *gestión participativa que se aplica en el establecimiento educativo*, tiene una aceptación del 70,6% de docentes, el 67,1% de alumnos y el 47,4% de padres de familia. Las autoridades reflejan menor interés en la participación, situación que expresa modos de gestión mayoritariamente centrados en una administración vertical y tradicional.

El *estilo de dirección de sus autoridades*, es considerado como muy importante generador de calidad, según el 69,9% docente, 80,6% de alumnos, 77% de padres de familia y 84,2% de autoridades.

El indicador *organización general del centro escolar* aparece como muy importante para lograr la calidad, según el 73,6% de profesores, 81% de estudiantes, 78,5% de padres de familia y 89,5% de autoridades.

El 76,5% de docentes, 71,9% de alumnos, 82,3% de padres de familia y 89,4% de directivos afirman que el indicador *trabajo en equipo* de todos los actores de la comunidad educativa es muy importante para lograr la calidad de la educación. Todos valoran la ventaja del trabajo en equipo, sobre el trabajo individual. Ocho estudios sobre eficacia escolar, identifican al trabajo en equipo como un factor escolar que genera calidad (Murillo, 2011).

El indicador *organización del aula de clase*, como escenario donde se desarrolla los procesos de enseñanza-aprendizaje aparece como determinante de la calidad, según el 94,7% de autoridades, el 79,7% de padres de familia, el 71,4% de los estudiantes y el 67,7% de docentes.

Los programas de estudio actualizados de acuerdo a la edad de los estudiantes, son considerados de alta relevancia para el logro de la calidad educativa en la escuela. Por tanto, el indicador *currículum* expresado en los *programas de estudio*, tiene una aceptación importante por el 72,7% de profesores, 71,7% de alumnos, 76,1% de padres de familia y 88,9% de directivos. Los materiales de enseñanza y aprendizaje (UNESCO, 2005), calidad del currículo en su estructura y contenido (Scheerens, 1990), oportunidad de disponer un currículo escolar (Creemers, 1994), recursos curriculares (Murillo, 2011), ratifican la preponderancia de disponer currículums escolares de calidad.

Un factor relevante y de una aceptación contundente por parte de los investigados, es el indicador *uso de metodologías adecuadas para los estudiantes*, con una aceptación del 80,8% de profesores, el 83,3% de alumnos, el 76,8% de padres de familia y el 94,8%. Las metodologías, las técnicas, las didácticas, que responden al *cómo enseñar y cómo aprender*, es un componente substancial en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela. Este criterio corrobora catorce estudios sobre eficacia escolar que colocan a la “metodología didáctica” como un factor de calidad vinculado al aula (Murillo, 2011).

El indicador *gestión y dirección positiva en el aula*, es muy importante para lograr la calidad en un centro escolar. Por tanto, la administración específica que realiza un docente en el aula de clase, que implica planificación, organización, desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, motivación, aplicación de recursos didácticos, control y evaluación, entre otras actividades, son fundamentales en los procesos de calidad. El 72,6% de los profesores, el 66,1% de los estudiantes, el 75,2% de los padres de familia y el 84,2% de los directivos, respaldan este criterio. Estos datos coinciden con los estudios sobre factores de aula que generan calidad, donde se ubica a la planificación docente para el trabajo en el aula, como factor de calidad (Murillo, 2011).

La relación comunicacional positiva entre estudiantes-docente es un aspecto trascendente que genera calidad en el aula y en la escuela. El indicador *comunicación positiva y participación en clase entre los alumnos y el profesor*, es muy importante para la calidad educativa, según el 83,5% de docentes, 77,7% de estudiantes, 78,1% de padres de familia y 94,5% de directivos. Mortimore (1988) en su investigación identificó que la máxima comunicación entre profesores y alumnos, tiene consecuencias favorables en los estudiantes.

El indicador *motivación de los estudiantes en clase y en la escuela*, constituye un factor relevante para lograr la calidad de la educación en la escuela, respaldados por el 81,3% de docentes, el 85,2% de los estudiantes, el 77,3% de los padres de familia y 84,2% de las autoridades.

El estudio arrojó que el indicador *grado de dificultad en las tareas que realizan los estudiantes en el aula y en la casa*, tiene una importancia media para el logro de la calidad educativa en la escuela. Solo el 48,4% de docentes y 38,8% de estudiantes respaldaron a este factor; entre las autoridades, la aceptación es mayor, con el 73,8% de autoridades, y para los padres de familia asciende al 60,5%. Enviar tareas a las casas es visto como un elemento que genera cansancio, trabajo adicional para los padres –principalmente la madre– y la recomendación es que éstas deben ser desarrolladas en la propia escuela.

El 79% de autoridades, el 79,1% de docentes, 79,7% de padres de familia consideran al indicador *evaluación permanente del trabajo del alumno*, como muy importante; para los estudiantes es de importancia media. Los mecanismos de seguimiento y evaluación del rendimiento del alumno, denominado también seguimiento del progreso, es un factor de aula, que aporta calidad; que confirma los estudios realizados sobre eficacia escolar (Murillo, 2011).

Las *relaciones interpersonales de los docentes con estudiantes y padres de familia*, genera alta calidad educativa en un centro escolar. Las tres cuartas partes de los informantes investigados valoran como trascendente a este indicador.

La *permanente capacitación de los maestros*, tiene una aceptación del 87,8% de docentes, 73,8% de estudiantes, 80,3% de padres de familia y 84,3% de autoridades como un indicador de calidad en la escuela. Los planteles educativos que tienen programas de capacitación para sus docentes, son considerados de calidad, según los investigados. En los estudios sobre eficacia escolar, se considera como factores de calidad de una escuela, asociados al personal docente: la cualificación del docente, formación continua y experiencias, como importantes para lograr la calidad (Murillo, 2011).

Una escuela es de calidad cuando aplica un *permanente seguimiento a los alumnos*, según el criterio del 77% de docentes, el 51,3% de estudiantes, el 76% de padres de familia y el 89,5% de directivos. Hacer seguimiento implica acompañar en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, potenciando los avances, superando las debilidades. Siete estudios sobre eficacia escolar,

colocan al seguimiento como relevante para el logro de la calidad educativa (Murillo, 2011).

Un actor clave en el proceso educativo son las familias. Por eso, el indicador *apoyo educativo de las familias a los hijos en sus casas*, es considerado como muy importante en la construcción de la calidad. Hay un 58,5% de profesores, 73,8% de los alumnos, 80,8% de los padres de familia y 52,7% de las autoridades tienen este criterio. El apoyo de los padres como un factor de calidad aparece en otras investigaciones y propuestas de calidad (Mortimori, 1988; Sammons, Thomas y Mortimore, 1997; Revela et al, 1999; UNESCO, 2005; Murillo, 2007; Román, 2011).

Los planteles educativos, -aunque valoran como de importancia media-, en la realidad no aplican estímulos de manera permanente a sus docentes y alumnos. Por tanto, el indicador *estímulo a profesores y alumnos*, tiene la aceptación del 50,7% de docentes, el 77,4% de estudiantes, el 67,4% de padres de familia y el 52,6%.

El 57,9% de profesores, 78,7% de alumnos, 73,5% de padres de familia y 68,4% de autoridades consideran que la *existencia de actividades de recuperación pedagógica* es muy importante para que una escuela genere calidad. Por otro lado, el indicador *actividades de aceleración de aprendizajes* es de importancia media para los docentes con un 52,8% y para las autoridades con un 47,3%; para los padres de familia, el 66,9% afirman que es muy importante. No existe tradición en desarrollar programas de aceleración curricular en el país.

El indicador *sistema de evaluación que aplica en el establecimiento educativo* tiene una aceptación como muy importante para lograr la calidad de la educación. Los datos reflejan que un 68,6% de profesores, un 78,7% de estudiantes, 78,8% de padres de familia, y el 47,4% de autoridades tiene este criterio, resultados que coinciden con los estudios de eficacia escolar desarrollados en Iberoamérica (Murillo, 2011).

La *participación de los padres en decisiones del centro escolar* tiene importancia media para los profesores y autoridades, con el 50,2% y 52,6%,

respectivamente. En cambio, para los estudiantes y padres de familia, es considerado como un indicador muy importante con el 67,1% y 77,6%, respectivamente. Los estudiantes y padres de familia consideran que debe existir mayor participación de ellos en las decisiones del plantel escolar. Los datos coinciden con el estudio realizado en Uruguay, en el que se identifica como una escuela efectiva, cuando la relación con las familias demuestra alta valoración y participación (Ravela, et. al. 1999, reconstruido por Emilio Blanco, 2007).

El indicador *actitud de mejora continua del profesorado* es muy importante para el logro de la calidad, respaldados por el 73,3% de profesores, el 79,9% de estudiantes, el 76,5% de los padres de familia, y el 84,3% de los directivos. Igual criterio hay para la *actitud de mejora continua de los directivos*, con el 64,6% de profesores, 76,3% de padres de familia y 84,2% de las mismas autoridades.

#### **7.1.6. OBJETIVO ESPECÍFICO 6: DETERMINAR Y ANALIZAR LOS INDICADORES DE CALIDAD DE SALIDA (RESULTADOS) DE UN CENTRO ESCOLAR, SEGÚN CRITERIO DE AUTORIDADES, DOCENTES, ESTUDIANTES Y PADRES DE FAMILIA**

Un centro escolar es de calidad cuando genera y produce resultados en diferentes aspectos, según valoración de los estudiantes, padres de familia, docentes y autoridades.

El 94,7% de estudiantes, 74,4% de padres de familia, y un 70,4% de docentes afirman que la credibilidad de la escuela, expresados en los *resultados del proyecto educativo institucional (PEI)*, -instrumento de planificación que se utiliza en los planteles educativos, por exigencia del Ministerio de Educación-, es muy importante para lograr la calidad de la educación. También, se determina que los *resultados de los programas de estudio* son muy importantes, como factor de calidad, según el 66,9% de docentes, el 71,7% de estudiantes, el 73,7% de padres de familia y el 52,6% de las autoridades. Por otro lado, también se valoran como muy importante los

*resultados positivos de la gestión y dirección* en la escuela, defendidos por el 67,2% de docentes, el 83,7% de estudiantes, el 77,5% de padres de familia y el 73,7% de autoridades.

El 84,2% de autoridades, el 71% los padres de familia, el 68,5% de los estudiantes y el 66,4% de los docentes consideran que el *prestigio del centro escolar* –la imagen en la comunidad-, es de una aceptación categórica como altamente importante como factor de calidad. Hay planteles emblemáticos, por su historia o resultados, que tienen fuerte aceptación entre la población.

El 89,5% de autoridades, el 78,2% de los estudiantes, el 76,8% de los padres de familia, y por el 67,6% de docentes señalan que el grado de *satisfacción de las familias por la educación* que reciben de la escuela en favor de sus hijos, es un factor de calidad relevante. En igual sentido, el indicador *satisfacción de los alumnos* es valorado por el 89,5% de autoridades, el 87% de alumnos, el 77,3% de para los padres de familia, y por el 69,6% de los profesores; y el indicador *satisfacción de los profesores* es respaldado por el 89,5% de autoridades, el 77,9% de profesores y el 75,6% de padres de familia.

El 74,2% de docentes, el 75,9% de padres de familia y el 79% de autoridades consideran que el indicador *sentimiento de pertenecer a la comunidad escolar* aporta a la calidad en la escuela.

El *rendimiento académico* sigue siendo un indicador de aceptación como factor de calidad, según el 64,5% de profesores, el 71,6% de estudiantes, el 75,9% de padres de familia y 73,7% de autoridades, que manifiestan que en los *resultados académicos de los alumnos* se evidencia calidad. Los datos corroboran los hallazgos de Scheerens (1990), que coloca en su modelo integrado de eficacia escolar, como producto, el rendimiento del alumnado en función del rendimiento previo, inteligencia y situación socioeconómica; así como la propuesta de Stringfield y Slavin (1992), que identifica como efecto escolar el rendimiento de los alumnos.

El 90,5% de estudiantes, 89,5% de autoridades, 81,8% de madres de familia y 74,9% de profesores consideran que el indicador *respeto a los derechos humanos de los alumnos* es muy importante como resultado de



calidad. La escuela debe ser una institución donde se viva y practique la plena vigencia de los derechos humanos.

El 94,5% de autoridades, 77% de padres de familia, 87,6% de alumnos y 69,7% de profesores afirman que el indicador *logros socio-afectivos del alumnado* refleja la calidad de un centro escolar. Estos resultados son coherentes con la propuesta del modelo iberoamericano de eficacia escolar (2007); el estudio hecho en Ecuador denominado PROMEBAZ (2008), que incluye el *bienestar* de los estudiantes como un indicador de calidad.

El 50,2% de docentes, 64,6% de estudiantes, 74,1% de padres de familia y 61,1% de directivos están de acuerdo en que el indicador *resultado de actividades complementarias de la escuela o colegio* en un buen resultado de la calidad. Los planteles que tienen programas educativos complementarios, en los diferentes campos del desarrollo individual y social, aportan de mejor manera a la formación de los estudiantes.

La *alta demanda de cupos* mantiene una valoración de importancia media para las autoridades con el 36,9%; en cambio aparece como muy importante para el 52,1% de docentes y del 61,6% de padres de familia. Para los padres de familia, este aspecto sigue siendo de preocupación, porque buscan para sus hijos una buena escuela.

El 60,6% de profesores, 86,6% de alumnos y el 79,7% de padres de familia afirman que el indicador *capacidad de competir del centro escolar a nivel externo* es positivo; el 68,5% de autoridades juzgan como de importancia media.

La *calidad de vida laboral del docente* es considerada como un indicador positivo de calidad de un centro escolar, según el 67,8% de docentes, el 74,5% de estudiantes y el 47,3% de padres de familia con el 47,3%. Además, el 67,6% de profesores, 84,6% de estudiantes y 78% de padres de familia consideran que el *status profesional del profesorado* es factor de calidad.

El 77,9% de docentes, el 73,9% de alumnos, el 76,3% de padres de familia y el 84,2% de directivos, consideran que el indicador *grado de motivación de los docentes* es un buen resultado de calidad. El 69,9% de

profesores, el 75,9% de padres de familia y el 94,7% de autoridades consideran que el indicador *estado de salud de los docentes* es un factor de calidad en una escuela. El 78,8% de profesores, el 83,8% de alumnos, el 81,7% de padres de familia y el 84,3% de autoridades consideran que el *desarrollo profesional docente* afecta a la calidad. Los indicadores relacionados a los docentes, pueden ser ubicados en la entrada, proceso y resultado en un sistema de calidad de un centro escolar.

El 63,4% de docentes, 74,9% de padres de familia y 89,5% de directivos afirman que la *respuesta del centro escolar a las necesidades del entorno social* (local, nacional, mundial) es relevante elemento de calidad.

Existe un avance en la concepción de los resultados de los centros escolares, que inicialmente estaban centrados en el rendimiento escolar (Scheerens, 1990; Stringfield y Slavin, 1992), por aquellos mucho más integrales, incluso cualitativos, por ejemplo, los logros académicos, cognitivos y socioafectivo (Murillo, 2007), mejora de los aprendizajes, expectativas y representaciones positivas sobre los estudiantes en directores y docentes (Román, 2011), competencias creativas, afectivas, valores y ventajas sociales (UNESCO, 2005) e involucramiento y bienestar de los niños en la escuela (PROMEBAZ, 2008). Entonces, los resultados de un centro escolar, no pueden reducirse a notas, calificaciones, rendimiento, sino a la formación integral del alumno, a la relación positiva entre escuela y comunidad, a mejorar las condiciones sociales y de vida de la población, sin descuidar a otros actores claves de este proceso educativo, además de los estudiantes, los docentes, y los padres de familias.

**7.1.7. OBJETIVO ESPECÍFICO 7: DETERMINAR Y ANALIZAR SI EXISTEN DIFERENCIAS DE MEDIAS EN LOS INDICADORES DE CALIDAD EDUCATIVA DE UN CENTRO ESCOLAR, SEGÚN EL NIVEL DE SOSTENIBILIDAD DEL PLANTEL EDUCATIVO (PÚBLICO Y PRIVADO), POR INFORMANTES (ESTUDIANTES, DOCENTES Y PADRES DE FAMILIA)**

**Los estudiantes de los centros educativos públicos** puntúan más alto que los estudiantes de los planteles privados en cuarenta y un indicadores, que son: regulación y control del Ministerio de Educación, toda la población de niños y adolescentes debe estudiar, filosofía laica, gratuita, igualdad de oportunidades para los alumnos, nivel de expectativas del centro para con los alumnos, libertad absoluta para escoger la escuela, trabajo en equipo, prestigio, satisfacción de las familias, sentirse identificado con el centro escolar, objetivos compartidos por la comunidad educativa, resultados positivos de la gestión de la escuela, educación actualizada, correcta utilización del espacio físico, calidad de vida laboral del docente, estatus profesional del profesorado, desarrollo profesional del docente, positiva dirección pedagógica, gestión participativa que se aplica en el centro, estilos de dirección, organización general de la escuela, relaciones interpersonales en el centro, formación especializada del docente, recursos económicos existentes, satisfacción de los profesores, organización del aula, actividades formativas de la escuela, actividades extracurriculares, comunicación en clase, instalaciones, grado de participación del alumno, uso del tiempo en el aula, actitud de mejora continua del profesorado, programas de estudio adecuados, aplicación de estímulos a los alumnos y docentes, satisfacción de los alumnos, existencia de programas de orientación adecuados, existencia de actividades de recuperación pedagógica, respeto a los derechos humanos de los alumnos, y logros socio-afectivos del alumnado.

**Los estudiantes de los centros educativos privados** puntúan más alto en veinte y siete indicadores, que son: recursos económicos para educar a sus hijos, familias que tengan un grado de instrucción alto, buenas relaciones de la escuela con otras instituciones, apoyo educativo de las familias a sus

hijos, respuestas a las necesidades (del barrio, ciudad, país), plantel particular, claridad de la normativa existente, docentes que trabajan en varias instituciones educativas, adecuado clima escolar, número de alumnos por profesor, existencia de un plan de calidad, autonomía del centro escolar, capacitación especializada del docente, capacidad de competir del centro, uso de metodologías adecuadas para los estudiantes, motivación de los estudiantes en clase, grado de dificultad de las tareas, gestión positiva en el aula, desarrollo de programas innovadores, sistema de evaluación que aplica, permanente seguimiento a los alumnos, evaluación permanente al trabajo del alumno, resultados de las actividades complementarias, programas para los estudiantes con discapacidad, información adecuada a los padres, existencia de programas para ayudar a los alumnos y familias, y alta formación en valores.

**Los docentes de centros educativos públicos** puntúan más alto en once indicadores de calidad educativa de un centro escolar: que es una escuela fiscal, que el Ministerio de Educación debe controlar los centros, que la educación debe ser gratuita, sentirse identificado con el centro escolar, el grado de participación de los padres de familia en las decisiones de la escuela, la formación especializada de los docentes, la alta demanda de cupos, la existencia de actividades de recuperación pedagógica, la capacidad de competir del centro, que los docentes trabajen en varias instituciones educativas a la vez, y la experiencia profesional del docente.

**Los docentes de centros privados** puntúan más alto en setenta y nueve indicadores, que son los siguientes: plantel educativo de sostenimiento privado, familia con recursos económicos para educar a sus hijos, familias con un grado de instrucción alto, zona donde se ubica la escuela, pago de la matrícula y pensiones, todos los niños y adolescentes deben estudiar, por los resultados de las pruebas (competente), eficiencia y los resultados del centro, educación actualizada, libertad absoluta para escoger la escuela, programas de ayuda a alumnos con problemas, actividades formativas que ofrece la escuela, objetivos compartidos por la comunidad, actividades extracurriculares, alta formación en valores, altas expectativas del centro sobre los alumnos, altas expectativas de los padres sobre sus hijos, nivel de expectativas de los

alumnos, nivel de expectativas de los docentes, liderazgo educativo reconocido por la sociedad, buen uso del tiempo en el aula, correcta utilización del espacio físico, claridad de la normativa existente, adecuado clima escolar, trabajo en equipo, información adecuada a los padres, número de alumnos por aula, grado de implicación del alumno en la escuela, evaluación permanente del trabajo del alumnado, recursos económicos existentes, instalaciones del centro, equipamiento en las aulas, utilización de bibliotecas y centros documentales, buenas relaciones escuela y otras instituciones, existencia de programas de educación inclusiva, existencia de un plan de calidad, gestión de la autoridad, dirección pedagógica, gestión participativa del centro, autonomía de centro, estilo de dirección de las autoridades, organización general de la escuela, organización del aula, programas de estudios adecuados, desarrollo de programas innovadores, existencia de programas adecuados de orientación, uso de metodologías en el aula, gestión del aula, comunicación en el aula, motivación de los estudiantes, grado de dificultad de las tareas, relaciones interpersonales (de docentes, estudiantes y familias) en el centro, sistema de evaluación que se aplica, seguimiento permanente a los alumnos, apoyo educativo de las familias a sus hijos, estímulos a estudiantes y docentes, actitud de mejora continua del profesorado y directivos, credibilidad del proyecto educativo, cumplimiento de los programas de estudio, resultados de la gestión de la escuela, prestigio del centro escolar; satisfacción de las familias, alumnos y docentes; resultados académicos de los estudiantes, respeto a los derechos humanos de los estudiantes, logros socio-afectivos de los estudiantes, resultados de las actividades complementarias, existencia de actividades de aceleración pedagógica, calidad de vida laboral del docente, estatus profesional del profesorado, grado de motivación de los docentes, desarrollo profesional del docente, y respuesta pertinente de la escuela a las necesidades del entorno.

**Los padres de familia de planteles públicos** otorgan puntuaciones más altas a los siguientes indicadores: colegio del Estado, control del Ministerio de Educación, filosofía laica, educación gratuita, igualdad de oportunidades para los alumnos, educación actualizada, actividades extracurriculares, utilización del espacio físico en el aula, claridad de la normativa existente,

gestión de aula, estímulo a los alumnos y docentes, actitud de mejora continua del profesorado y directivos, grado de participación de los padres de familia en las decisiones del centro, alta demanda de cupos en el centro, capacidad de competir del centro a nivel externo, docentes que trabajan en varias instituciones a la vez, y experiencia profesional del docente.

**Los padres de familia de los *planteles privados*** otorgan puntuaciones más altas a los siguientes indicadores: centro privado, familias que tienen recursos para educar a sus hijos, nivel de instrucción alto de las familias, zona donde se ubica la escuela, pago de matrículas y pensiones, todos los niños y jóvenes deben estudiar, escuela competente, eficiencia de la escuela, padres tienen libertad para escoger la escuela, educación orientada a las necesidades del alumno, programas para ayudar a alumnos con problemas, actividades formativas, objetivos compartidos por la comunidad educativa, alta formación en valores; alto nivel de expectativas del centro, padres, alumnos y docentes; liderazgo educativo de la escuela, buen uso del tiempo en el aula, adecuado clima escolar, trabajo de equipo, educación de los padres a sus hijos, número de alumnos por aula, implicación del alumnado en la escuela, evaluación del trabajo del alumnado, recursos económicos existentes, instalaciones, equipamiento en las aulas, utilización de la biblioteca y centro documental, buenas relaciones de la escuela con otras instituciones, programas de educación inclusiva, existencia de un plan de calidad, dirección administrativa y pedagógica, gestión participativa, autonomía, estilos de dirección, organización general, organización del aula, planes de estudio, desarrollo de programas innovadores, existencia de programas de orientación y tutorías, uso de metodologías para el alumnado, comunicación en el aula, motivación de los estudiantes, grado de dificultad de las tareas, relaciones interpersonales, formación especializada de los docentes, sistema de evaluación, permanente seguimiento a los alumnos, apoyo educativo que dan las familias a sus hijos, credibilidad del proyecto educativo, cumplimiento de los programas de estudio, resultados positivos de la gestión, prestigio del centro en la comunidad, grado de satisfacción de las familias, los alumnos y docentes; sentirse identificado con la escuela, resultados académicos de los alumnos, logros socioafectivos del alumnado, resultados de las actividades complementarias, actividades de

recuperación pedagógica y de aceleración de los aprendizajes, calidad de vida laboral del docente, estatus profesional del profesorado, nivel de salud del profesorado, nivel de motivación de los docentes, desarrollo profesional del docente, y respuesta del centro a las necesidades del entorno.

**7.1.8. OBJETIVO ESPECÍFICO 8: DETERMINAR Y ANALIZAR SI EXISTEN DE MEDIAS SIGNIFICATIVAS EN LOS INDICADORES DE CALIDAD EDUCATIVA DE UN CENTRO ESCOLAR, SEGÚN CLASES SOCIALES EN EL QUE SE UBICA EL PLANTEL EDUCATIVO (CLASE BAJA, CLASE MEDIA Y CLASE ALTA), POR INFORMANTES (ESTUDIANTES, DOCENTES Y PADRES DE FAMILIA)**

**Los estudiantes de *clase social media-alta*** otorgan más puntuación a los siguientes indicadores: calidad de la enseñanza, criterio sobre el funcionamiento adecuado del plantel educativo, existencia de recursos económicos para educar a sus hijos, plantel particular, y el permanente seguimiento a los alumnos.

**Los estudiantes de *clase social media y baja*** otorgan puntuaciones más altas a los siguientes indicadores: Control del Ministerio de Educación, todos los niños y adolescentes debe estudiar, filosofía laica, educación gratuita, igualdad de oportunidades para todos los alumnos y familias, alto nivel de expectativas globales del centro para sus estudiantes, libertad absoluta para escoger la escuela, trabajo en equipo, buenas relaciones de la escuela con otras instituciones, apoyo educativo que dan las familias a sus hijos, respuestas a las necesidades del entorno, prestigio, satisfacción de las familias, sentirse identificado con el centro escolar, objetivos compartidos y consensuados por la comunidad educativa, resultados positivos de la gestión de la escuela, educación actualizada, correcta utilización del espacio físico, claridad de la normativa existente, calidad de vida laboral del docente, estatus profesional del profesorado, trabajo de los docentes en varias instituciones educativas, desarrollo profesional del docente, adecuado clima escolar, número de

alumnos por profesor en el aula, recursos económicos existentes, existencia de un plan de calidad, positiva dirección pedagógica, gestión participativa, autonomía del establecimiento, estilos de dirección de las autoridades, organización general de la escuela, relaciones interpersonales de los docentes con estudiantes y familias, experiencia profesional del docente, formación especializada de los docentes.

**Otros indicadores de mayor aceptación por parte de los *estudiantes de la clase media-baja*** son: capacidad de competir, satisfacción de los profesores, organización del aula, actividades académicas y formativas, uso de metodologías adecuadas para los estudiantes, motivación de los estudiantes en clase, grado de dificultad en las tareas, gestión positiva en el aula, actividades extracurriculares, comunicación positiva y participativa en clase, desarrollo de programas innovadores, instalaciones del establecimiento educativo, sistema de evaluación que aplica, alto grado de participación de los alumnos, evaluación permanente del trabajo del alumno, buen uso del tiempo para el aprendizaje en el aula, actitud de mejora continua del profesorado, adecuados programas de estudio, resultados académicos de los alumnos, aplicación de estímulos a los alumnos, resultados de las actividades complementarias, satisfacción de los alumnos, existencia de programas de formación, existencia de programas de recuperación pedagógica, programas de inclusión educativa, información adecuada a los padres, existencia de programas de ayuda a los alumnos con problemas, formación en valores, respeto a los derechos humanos, y los logros positivos socio-afectivos del alumno.

**Los *docentes de centros escolares de clase social media-alta*** otorgan puntuaciones más altas a los siguientes indicadores: calidad de la enseñanza, el buen funcionamiento de la escuela, plantel privado, disponer de recursos económicos, familias con un grado de instrucción alto, zona en la que se ubica la escuela, pago de matrículas y pensiones, acceso a la escuela de todos los niños y adolescentes, filosofía laica, resultados de las pruebas, eficiencia, educación actualizada, libertad absoluta para escoger la escuela, educación orientada a las futuras necesidades, existencia de programas de ayuda a los alumnos con problemas, actividades académicas y formativas,



objetivos compartidos por la comunidad educativa, actividades extracurriculares, formación en valores, altas expectativas del centro con sus estudiantes, altas expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos, alta expectativa de los alumnos, alto nivel de expectativa de los profesores, liderazgo educativo, buen uso del tiempo para el aprendizaje en el aula, adecuado clima escolar, trabajo en equipo de docentes, información adecuada a los padres, número de alumnos por aula, implicación del alumno en el centro, evaluación permanente del trabajo del alumno, recursos económicos existentes, instalaciones del centro, equipamiento en las aulas, utilización de la biblioteca o centro documental, existencia de un plan de calidad, gestión de la autoridad, positiva dirección pedagógica, gestión participativa en el centro, autonomía, estilo de dirección, organización general de la escuela, organización del aula, adecuados programas de estudio, desarrollo de programas innovadores, existencia de programas de orientación adecuados, uso de metodología adecuadas para los estudiantes, gestión del aula, comunicación positiva en el aula, motivación de los estudiantes, grado de dificultad de las tareas, relación docentes y estudiantes, formación especializada de los docentes, sistema de evaluación que aplica, permanente seguimiento a los alumnos, apoyo educativo que dan las familias a sus hijos, estímulos a los estudiantes, actitud de mejora continua del profesorado y directivos, credibilidad del proyecto educativo, cumplimiento adecuado de los programas de estudio, resultados positivos de la gestión de la escuela; satisfacción de las familias, alumnos y profesores; resultados académicos de los alumnos, respeto a los derechos humanos de los alumnos, logros socioafectivos del alumnado, existencia de actividades de recuperación pedagógica y de aceleración curricular, calidad de vida laboral del docente, estatus profesional del profesorado, grado de motivación de los docentes, y el desarrollo profesional del docente.

**Los docentes de centros de clase social media-baja** puntúan más alto los siguientes indicadores: escuela fiscal, control y regulación del Ministerio de Educación, gratuidad, igualdad de oportunidades para todos, claridad de la normativa existente, buenas relaciones escuela con otras instituciones, prestigio, sentirse identificado con la escuela, resultados de las actividades

complementarias, participación de los padres en las decisiones del centro, alta demanda de cupos, capacidad de competir, nivel de salud del profesorado, trabajo de los docentes en varias instituciones, experiencia profesional del docente, y la respuesta pertinente de la escuela a las necesidades.

**Los padres de familia de los sectores medios y altos** de la sociedad puntúan más alto los siguientes indicadores: escuela privada, familias con recursos para educar a sus hijos y con un grado de instrucción alto, zona donde se ubica el colegio, pago de matrículas y las pensiones, todos los niños y jóvenes deben estudiar, colegio competente, eficiencia, educación actualizada, libertad absoluta de los padres de escoger la escuela, programas que ayuden a los alumnos con problemas, actividades formativas, objetivos compartidos por la comunidad educativa, alta formación en valores, expectativas del centro para sus alumnos, expectativas de los padres de familia sobre sus hijos, altas expectativas de los alumnos, altas expectativas de los docentes, buen uso del tiempo en el aula, claridad de la normativa existente, adecuado clima escolar, trabajo en equipo, información a los padres de familia, número de alumnos por aula, implicación del alumno en el centro, evaluación permanente del trabajo del alumno, recursos económicos existentes, instalaciones, equipamiento de las aulas, utilización de la biblioteca o centro de documentación, buenas relaciones de la escuela con otras instituciones, programa de educación inclusiva, existencia de un plan de calidad, dirección administrativa, dirección pedagógica, gestión participativa, autonomía, estilo de dirección, organización general del centro, organización del aula, adecuados programas de estudio, desarrollo de programas innovadores, existencia de programas de orientación y tutoría, uso de metodologías adecuadas con los estudiantes, gestión del aula, comunicación en clase, motivación de los estudiantes en clase, relaciones interpersonales de docentes con estudiantes y familias, formación especializada de los docentes, sistema de evaluación del centro educativo, seguimiento permanente de los alumnos, apoyo educativo que dan las familias a sus hijos, estímulos a los alumnos y docentes, credibilidad del proyecto educativo de la escuela, cumplimiento de los programas de estudio, resultados positivos de la gestión de la escuela, prestigio del centro en la comunidad; grado de satisfacción de las familias,

alumnos y profesores; sentirse identificado con el centro, resultados académicos de los alumnos, respeto a los derechos humanos, logros socioafectivos de los alumnos, resultados de las actividades complementarias, existencia de actividades de aceleración de aprendizajes, calidad de vida laboral del docente, estatus profesional del profesorado, nivel de salud del profesorado, grado de motivación de los docentes, desarrollo profesional del docente, y respuesta pertinente del centro a las necesidades del entorno social.

**Los padres de familia de los sectores bajos-medios** de la sociedad puntúan más alto en los siguientes indicadores: escuela pública, control del Ministerio de Educación, filosofía de educación laica, educación gratuita, igualdad de oportunidades para alumnos y sus familias, educación orientada a las necesidades del alumno, actividades extracurriculares, liderazgo educativo de la escuela, utilización del espacio físico, grado de dificultad de las tareas en clase, actitud de mejora continua de los directivos, grado de participación de los padres de familia en la toma de decisiones del centro, alta demanda de cupos, existencia de actividades de recuperación pedagógica, capacidad de competir del centro a nivel externo, docentes que trabajan en varias instituciones a la vez, y la experiencia profesional del docente. La actitud de mejora continua del profesorado es valorado de manera similar entre los grupos de nivel socioeconómico bajo-medio y alto.

**Como conclusión final** se asevera que treinta y seis indicadores son de mayor aceptación, que puntúan entre 9 y 10 puntos de valoración, -en más de tres sectores investigados- es decir que son muy importantes para lograr la calidad, según las dimensiones del estudio, son:

- a) *Ideología*: universalización de la educación, igualdad de oportunidades y laicidad.
- b) *Clases sociales*: libertad de elección de la escuela.
- c) *Indicadores de entrada*: incorporación de necesidades y problemas del entorno, oferta educativa del centro, uso del tiempo para el aprendizaje en el aula y la escuela, nivel de expectativa de los padres con sus hijos, alto nivel de expectativas de los alumnos, alto nivel de expectativas de los profesores de sus alumnos, proyecto común en valores, implicación y

compromiso del alumno al centro, trabajo en equipo, información a padres, y evaluación permanente al trabajo del alumno.

- d) *Indicadores de proceso*: estilo de dirección de las autoridades, organización general de la escuela, organización del aula de clase, metodologías adecuadas, comunicación positiva y participativa en las clases, motivación de los estudiantes en clase, relaciones interpersonales de docentes con estudiantes y padres de familia, formación especializada de los docentes, desarrollo profesional docente (permanente capacitación), sistema de evaluación que aplica, actitud de mejora continua del profesorado y actitud de mejora continua de los directivos.
- e) *Indicadores de salida*: grado de satisfacción de la familias, grado de satisfacción de los alumnos, grado de satisfacción de los docentes, sentimiento de comunidad, respeto a los derechos humanos de los alumnos, logros socio-afectivos del alumnado, estatus profesional del docente, experiencia profesional de los docentes, desarrollo profesional del docente (capacitación, crecimiento profesional y desarrollo humano).

La calidad de la educación de un centro escolar no solamente está expresada en sus resultados académicos. Las condiciones y características de las escuelas no son las mismas, están mediatizadas por factores socioeconómicos y culturales de las familias y del medio en que se desenvuelven, por factores específicos de entrada –cuyas condiciones no son las más adecuadas en todos los casos-, así como por un conjunto de procesos, que generan esos resultados. Las condiciones de arranque de una escuela pública y de una privada, no son similares. Por tanto, en una escuela de calidad no debe tenerse en cuenta solamente el rendimiento académico de los estudiantes. Además, en realidades como la de Ecuador, se deben considerar una serie de indicadores vinculados con la equidad, la inclusión y la justicia social.

## **CAPÍTULO VIII**

### **PROPUESTA DE UN MODELO INTEGRAL DE CALIDAD CON EQUIDAD DE UN CENTRO ESCOLAR PARA EL ECUADOR (MICE)**



## **CAPÍTULO VIII**

### **PROPUESTA DE UN MODELO INTEGRAL DE CALIDAD CON EQUIDAD DE UN CENTRO ESCOLAR PARA EL ECUADOR (MICE)**

#### **8.1. Justificación**

La calidad de la educación se ha convertido en prioridad en los sistemas educativos de Latinoamérica. Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), cuya prioridad fue alcanzar la educación primaria universal, gratuita y obligatoria; ratificados en otros instrumentos internacionales como la Carta Internacional de Derechos Humanos (1970), la Declaración Mundial de Educación para Todos (1990), la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990), la Declaración del Milenio y el Marco de Acción de Dakar (2000), el énfasis se concentró en la cobertura. Sin embargo, estas prioridades cambiaron, influenciados entre otros, por la conferencia internacional (1983) impulsada por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), que consideran que la calidad de la educación constituye una de las máximas prioridades del futuro; ratificados más tarde por la misma organización (1990) a través de un informe, que sostiene que lograr la calidad depende de varios factores vinculados al currículo, a la formación y dedicación del profesorado, los libros de texto y otros medios de enseñanza, los recursos económicos y físicos que tiene la escuela.

En la misma década del 90, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, se plantea la necesidad de mejorar la calidad, constatando que el acceso no es suficiente para el desarrollo de la persona y la sociedad. El Marco de Acción de Dakar (2000) se plantea que todo niño tiene derecho a una educación de calidad, que incluye aspectos como alumnos sanos y motivados, docentes competentes que utilicen metodologías activas, planes de estudio pertinentes, buena administración y distribución equitativa de recursos.

La UNESCO (1972), en un informe incluye a la calidad de la educación con una mirada social, para abordar las desigualdades sociales, fortaleciendo las democracias participativas. En el 2005, la misma organización, plantea el acceso a una educación de buena calidad, que incluye el desarrollo cognitivo de los niños, el estímulo al desarrollo creatividad y emocional de los estudiantes, la contribución a los objetivos de paz, seguridad, civismo; y la transmisión de valores culturales, locales y universales, a las generaciones futuras.

En la XVIII Conferencia Iberoamericana de Educación (El Salvador, 2008), los Ministros de Educación de Iberoamérica plantea “Metas Educativas 2021”, donde se confirma, entre otras consideraciones, que en estos países hay una mejor cobertura pero una insuficiente calidad.

El Ecuador, desde 1989 (UNESCO/OREALC) participa en un proceso de evaluación con el fin de generar información que ayuden a tomar acciones para mejorar la calidad de la educación, cuyos resultados demostraron el bajo porcentaje de logro en Matemática y Lenguaje de los niños. Tres años más tarde (1992) las pruebas evidenciaron que los estudiantes se hallan en nivel inicial de aprendizajes en Lenguaje y Comunicación, y Matemática de los alumnos de tercero, séptimo y décimo años de educación básica. Cinco evaluaciones más tarde (1996, 1997, 1998, 2000, 2007) demostró que no existió un mejoramiento de calidad en la educación en Matemática y Lenguaje, siendo similar entre hombres y mujeres, en los niños de tercero, séptimo y décimo años; aportando elementos de factores asociados que afectan los resultados, superando el enfoque reduccionista de responsabilizar exclusivamente a los docentes y la escuela. En el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo-SERCE (2002), que evalúa habilidades para la vida, Ecuador tuvo resultados muy bajos en las pruebas de Matemática y Lectura de tercero y sexto grados, con valoraciones inferiores a la media regional de Latinoamérica.

En el año 2006, el país contó como un hecho inédito, con el *Plan Decenal de Educación 2006-2015*, que plantea ocho políticas, en el que, además de la cobertura, se incluye el mejoramiento de la calidad y equidad de



la educación, así como de un sistema de evaluación y rendición de cuentas del sistema educativo.

Con la presencia de un nuevo gobierno de tendencia de izquierda (2007), de Rafael Correa Delgado, con un enfoque social, se ratifica la validez del *Plan Decenal de Educación*, y en el año 2009, se presenta el *Plan Nacional del Buen Vivir 2009-2013*, en el que se incluye, entre otros objetivos, el de “mejorar las capacidades y potencialidades de la ciudadanía”, que incluye la política de mejorar progresivamente la calidad de la educación.

La Constitución del 2008, aprobada mayoritariamente por el pueblo ecuatoriano, como garante de derechos, considera a la educación como un derecho humano fundamental y condición necesaria para la realización de otros derechos.

A partir de la vigencia del *Plan Decenal de Educación*, el país, a través del Ministerio de Educación aplicó procesos de evaluación a los docentes, estudiantes y directivos de los centros escolares. Simultáneamente, el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA) realiza la evaluación de desempeño institucional de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador, categorizándoles en cinco niveles (A, B, C, D, E), donde A es considerado como excelencia y E como el nivel más bajo, situación que llevó en el año 2012 al cierre definitivo de 14 instituciones bajo el justificativo de “clausurado por baja calidad”. A partir de esta experiencia, el Ministerio de Educación planteó un amplio proceso de evaluación a las escuelas y colegios de los sectores públicos y privados de la educación básica y de bachillerato, que según la propuesta será gradual y progresiva, sin fines de ser clausuradas, en pos de alcanzar la calidad. Además, en el mismo año (2012), la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt) evalúa a los bachilleres demostrando que un elevado porcentaje de los aspirantes que desean ingresar a la universidad demuestran falencias y carencias en el aprendizaje, lo que revelan una baja calidad de la educación.

En los últimos cinco años, la calidad de la educación se ha convertido en una exigencia social muy fuerte, dentro del propio Estado, del propio sistema educativo, y del conjunto de la sociedad.

Ecuador se halla en procesos de transición entre la cobertura y la calidad de la educación. Hoy por hoy, la calidad se ha convertido en una prioridad de Estado, y ha logrado posicionarse como una exigencia de la sociedad.

La presente investigación sobre *¿Cuáles son los indicadores fundamentales de calidad educativa y cómo lo perciben los diferentes sectores, de los centros educativos de educación básica y bachillerato, de una muestra representativa de Quito?*, arroja información sobre indicadores de calidad según la valoración planteado por los propios actores de una escuela: estudiantes, docentes, autoridades y padres de familia. A pesar que el estudio se reduce a seis instituciones, sus hallazgos sirven para definir un modelo comprensible de calidad tipo para los centros educativos de educación básica y bachillerato del país.

Algunas *ideas fuerza*, que identifica esta investigación, y que se exponen como justificación para construir un modelo comprensible de calidad para la escuela, tenemos:

La investigación da cuenta de que la definición de calidad educativa de una escuela, es un concepto plural, diverso y polisémico, cuyo significado y alcance del término es diferente, según los diferentes actores, y centros educativos públicos o privados. Lo que nos lleva a afirmar que cuando nos referimos a la calidad, debemos tener como base interrogantes esenciales: ¿calidad para qué?, ¿calidad en qué?, ¿calidad por qué?, ¿calidad para quienes? y ¿calidad cómo? Entonces, proponer un modelo comprensible de calidad para un centro escolar, significaría proponer una matriz base común, para considerar y determinar calidad educativa, que posibilite ser comparada entre los diferentes centros escolares.

Desde la *dimensión ideológica*, se identifica que hay factores que inciden significativamente en la calidad de educación de una escuela, que incluye la naturaleza de la escuela (pública o fiscal), el nivel de control y regulación de parte del Estado, la universalización de la educación, la gratuidad, el laicismo, la igualdad de oportunidades para todos, la gestión participativa de los actores de la comunidad educativa, las compensaciones por las desigualdades de

origen y, la autonomía moderada bajo estándares nacionales. También se considera que el logro de la calidad de la educación es indistinto entre lo público y privado. Existe una pluralidad de factores, internos y externos a la escuela, que afectan a la calidad, que incluyen problemas sociales, nivel socioeconómico de las familias, nivel de desnutrición de los estudiantes, problemas del hogar, currículo, metodologías de enseñanza-aprendizaje, entre otros.

Desde la *dimensión clases sociales* se identifica que tres indicadores son de alta importancia para lograr la calidad de la educación: resultados de las pruebas aplicadas a los estudiantes, la eficiencia del centro escolar y la libertad de elección que tienen los padres de familia para seleccionar una escuela.

Desde la *disensión de entrada* al centro escolar, se pondera el valor de la incorporación de las necesidades y problemas del entorno al currículo de la escuela, la educación debe ser actualizada, con metas compartidas, con una buena oferta educativa de la escuela –incluido actividades extracurriculares-, el adecuado uso adecuado del tiempo para el aprendizaje en la escuela y el aula, los docentes especializados, la experiencia docente, el buen uso del espacio físico, el alto nivel de expectativas sobre el futuro de los alumnos expresadas por el propio centro escolar, los padres, docentes y los propios estudiantes; la existencia de un proyecto común en valores, el liderazgo educativo, el clima escolar, el nivel de compromiso de los estudiantes en la escuela, la aplicación de normativas y marcos legales, la información que la escuela da a los padres, el número de alumnos por aula, los presupuestos, instalaciones, equipamiento, utilización de la biblioteca y las relaciones de la escuela con otras instituciones educativas. Los programas de inclusión educativa, los de innovación y los de orientación y tutoría, aparecen como importantes en el logro de la calidad.

Desde la *dimensión proceso* se consideran factores relevantes para la calidad la organización general de la escuela y del aula de clases, el desarrollo del currículum, las metodologías que aplica el profesor, la comunicación positiva y participativa en clase, la motivación, la existencia de un plan de calidad, la positiva administración en la dirección de la escuela y en el área pedagógica, la gestión participativa, la organización del aula de clases, la

implementación de programas innovadores, así como los programas de orientación y tutorías, buenas metodologías, buena comunicación docentes-alumnos, el grado de motivación, las buenas relaciones interpersonales alumnos-profesores-padres de familia, la permanente capacitación de los docentes, la actitud de mejora continua del profesorado y los directivos de los planteles educativos, así como el trabajo en equipo.

Desde la *dimensión resultados o de salida*, los indicadores relevantes son el grado de satisfacción de las familias, estudiantes, profesores y la comunidad en general, el respeto a los derechos humanos, los logros socio-efectivos del alumnado, el desarrollo profesional docente y su permanente capacitación, los resultados del proyecto educativo, los resultados de los programas de estudio, los resultados de la gestión y dirección, el prestigio de un centro escolar, los resultados académicos de los alumnos, la capacidad de competir del centro, la calidad de vida del docente, el status profesional del docente, el grado de motivación de los docentes y su estado de salud, la respuesta del centro a las necesidades del entorno, y la relación escuela y comunidad.

Tanto en docentes, estudiantes y padres de familia se encuentran diferencias significativas en algunos de los indicadores investigados, que están analizados en los resultados y conclusiones; así como entre informantes de planteles públicos y privados.

Por tanto, como queda dicho, no es cierto que el indicador más importante de calidad sean los resultados de las pruebas que se aplican a los estudiantes, pues la calidad de la educación implica un tejido complejo de indicadores, externos e internos a la escuela.

## 8.2. Objetivo

Proponer un modelo integral de calidad con equidad para un centro escolar en Ecuador, a partir de los resultados de la investigación sobre indicadores de calidad.

## 8.3. Principios de la propuesta

Un principio enuncia un valor o meta valiosa (Hortal, 2002:93). Son máximas que sostienen algo y que se aspira llegar, u orientan su aplicación. Para el caso del modelo, los principios constituyen los fundamentos básicos, que sostienen, direccionan y justifican la propuesta de un modelo de calidad para un centro escolar.

Estos principios son:

1. **Integral.** La escuela es considerada como un todo, compuesta por diferentes dimensiones, dentro y fuera de ella, tales como: el contexto, la entrada, los procesos, las salidas o resultados. Además, implica la participación de diferentes actores como son los estudiantes, docentes, padres de familia, autoridades y la comunidad en general. Entonces, un centro escolar tiene factores internos y externas que repercuten en la calidad.
2. **Ecológica.** Un centro escolar es considerado bajo un enfoque ecológico, que incluye una visión sistémica y las características del entorno. Lo ecológico se refiere a las relaciones de los grupos humanos (docentes, estudiantes, padres de familia, autoridades, comunidad en general) y su ambiente (el contexto cultural, social y económico donde se ubican), tanto físico como social. Un sistema es un conjunto de ideas o teorías estructuradas como un todo coherente (Real Academia de la Lengua, 2006:1371). La definición planteada se refiere a un sistema filosófico;

que extrapolando a nuestros intereses, podemos indicar que una escuela es un sistema, estructurado por elementos, que conforman un todo coherente.

La escuela es un sistema abierto y cerrado. La relación de la escuela con el medio social, económico, político, productivo, ecológico, cultural, etc., es directa, lo que demuestra que es un sistema abierto. Pero hacia adentro un centro escolar es un sistema que tiene elementos, estructura (organizacional, estructural, funcional), estos elementos se relacionan unos con otros, aportan y reciben información entre sí. La calidad de la educación no puede ser reducida a un solo factor a un solo actor –como a sucedido, cuando se busca acusar como responsables de la baja calidad solo a los docentes o a los estudiantes-, excluyendo otros elementos fundamentales como el currículo, las metodologías, los recursos didácticos, el sistema de evaluación, etc., así como otros actores como los padres de familia, las autoridades, entre otros.

3. **Equidad.** Un sistema de calidad de una escuela debe garantizar plenamente el derecho a la educación, para toda la población, sin discriminación de ninguna naturaleza, ya sea por situación socioeconómica, cultural, generacional, sexual, geográfica, etc.
4. **Dinámica.** La escuela como institución creada por la sociedad debe ser concebida como una estructura dinámica, en movimiento, en permanente cambio, y proyección. Entonces, un modelo de calidad escolar debe ser concebido como un proceso en movimiento, no estático.
5. **Holística.** La calidad no se logra por un solo factor o indicador, sino por un conjunto de factores, internos y externos, controlados y no controlados, que aportan calidad.

#### **8.4. Modelo Integral de calidad con equidad de un centro escolar para Ecuador (MICE)**

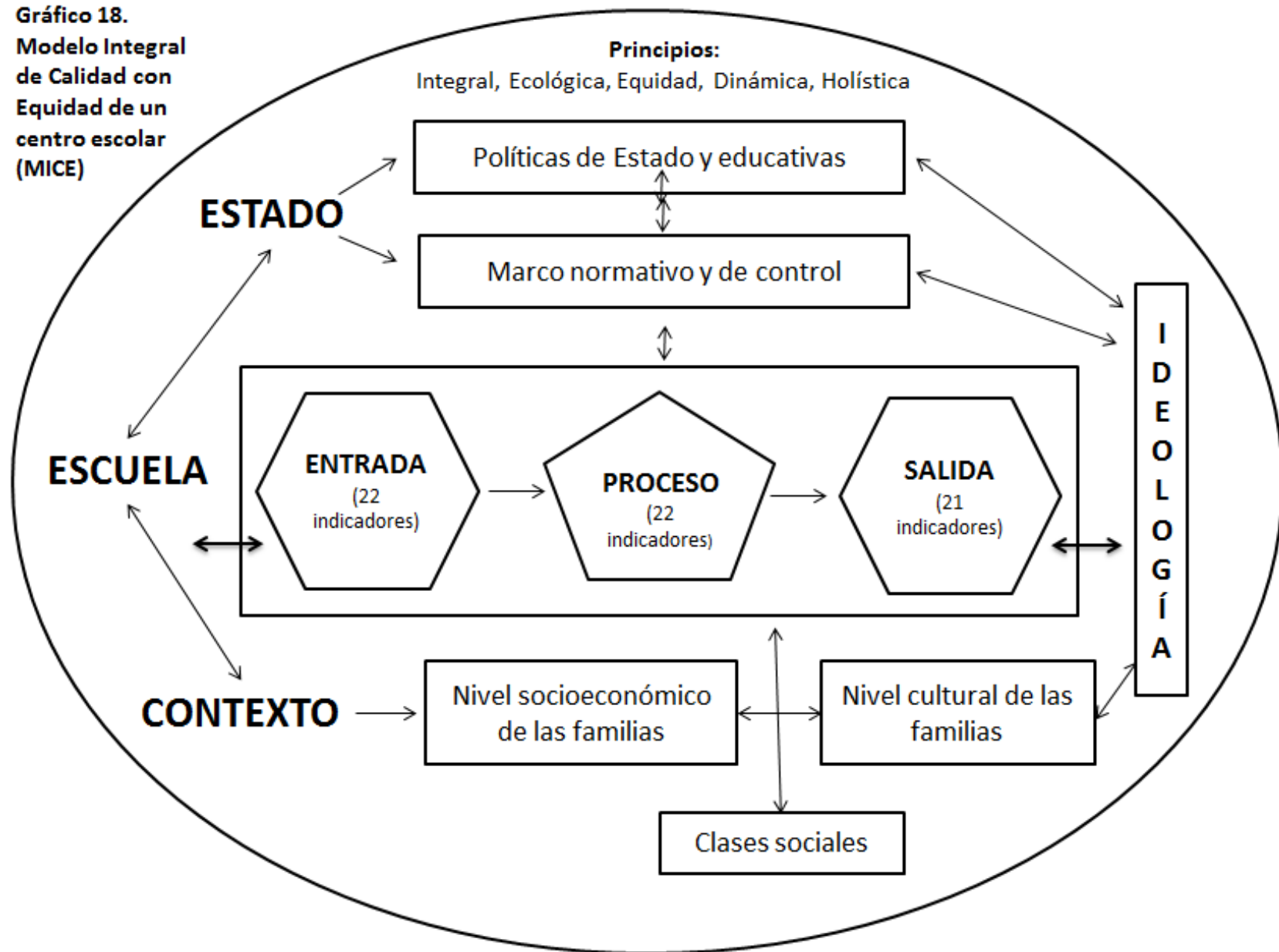
Un modelo es un esquema teórico, de un sistema o de una realidad compleja, que se elabora para facilitar su comprensión y el estudio de su comportamiento (Real Academia de la Lengua, 2006:986).

Un modelo es satisfactorio si cumple cuatro características, que son: 1) es pertinente, 2) contiene pocos elementos arbitrarios o ajustables, 3) concuerda con la explicaciones existentes y proporciona una explicación de ella, 4) realiza predicciones detalladas sobre observaciones futuras que permitan refutar o falsear el modelo si no son confirmadas (Stephen Hawking y Leonard Mlodinow 2010:60). Ubicando las particularidades entre la ciencia física con las ciencias sociales, las características de un modelo en el campo educativo, específicamente, a nivel de un centro escolar: es elegante, porque prima la coherencia lógica, identifica sus dimensiones e indicadores, que fueron determinados por la investigación empírica y teórica, recupera antecedentes investigativos de modelos de calidad con el enfoque de escuelas eficaces y mejora continua, y contribuye a comprender la estructura y funcionamiento de una escuela, bajo la lógica de la calidad, desde una realidad concreta: Ecuador.

Una escuela es una realidad compleja, es un sistema, que al abordarla desde la calidad, rebasa las explicaciones lineales, unilaterales, fragmentarias y simplistas, que buscan considerar unos pocos indicadores de calidad. El logro de la calidad es la conjugación del conjunto de indicadores, que están presentes o ausentes, con un determinado grado de intensidad. En la escuela existe la hipercomplejidad cuando nos referimos a la calidad.

La propuesta de modelo de calidad de un centro escolar, es un marco comprensible para entender la calidad de la educación, es decir, no se trata de “el modelo”, sino de un esquema que permita una mejor comprensión de la calidad, desde una lógica integral. El modelo de calidad de un centro escolar construido y propuesto, es el siguiente:

**Gráfico 18.**  
**Modelo Integral**  
**de Calidad con**  
**Equidad de un**  
**centro escolar**  
**(MICE)**

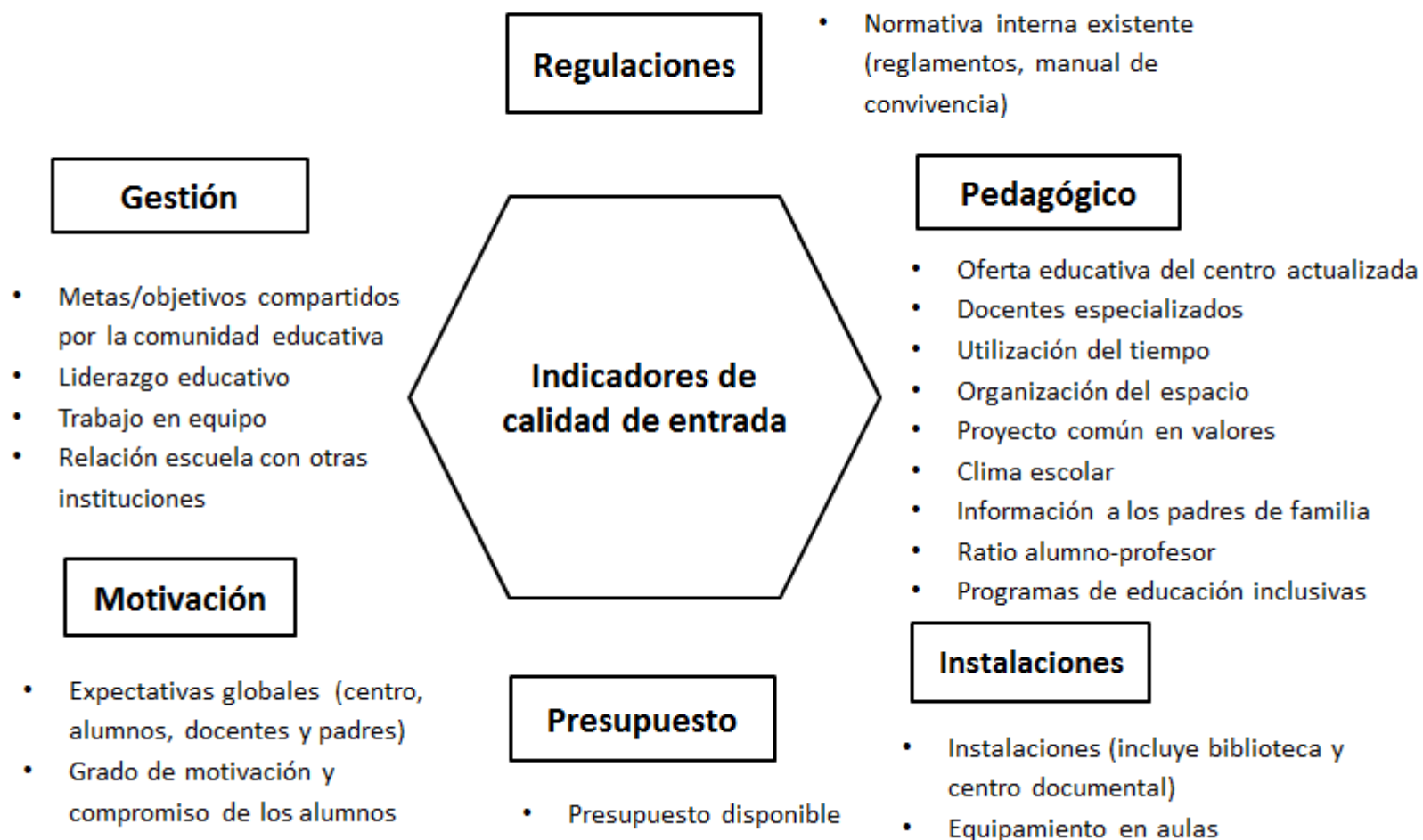




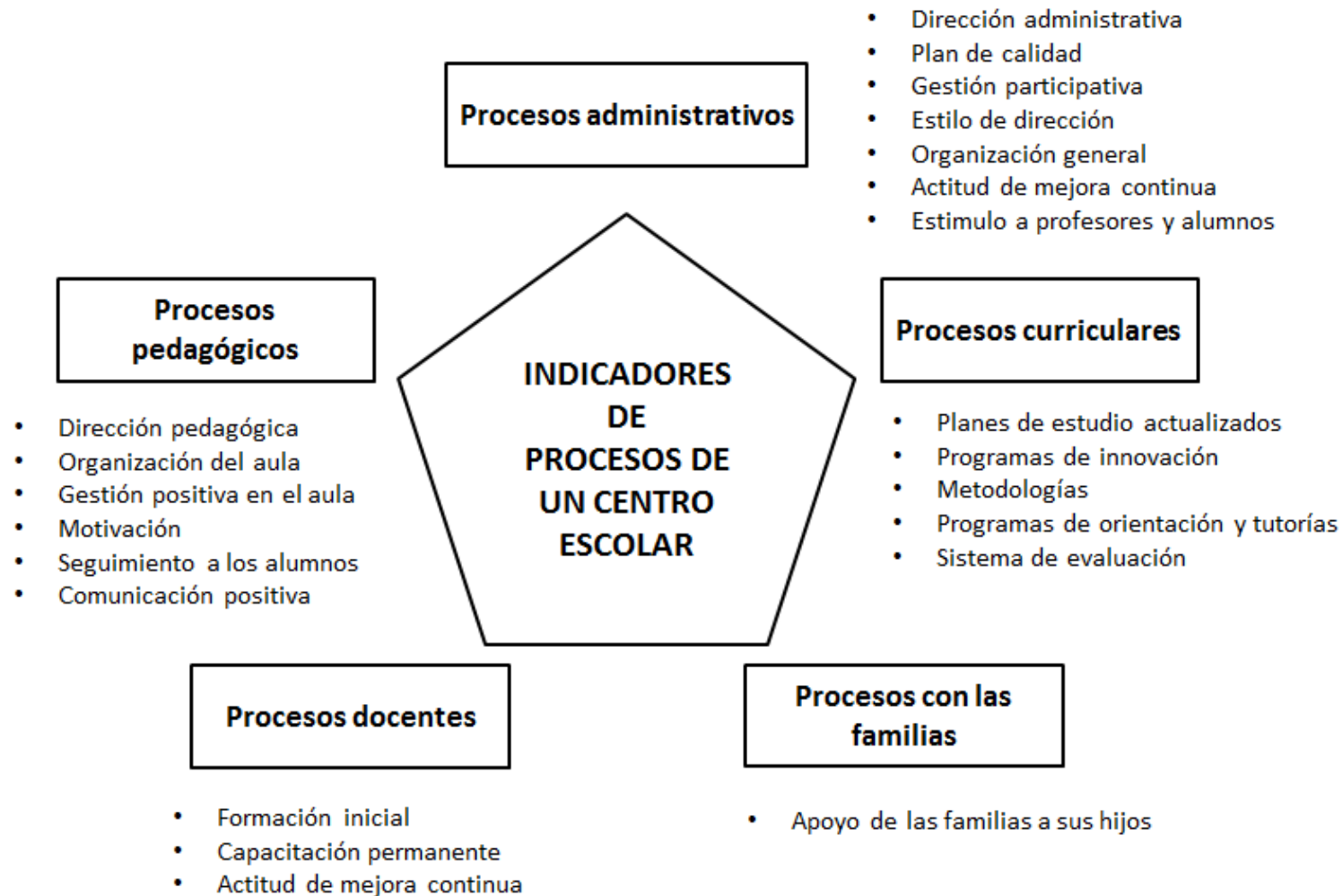
**Tabla 67. Propuesta de indicadores de calidad de contexto y externos al centro escolar**

No	Estado	No	Ideología	Clases sociales			
				No	Nivel socioeconómico de las familias	No	Nivel cultural de las familias
1	Políticas de Estado	1	Nivel de regulación del Estado	1	Resultados de las pruebas	1	Nivel de instrucción de las familias
2	Políticas educativas	2	Universalización de la educación	2	Buenos resultados (eficiencia)		
3	Marco normativo y de control	3	Gratuidad	3	Libertad de elección a los centros		
		4	Laicismo	4	Nivel de ingresos de las familias		
		5	Igualdad de oportunidades para todos				
		6	Gestión participativa				
		7	Compensaciones por desigualdades de origen				
		8	Autonomía de los centros				

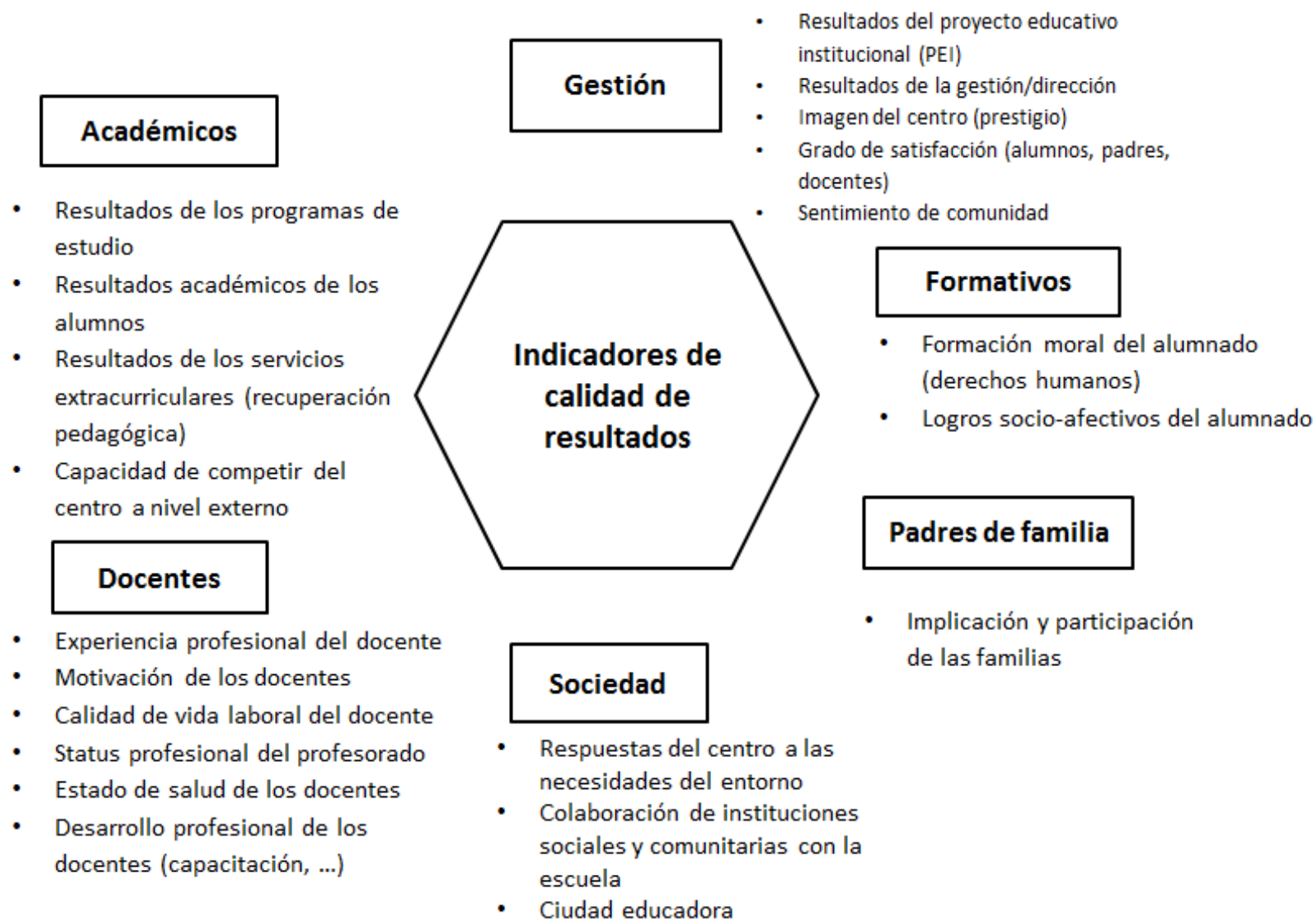
**Gráfico 19. Indicadores de calidad de entrada de un centro escolar**



**Gráfico 20. Indicadores de calidad de procesos de un centro escolar**



**Gráfico 21. Indicadores de calidad de resultados o salidas de un centro escolar**



**Tabla 68. Propuesta de indicadores de calidad internos de un centro escolar**

No	ENTRADAS	No	PROCESOS	No	SALIDAS O RESULTADOS
1	Incorporación de necesidades y problemas del entorno	1	Plan de calidad	1	Resultados del proyecto educativo institucional (PEI)
2	Docentes especializados	2	Dirección administrativa	2	Resultados de los programas de estudio
3	Experiencia profesional del docente	3	Dirección pedagógica	3	Resultados de la gestión/dirección
4	Metas/objetivos compartidos por la comunidad educativa	4	Gestión participativa	4	Imagen del centro (prestigio)
5	Oferta educativa del centro actualizada (currículum, planes de estudio)	5	Estilo de dirección	5	Grado de satisfacción (padres de familia, alumnos y profesores)
6	Utilización del tiempo	6	Organización general de la escuela	6	Sentimiento de comunidad
7	Organización del espacio	7	Organización del aula de clase (grupos heterogéneos)	7	Resultados académicos de los alumnos
8	Expectativas globales (centro, alumnos, docentes y padres)	8	Desarrollo del currículum (planes de estudio)	8	Formación moral del alumnado (incluye derechos humanos)
9	Proyecto común en valores	9	Desarrollo de programas de innovación	9	Logros socio-afectivos del alumnado
10	Liderazgo educativo	10	Metodologías adecuadas	10	Resultados de los servicios extracurriculares (recuperación pedagógica)
11	Clima escolar	11	Gestión positiva en el aula	11	Implicación y participación de las familias
12	Grado de motivación y compromiso de los alumnos	12	Comunicación positiva y participativa en el aula	12	Capacidad de competir del centro a nivel externo
13	Normativa existente (reglamentos, manual de convivencia)	13	Motivación de los estudiantes	13	Motivación de los docentes
14	Información a padres de familia	14	Motivación de los estudiantes	14	Calidad de vida laboral del docente
15	Ratio alumno-profesor	15	Relaciones interpersonales docentes-estudiantes-padres	15	Status profesional del profesorado
16	Presupuesto	16	Capacitación permanente a los docentes	16	Estado de salud del docentes
17	Instalaciones (incluye biblioteca y centro documental)	17	Seguimiento a los alumnos	17	Desarrollo profesional del docente (crecimiento profesional y humano)
18	Equipamiento en las aulas	18	Apoyo educativo de las familias a sus hijos	18	Respuesta del centro a las necesidades del entorno
19	Relación escuela con otras instituciones	19	Estímulos a profesores y alumnos	19	Relación de la escuela con la comunidad
20	Programas de educación inclusiva	20	Sistema de evaluación	20	Relación de la escuela con la comunidad
21	Programas de innovación	21	Actitud de mejora continua (profesores, directivos)		
22	Programas de orientación y tutorías	22	Trabajo en equipo		

## 8.5. Desarrollo del Modelo Integral de Calidad con Equidad de un centro escolar para el Ecuador

El modelo comprensible de calidad educativa integral y pertinente para un centro escolar en Ecuador tiene las siguientes características:

El modelo aparece bajo el concepto de la figura geométrica de un *círculo*, que busca representar la realidad de manera integral, como un todo único y redondo. Un círculo es un área plana contenida dentro de una circunferencia. El centro escolar es parte de una realidad concreta, de condiciones específicas; no es una entelequia, ni una isla, está en la comunidad, funciona con la comunidad y por la comunidad. Se vincula con su medio de manera permanente y dinámica. Entonces, una escuela no es un mapa, es un territorio real, concreto, donde se inmiscuye la cotidianidad, la cultura, las costumbres, los valores, símbolos, ritos, mitos, es decir la vida misma.

El modelo se representa en cuatro dimensiones: 1) del Estado, 2) escuela, 3) contexto (nivel socioeconómico y nivel cultural de las familias –clases sociales-), e 4) ideología.

- a) La *dimensión Estado* es esencial al referirse a la calidad de la educación. Un Estado es el cuerpo político de una nación, es una sociedad jurídicamente organizada, capaz de imponer la autoridad de la ley en el interior y afirmar su responsabilidad frente a los similares exteriores; es la representatividad política de la colectividad nacional (Cabanellas de Torres, 2010:150). Siendo así, un Estado es administrado por un poder político, con una determinada ideología (conservadora, izquierda, centro, populismo...), que se traduce en decisiones políticas, programas, proyectos y acciones de determinado tipo, coherente con su ideología.

El cuerpo político –gobierno- administra el Estado, definiendo una propuesta de gestión o de gobierno, que se expresa en: políticas de gobierno, en el que se incluye, las políticas educativas.

Pero, también, un Estado, para organizar la sociedad, se regula a través de marcos legales y de control para el funcionamiento del sistema educativo.

La experiencia reciente de las últimas décadas, daba cuenta de un Estado debilitado, y de una explosión de políticas educativas bajo las reglas del mercado, denominado un modelo neoliberal; situación que se contrasta con lo que sucede en los últimos años, donde la tendencia es recuperar el rol rector del propio Estado –que para los que ostentan el poder es denominado como socialismo del siglo XXI o la revolución ciudadana-.

Es innegable que de parte del Estado, como administrador de la sociedad, incide en la calidad de la educación de un centro escolar.

- b) La segunda *dimensión* se refiere a la propia *Escuela*, como una institución creada por la sociedad para garantizar el derecho a la educación –aunque no siempre cumplió a cabalidad este cometido-. La escuela es un sistema expresado como un establecimiento público de enseñanza –público en el sentido más amplio-, que incluye procesos de enseñanza y aprendizaje, al conjunto de profesores y alumnos, método, entre otros elementos. La escuela, se halla en una realidad, con incidencia, por un lado, de las *políticas de Estado* y de los *marcos legales* establecido por los poderes de Estado (Función Ejecutiva, a través del Ministerio de Educación; el poder Legislativo, que expide Leyes, como el caso de la Ley de la Educación Intercultural y la Ley de Educación Superior); en otro aspecto, por el *contexto socioeconómico* y *cultural* de las familias de la comunidad donde estudian los alumnos.

Una escuela no es una empresa. Es una institución de servicio público donde se reciben ciertos tipos de instrucción. Una empresa es una unidad de organización dedicada a actividades industriales, mercantiles

o de prestación de servicios con fines mercantiles (Real Academia de la Lengua, 2006: 566)

Esta aclaración es pertinente, por cuanto, a pesar que recuperamos procesos, que son aplicados al funcionamiento de una empresa, estos elementos, para el caso de una escuela, tiene una connotación diferente: trata de reflejar el dinamismo de como se produce el funcionamiento de una escuela, de una institución social y pública cuya misión es el ser humano, el sujeto del aprendizaje: los estudiantes, de todos los factores y actores que intervienen en este fin.

Bajo estas consideraciones, cuando se refiere a la Escuela se incluyen tres momentos claves: entrada, procesos y salidas, ubicados en un contexto determinado. La escuela tiene una racionalidad práctica para funcionar: necesita personas –docentes, por ejemplo-, instrumentos técnicos –planes, programas, currículum-, presupuestos, espacios físicos, etc., para funcionar; luego despliega su estructura, el currículum, los planes, programas y proyectos; cuya consecuencia lógica es arrojar ciertos resultados –algunos tangibles y otros intangibles-.

Cuando consideramos a la escuela, nos estamos refiriendo a la propia escuela como institución y a la clase, donde se desarrolla los procesos de enseñanza-aprendizaje escolar.

El *momento de entrada* es representado por la figura geométrica de un hexágono, cuyos seis lados corresponden a las siguientes categorías: regulación o legislación, gestión, pedagógico, motivación, presupuesto e instalaciones. Veinte y dos indicadores se consideran ubicados en la totalidad de categorías.

El *momento de procesos* es representado por la figura geométrica de un pentágono, cuyos cinco lados corresponde a las siguientes categorías: procesos administrativos, procesos pedagógicos, procesos curriculares,



procesos docentes y procesos con padres de familia. El total de indicadores para el momento de procesos asciende a veinte y dos.

El *momento de salida*, es representado por la figura geométrica del hexágono, cuyos seis lados se refieren a estas categorías: resultados de gestión, resultados académicos, resultados formativos, resultados con los docentes, resultados con los padres de familia y resultados con la sociedad en general. Veinte y un indicadores se aplican para todo este momento.

- c) La *dimensión de contexto*, implica de manera directa los factores socioeconómicos y culturales de las familias. A pesar de que los criterios de los informantes investigados, que mantienen la opinión que la *situación socioeconómica* no debe ser un obstáculo o limitante para lograr la calidad; sin embargo, en el plano de los hechos, así como en diferentes criterios y opiniones de los investigados, se identifica que los factores socioeconómicos –incluidos el nivel y calidad de alimentación de los estudiantes- son importantes para el logro de la calidad en educación. Dos testimonios son categóricos en este sentido: “... *porque las culturas de cada familia son diferentes, con los estratos que tenemos facilidades, y estratos que no tenemos ni para el pasaje*” o “*para mejorar la calidad de la educación, ... se necesita mejorar el ámbito de la alimentación, de nutrición de los estudiantes, ...*”

Hijos que provienen de familias con posibilidades económicas tienen más oportunidades y opciones en su proceso formativo –lo que un informante señaló como los “extras”-, así como escuelas con recursos económicos ofertan mayores oportunidades de aprendizajes: maestros especiales, programas internacionales –caso del Bachillerato Internacional-, programas binacionales, currículos internacionales –por ejemplo, el currículo nacional de Inglaterra y Gales del British School Quito-, docentes y estudiantes de culturas diferentes –multiculturalismo-, programas de inglés –por ejemplo la Asociación de Universidades y Colegios del SUR (SACS) de los Estados Unidos de Norteamérica, en el

caso del colegio Academia Cotopaxi-, programas de intercambio estudiantil, diversidad de clubes, artes visuales, etc.

El cuanto a lo *cultural*, condiciones culturales favorables o desfavorables, afectan a la educación de los hijos, y repercuten en el aprendizaje en la escuela.

- d) La *dimensión ideológica*, es decir las maneras de concebir la realidad, el conjunto de creencias, fundamentos y postulados, cruzan toda la realidad, es decir, están presente a nivel del Estado, de la propia escuela, y de la población que está en el contexto. La educación es un hecho humano, por tanto no se abstrae de la forma de pensar de sí mismo, de concebir la misma realidad y la función de la escuela en la comunidad. Visiones individualistas o colectivistas, o mixtas, repercuten en las formas de concebir y hacer el hecho educativo en la escuela.

## **8.6. Propuestas de políticas y estrategias para mejorar la calidad de la educación en un centro escolar**

### **A. Nivel de Estado**

***Política 1: Construir, declarar y aplicar políticas educativas a nivel de Estado, más que de gobierno, a través de diálogos entre los diferentes sectores de la sociedad.***

- Sostener el Plan Decenal de Educación 2006-2015, evaluarlo, ajustarlo y proponer mejoras permanentes. Luego de cumplir la vigencia del plan, volver a evaluarlo, extraer lecciones aprendidas, y construir de manera consensuada un nuevo Plan Decenal de Educación 2016 – 2026.
- Construir procesos de planificación escolar, de manera participativa entre el Estado, la sociedad y los propios actores del sistema educativo.

- Implementar un acercamiento intensivo y sostenido a las comunidades educativas y sociales, para construir procesos educativos de calidad.
- Implementar una evaluación integral de las Instituciones educativas unidocentes y pluridocentes públicas, para erradicar su precaridad, y mejorar la calidad.
- Cobertura progresiva en conectividad y tecnología a los establecimientos de educación pública y su mantenimiento.
- Implementar sistemas de Investigación e Innovación en el país.
- Desarrollar competencias de emprendimientos en los educandos, para construir sus proyectos de vida.
- Programa para disminuir el abandono, repitencia y deserción de los estudiantes del país.
- Fortalecer cada centro escolar, en el marco de la construcción de una red de establecimientos educativos en un territorio determinado –situados en distritos y circuitos como lo está denominado el Ministerio de Educación-.

***Política 2: Construir un marco normativo y de control, que sea participativo, que permita aplicarlo en el sistema educativo.***

- Viabilizar la implementación del nuevo Reglamento de Educación, que posibilite aplicar la Nueva Ley de Educación Intercultural. Este marco normativo debe ser construido de manera participativa, con la presencia de los propios actores, el Estado y la sociedad civil.
- Proponer regulaciones de control al sistema educativo, no solo administrativas, sino preferentemente pedagógicas.

***Política 3: Mantener y ampliar programas sociales y económicos que permitan compensar las desigualdades sociales de origen, principalmente para las familias más pobres.***

- Sostener el programa de alimentación escolar para la educación básica.

- Ampliar los programas de alimentación escolar, tanto para la educación inicial como para el bachillerato.

## **B. Nivel de la escuela**

### **1) Momento de entrada**

#### ***Política 4: Regulación interna de la escuela***

- Construir regulaciones internas para las escuelas, a partir de los marcos normativos nacionales, que incluyan reglamentos internos y manuales de convivencia, de manera participativa, que responda a la realidad específica de cada institución.

#### ***Política 5: Gestión***

- Implementar un modelo de gestión institucional que aplique un sistema de calidad integral, que comprenda la construcción de metas y objetivos compartidos por la comunidad educativa, un liderazgo institucional educativo compartido -con énfasis en lo pedagógico-, el trabajo en equipo y la relación escuela con otras instituciones.

#### ***Política 6: Pedagógico***

- Construir una oferta educativa del centro actualizada (currículum), a partir del currículo nacional prescrito, que además de lo académico, incluya un proyecto común de formación en valores.
- Disponer de un sistema de selección y contratación de docentes, que implique perfiles especializados.
- Organizar los espacios y tiempos en los que se aplicarán el currículum, considerando criterios de calidad, funcionalidad y los biorritmos de los estudiantes.

- Disponer de un programa transversal de aplicación de derechos humanos, que posibilite un clima escolar adecuado.
- Proponer programas de innovación pedagógica y curricular permanentes, que posibilite la creación, así como el perfeccionamiento del currículo. La innovación implica mejora continua.
- Implementar y fortalecer los programas de orientación y tutorías, a través del funcionamiento adecuado de los departamentos de orientación y bienestar estudiantil, que cuente con equipos de profesionales interdisciplinarios (psicólogos, médicos, trabajadores sociales, terapeutas de lenguaje,...). Fortalecer el trabajo con instituciones públicas y privadas que trabajan son estos servicios (Ministerio de Salud Pública, Organismos no Gubernamentales, etc.)
- Disponer de un programa de información a los padres de familia sobre la filosofía del centro, información del servicio educativo y otros que sean pertinentes.
- Implementar clases cuyo ratio alumno-profesor sea de hasta 35 alumnos por grado.
- Organizar programas de educación inclusiva y compensatoria, que permitan superar las desigualdades de origen y las diferencias individuales, considerando el éxito de todos los estudiantes.

### ***Política 7: Motivación***

- Construir y declarar altas expectativas de la escuela para la formación de sus alumnos, que posibiliten construir proyectos de vida exigente y altos fines. El programa de enseñanza y de formación deben ser intelectualmente y emotivamente desafiantes.
- Construir programas de inducción a los alumnos, docentes y padres de familia, que impliquen altas expectativas para la vida de los estudiantes.

- Implementar permanentemente programas de motivación y compromiso de los alumnos, tanto en la propia escuela como en la clase, que potencien el bienestar e involucramiento.

### ***Política 8: Presupuestos***

- Disponer de presupuestos pertinentes de acuerdo a las necesidades esenciales de la escuela, que implique que los recursos existentes contribuyan de manera significativa en la calidad de la escuela.
- Dotar de instalaciones adecuadas para el funcionamiento de la escuela, así como el equipamiento adecuado de las aulas de clase.
- Dotar de una biblioteca básica y actualizada en la propia escuela y en el aula de clase, que esté disponible para el trabajo escolar.

## **2) Momento de procesos**

### ***Política 9. Procesos administrativos***

- Implementar procesos administrativos que apliquen un sistema de calidad con una organización general sistémica, con sesiones estructuradas de la jornada escolar, cuya dirección sea participativa, con planes de calidad, con un estilo de gestión horizontal y planas (menos verticales) y centrada en el trabajo y la autonomía.
- Implementar programas de estímulo a profesores y alumnos, como un mecanismo de lograr una actitud de mejora continua.

### ***Política 10: Procesos pedagógicos***

- Disponer de un programa de gestión pedagógica participativa, con altas exigencias de calidad.

- Disponer de instrumentos adecuados de organización pedagógica del aula, con grupos heterogéneos de alumnos, y de comunicación positiva, que posibilite la gestión en el aula.
- Implementar programas de motivación permanente a los estudiantes, en todos los momentos de enseñanza y aprendizaje.
- Implementar un programa permanente de seguimiento a los alumnos, para determinar su desarrollo, sus logros y áreas de mejora continua, bajo un enfoque formativo y no punitivo.

### ***Política 11: Procesos curriculares***

- Disponer de planes de estudio actualizados, que deben ser revisados periódicamente por los docentes, a través de las reuniones de áreas, círculos de estudio o equipos de calidad escolar.
- Programa de capacitación permanente a docentes en didácticas de cada área del conocimiento científico, así como en las diferentes metodologías del proceso de enseñanza-aprendizaje y del desarrollo humano del educando.
- Implementar un sistema de evaluación formativo, que implique evaluar la gestión, al docente, a los estudiantes, al personal administrativo y la participación de los padres de familia. La evaluación debe ser: diagnóstica, formativa, de resultados e impacto. Incluir los diferentes tipos de evaluaciones: coevaluación, heteroevaluación, autoevaluación y metaevaluación.

### ***Política 12: Procesos docentes***

- Disponer de un plan de capacitación permanente para los docentes, en ámbitos humanos, científicos, pedagógicos, didácticos, y otros que sean pertinentes a las necesidades sentidas del centro escolar, y que posibilite mejorar el desempeño docente y construir una actitud de mejora continua.

Este plan debe permitir que haya consistencia entre docentes, a nivel de estabilidad laboral.

### ***Política 13: Procesos con los padres de familia***

- Implementar programas de escuela para las familias de los alumnos, que implique conocimiento y valoración de la educación, así como estrategias y acciones de participación de los padres o familiares en la educación de sus hijos; tanto en la casa como en la escuela. Esto implica que, tanto los docentes y familias, -bajo el respeto mutuo-, valoren positivamente la participación de los padres de familias.

### ***3) Momento salida***

### ***Política 14: Resultados de gestión***

- Disponer de un sistema de investigación y evaluación (cuantitativa y cualitativa), como parte de un sistema de calidad, que permita identificar los resultados del proyecto educativo institucional (PEI), los resultados de la gestión/dirección, la imagen del centro (prestigio), el grado de satisfacción de los alumnos, padres y docentes, y el sentimiento de comunidad de sus actores (sentimientos de identidad y orgullo por la escuela)

### ***Política 15: Resultados académicos***

- Permanente evaluación a la pertinencia y calidad de los programas de estudio, sobre la base de sus resultados logrados, que posibiliten mejorarlos permanentemente.
- Sistema de análisis de los resultados académicos de los alumnos, sobre la base de desempeños y competencias (destrezas con criterios de desempeño).



- Valorar los resultados de los servicios extracurriculares (recuperación pedagógica y refuerzos), como parte de la formación integral de los estudiantes, así como para determinar el grado de superación de las áreas problemáticas de los estudiantes.
- Disponer de un sistema de participación de la escuela en los diferentes eventos científicos, culturales, deportivos, sociales, etc., en el medio en que se desenvuelven; así como un programa de intercambio estudiantil nacional e internacional.

***Política 16: Resultados formativos***

- Implementar un programa para la determinación del logro en la formación de los alumnos en la escuela, en el ámbito moral, la vivencia de los derechos humanos, sus logros socio-afectivos y la disciplina consciente.

***Política 17: Resultados docentes***

- Disponer de un programa para el docente, que incluya la valoración de la experiencia profesional, su motivación y desarrollo profesional a través de la capacitación.
- Crear una cultura de calidad vinculado a los docentes, que implique mejoramiento de la calidad de vida laboral y un adecuado estado de salud, con programas de bienestar profesional amplio (médico, psicológico, vivienda, recreación,...), y que repercuta en mejoramiento del status profesional.

***Política 18: Resultados de los padres de familia***

- Implementar un sistema de investigación y evaluación a los padres de familias, para conocer sus criterios, opiniones, valoraciones y sugerencias, que posibilite mejorar la educación en la escuela en beneficio de sus hijos.

***Política 19: Resultados con la sociedad***

- Implementar un sistema de rendición de cuentas de la escuela a la sociedad (comunidad escolar y comunidad en general), que evidencie sus procesos,

resultados y lecciones aprendidas, como un acto democrático y constitucional, para conocer el logro de los objetivos sociales.

- Fortalecer la relación entre la escuela con otras instituciones sociales, culturales y comunitarias, estatales y no estatales, para construir alianzas estratégicas, en beneficio de la educación de los niños y jóvenes, y sus familias.
- Coparticipar en la construcción de sociedades y ciudades educadoras, que rebase la educación formal, en beneficio de la población donde se ubica la escuela.

### **8.7) Plan Global de implementación de la propuesta de un modelo comprensible de calidad de un centro escolar**

A continuación se presenta el Plan Global de implementación de la propuesta de un modelo comprensible de calidad de un centro escolar basado en la equidad y la calidad para el Ecuador.

El Plan se organiza en una matriz en el que se detalla los niveles (estado y escuela), las políticas (10 políticas identificadas), las estrategias transformadas en programas, proyectos o acciones; la metodología de implementación, la evaluación (con indicadores de evaluación y fuentes de verificación), y los tiempos (en rango de años)

Cuarenta y ocho programas, proyectos o acciones se identifican para implementar en un centro escolar, en el contexto de garantizar la calidad de la educación.

**Tabla 69-PLAN GLOBAL DE IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA**

NIVELES	POLÍTICAS	OBJETIVOS	PROGRAMAS, PROYECTOS O ACCIONES	METODOLOGÍA	EVALUACIÓN		TIEMPOS
					INDICADORES	FUENTES DE VERIFICACIÓN	
<b>A. Estado</b>	<b>Política 1: Construir, declarar y aplicar políticas educativas a nivel de Estado, más que de gobierno, a través de diálogos entre los diferentes sectores de la sociedad.</b>	Sostener el Plan Decenal de Educación 2006-2015, evaluarlo, ajustarlo y proponer mejoras permanentes.	Actualización del Plan Decenal de Educación	Mesas de trabajo de seguimiento y evaluación entre Estado, Sociedad Civil y Sector Productivo. A partir de la evaluación, para el año 2015 se debe elaborar el segundo Plan Decenal 2016-2026.	Número de reuniones de trabajo. Grado de participación de los actores. Calidad de los productos generados.	Documentos producidos. Registro de asistencia. Documento de propuesta de mejoras. Informes de evaluación del Plan Decenal. Nuevo Plan Decenal de Educación.	2013 - 2015
		Construir procesos de planificación escolar, de manera participativa entre el Estado, la sociedad y los propios actores del sistema educativo.	Planificación integrada	Mesas de trabajo por distritos, zonas y provincias; entre el Ministerio de Educación, Senecty, sector productivo, sociedad civil, representantes de planteles educativos	Número de reuniones de trabajo, según distritos, zonas y provincias; según representantes del Estado, la sociedad civil y el sector productivo. Calidad de la planificación generada.	Documentos de planificación por distritos, zonas, provincias y por sectores sociales y económicos. Registros de asistencia.	2013 - 2014
		Implementar un acercamiento intensivo y sostenido a las comunidades educativas y sociales, para construir procesos educativos de calidad.	Estado, centros escolares e instituciones comunitarias juntos	La estructura del Ministerio de Educación se vincula con los centros escolares a nivel local. Trabajo participativo con los actores educativos.	Reuniones de coordinación entre el Ministerio de Educación y los planteles educativos	Informes de reuniones. Acuerdos entre Ministerio de Educación y centros educativos	2013 -1020
		Implementar un programa de evaluación de manera integral a las Instituciones educativas unidocentes y pluridocentes públicas, para erradicar su precaridad, y mejorar la calidad.	Evaluación integral a escuelas unidocentes y pluridocentes	Evaluación focalizada e integral a los centros escolares unidocentes y pluridocentes: Diseño. Implementación. Informes y toma de decisiones.	Cobertura de la evaluación. Componentes evaluados. Plan de mejora propuestos	Plan nacional de evaluación a instituciones unidocentes y pluridocentes, informes de evaluación integral, planes de mejoras propuestos.	2013

	Implementar un programa de ampliación de la cobertura en conectividad y tecnología a los establecimientos de educación pública y su mantenimiento.	Conectividad en las escuelas	Trabajo conjunto con el Ministerio de Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información	Cobertura de escuelas en infraestructura tecnológica. Cobertura de estudiantes. Acceso de las tecnologías en procesos educativos. Capacitación docente en TICs. Software educativo.	Número de escuelas y alumnos con acceso a la tecnología	2013 - 2020
	Implementar sistemas de Investigación e Innovación en el país.	Investigación e innovación en los centros escolares	Capacitación docente. Creación de equipos de investigación en las zonas, distritos y circuitos. Fortalecer las ferias de ciencias. Políticas para implementar planes de mejora.	Número de maestros capacitados. Número de ferias científicas. Cantidad y calidad de planes de mejoras en las escuelas	Registro de docentes capacitados. Registro de proyectos de investigación e innovación producidos.	2013 - 2020
	Desarrollar competencias de emprendimientos en los educandos, para construir sus proyectos de vida.	Plan nacional de emprendimiento escolar	Construcción de Mallas Curriculares para el emprendimiento. Capacitación a los maestros. Proyectos de emprendimiento.	Una malla curricular sobre emprendimiento, por niveles educativos, capacitación a los maestros, proyectos propuestos, incubadora de proyectos, evaluación a los proyectos	Documento con malla curricular. Número de proyectos producidos. Número de maestros capacitados. Informes de evaluación.	2014 - 2020
	Detener y disminuir el abandono, repitencia y deserción de los estudiantes del país.	Programa de lucha contra la deserción, repitencia y abandono escolar	Fortalecer los Departamentos de Orientación, Bienestar Estudiantil y Trabajo Social en las zonas, distritos, circuitos y centros escolares. Programas integrales para mejorar la situación de trabajo de las familias, con los Ministerios de Inclusión Económica y Social y el Ministerio de Relaciones Laborales, capacitación docente, escuela para las familias, programa de reinserción escolar (educación acelerada).	Número de estudiantes que no desertan o abandonan la escuela, personal de trabajo social y psicólogos incorporados al sistema educativo, número de docentes capacitados, población beneficiaria de programa de trabajo.	Estadísticas escolares. Cantidad de familias beneficiarias con programas laborales.	2013 - 2020

	Fortalecer cada centro escolar, en el marco de la construcción de una red de establecimientos educativos en un territorio determinado.	Circuitos educativos de calidad	Trabajo conjunto con los Gobiernos Autónomos Descentralizados (Consejos Provinciales y Municipios), ampliación de circuitos a nivel de país, fortalecimiento de equipos técnicos, análisis de los centros escolares, coordinación con la sociedad civil.	Número de circuitos creados, número de equipos de trabajo formados, equipos de trabajo representantes de los diferentes sectores vinculados a la educación.	Documentos legales de conformación de circuitos, con su respectivo talento humano y presupuesto.	2013 - 2020
<b>Política 2: Construir un marco normativo y de control, que sea participativo, que permita aplicarlo en el sistema educativo.</b>	Elaborar de manera participativa el nuevo Reglamento de Educación, que posibilite aplicar la Nueva Ley de Educación Intercultural.	Reglamento de Educación Intercultural Bilingüe	Trabajo con equipos que represente del Estado, de las zonas y provincias, de los centros escolares, a los padres de familia, estudiantes y docentes.	Número de sesiones de trabajo. Número de participantes que representan a los diferentes sectores. Reglamento elaborado.	Documento con el Reglamento Educación Intercultural Bilingüe elaborado y socializado en el sistema educativo nacional.	2012 - 2013
	Proponer regulaciones de control al sistema educativo, no solo administrativas, sino preferentemente pedagógicas.	Apoyo y seguimiento a los centros escolares	Fortalecer el trabajo de los supervisores (asesores y auditores) en control y apoyo administrativo y pedagógico, a partir de la Constitución, Ley Orgánica de Educación Intercultural y Reglamento de Educación	Nueva supervisión educativa a nivel nacional (zonas, distritos, circuitos) y provincias	Documento con regulaciones, documento de orientaciones administrativas y pedagógicas, acciones de los supervisores	2013 - 2020

	<b>Política 3:</b> <b>Mantener y ampliar programas sociales y económicos que permitan compensar las desigualdades sociales de origen, principalmente para las familias más pobres.</b>	Sostener el programa de alimentación escolar para la educación básica y ampliar para educación inicial y el bachillerato	Alimentación escolar, con equidad y calidad alimentaria	Mejorar el funcionamiento del programa de alimentación escolar, focalizando a los sectores más pobres del país, principalmente a la población indígena, zonas rurales y grupos desfavorecidos.	Cobertura del programa de alimentación escolar. Calidad de los alimentos de acuerdo a los requerimientos nutricionales	Número de niños beneficiados. Número de raciones alimenticias entregadas y consumidas.	2012 - 2020
<b>B. Escuela</b>	<b>Momento de entrada</b>						
	<b>Política 4:</b> <b>Regulación interna de la escuela</b>	Construir regulaciones internas para las escuelas, a partir de los marcos normativos nacionales, que incluyan reglamentos internos y manuales de convivencia, de manera participativa y democrática, que responda a la realidad específica de cada institución.	Códigos de convivencia y Reglamentos Internos. Reglamentos internos.	Plantear directrices de construcción de códigos de convivencia escolar. Trabajo en equipo con representantes de los centros escolares, el Estado y la sociedad civil. Construcción participativa de los códigos de convivencia. Estructuración de reglamentos internos. Implementación. Evaluación.	Códigos de convivencia alineados al marco de derechos humanos. Nuevos reglamentos internos, alineados a la Constitución, a la Ley Orgánica de Educación Intercultural y al Reglamento.	Documento con políticas y directrices. Número de centros escolares con códigos de convivencia.	2012 - 2018
	<b>Política 5:</b> <b>Gestión</b>	Implementar un modelo de gestión institucional que aplique un sistema de calidad integral.	Escuelas de mejora continua en el Ecuador	Implementar un sistema de calidad escolar, que incluya autoevaluación, evaluación interna, innovación en las escuelas y procesos de mejora continua, crear escuelas inteligentes.	Número de escuelas participantes. Equipos de docentes y directivos implicados. Calidad de la autoevaluación, evaluación externa e innovación implementados	Sistema de calidad en cada escuela diseñado e implementado	2012 - 2020

<b>Política 6: Pedagógico</b>	Construir una oferta educativa del centro actualizada (currículo), a partir del currículo nacional prescrito, que además de lo académico, incluya un proyecto común de formación en valores.	Contextualización del currículo nacional	Políticas y directrices sobre adaptaciones curriculares, mesas de trabajo, capacitación a docentes, producción de diseños curriculares, organización del espacio y el tiempo, validación, implementación, evaluación, reajustes.	Cobertura de escuelas, cantidad de docentes capacitados, cantidad y calidad de diseños curriculares de nivel meso y micro curricular elaborado.	Documentos con políticas y directrices, cantidad de docentes capacitados. Currículum diseñados e implementados, que responda, además de lo nacional, a los contextos locales e institucionales	2013 - 2016
	Disponer de un sistema de selección de docentes, que implique perfiles especializados.	Sistema de selección de docentes en los centros escolares, por parte del Ministerio de Educación	Diseñar perfiles para la selección de docentes. Definición de políticas nacionales sobre selección a maestros. Concurso de méritos y oposición, procesos de inducción, sistema de evaluación al desempeño docente	Docentes seleccionados sobre la base de perfiles y méritos.	Documentos con perfiles. Nómina de docentes seleccionados.	2013 - 2020
	Disponer de un programa de vivencia de los derechos humanos, que posibilite un clima escolar adecuado.	Programa de vivencia de los derechos humanos en la escuela	Sensibilización, procesos de capacitación en derechos humanos, mesas de trabajo, diseño del programa. Implementación, seguimiento, sesiones de análisis de resultados, toma de decisiones.	Casos de indisciplina y violencia escolar reducidos o eliminados	Un programa de vivencia de los derechos humanos, datos de disminución de conflictos y violencia en el centro escolar.	2013 - 2020
	Disponer de un programa de información a los padres de familia sobre la filosofía del centro, información del servicio educativo y otros que sean pertinentes.	Sistema integral de información y comunicación a los padres de familia	Organizar un programa de información y comunicación a padres de familia, en doble vía: escuela-padres y padres-escuela	Cobertura y calidad del sistema de información a padres y escuela	Programa de información a padres funcionando. Documentos elaborados. Sisistemas informáticos implementados.	2013 - 2020
	Proponer proyectos de innovación pedagógica y curricular permanentes.	Proyectos de innovación pedagógica	Autoevaluación, evaluación interna, y mejora continua. Diseño de los proyectos de innovación. Implementación. Seguimiento, evaluación, perfeccionamiento.	Número de proyectos de innovación pedagógica aplicados, resultados de los proyectos. Mejora continua	Documentos con los diseños de los proyectos de innovación, informes de aplicación de los programas.	2013 - 2020

	Implementar y fortalecer los programas de orientación y tutorías.	Programas de orientación y tutorías	Creación o fortalecimiento de los departamentos de orientación y bienestar estudiantil, que cuente con equipos de profesionales interdisciplinarios (psicólogos, médicos, trabajadores sociales, terapeutas de lenguaje,...), fortalecer el trabajo con instituciones públicas y privadas que trabajan son estos servicios (Ministerio de Salud Pública, Organismos No Gubernamentales, etc.)	Cobertura del programa. Cantidad y calidad de problemas de aprendizaje de los estudiantes resueltos.	Un programa de orientación y tutorías funcionando adecuadamente.	2013 - 2020
	Implementar clases, cuyo ratio alumno-profesor sea de hasta 35 alumnos por grado.	Clases individualizadas	Organización de clases pequeñas y medianas. Contratación a docentes. Adecuación de infraestructura escolar.	Cobertura alumnos por aula	Registro de alumnos por aula, número de profesores por alumnos.	2013 - 2020
	Organizar programas de educación inclusiva y compensatoria, que permita superar las desigualdades de origen y las diferencias individuales, considerando el éxito de todos los estudiantes.	Programas de inclusión educativa y aceleración escolar	Capacitación docente en inclusión educativa. Organizar procesos de integración educativa según tipos de discapacidad y situación social y cultural de las familias, capacitación a docentes, incorporación de profesionales complementarios (psicólogos, trabajadores sociales, terapeutas de lenguaje, médicos)	Número de estudiantes que se benefician del programa de inclusión educativa, convenios y acuerdos con instituciones del Estado y sociedad civil especializadas en discapacidades.	Estadísticas de estudiantes, porcentaje de alumnos que tienen éxito en adaptación y en aprendizajes	2013 - 2020



<b>Política 7: Motivación</b>	Construir y declarar altas expectativas de la escuela para la formación de sus alumnos, que posibilite construir proyectos de vida exigente y altos fines.	Proyectos Educativos de Centro de calidad	Capacitar a directivos. Mesas de trabajo participativas, construcción de visión y expectativas altas por parte de la escuela, organización del currículo sobre la base de las altas expectativas.	Directrices propuestas. Talleres realizados, productos generados. Documentos construidos participativamente.	Documentos con Proyectos Educativos de Centro construidas, legalizadas y en plena vigencia.	2013 - 2018
	Construir programas de inducción a los alumnos, docentes y padres de familia, que impliquen altas expectativas para la vida de los estudiantes.	Programa de inducción a los alumno, docentes y padres de familia	Diseñar un programa de inducción, vivencias y pasantías en el centro escolar, reflexiones.	Número de inducciones realizadas a estudiantes y padres de familia. Grado de compromiso de los actores a los objetivos del centro escolar.	Un programa de inducción funcionando permanentemente.	2013 - 2018
	Implementar permanentemente y de manera transversal programas de motivación y compromiso de los alumnos, tanto en la propia escuela como en la clase, que potencien el bienestar e involucramiento.	Programa de motivación e involucramiento de los alumnos	Diseño del programa. Capacitación a docentes, psicólogos, e inspectores de curso, sesiones de trabajo sobre motivación, aplicación de los procesos de motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, convivencia en la escuela para motivar.	Nivel de motivación de los estudiantes, grados de compromiso con la escuela.	Número de estudiantes motivados y comprometidos.	2013 - 2020
<b>Política 8: Presupuestos</b>	Dotar de instalaciones adecuadas para el funcionamiento de la escuela, así como el equipamiento adecuado de las aulas de clase.	Programa de mantenimiento y aplicación de la infraestructura escolar	Estudios técnicos de pre factibilidad y factibilidad, gestión financiera, construcción, evaluación.	Infraestructura disponible en condiciones de calidad	Planos. Costos invertidos. Uso de la infraestructura.	2013 - 2020
	Dotar de una biblioteca básica y actualizada en la propia escuela y en el aula de clase, que esté disponible para el trabajo escolar.	Biblioteca escolar cercana a los alumnos	Diseño del programa de biblioteca escolar, dotación de libros en el aula y para toda la escuela, capacitación a docentes en uso del recurso libro, utilización de los libros en los procesos de enseñanza-aprendizaje	Uso de los libros de la biblioteca. Mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes.	Libros adquiridos, biblioteca implementada en la Escuela y en las aulas.	2013 - 2020

**B. Momento de procesos**

<b>Política 9: Procesos administrativos</b>	Implementar procesos administrativos que apliquen un sistema de calidad con una organización general sistémica, con sesiones estructuradas de la jornada escolar, cuya dirección sea participativa, con planes de calidad, con un estilo de gestión horizontal y planas (menos verticales) y centrada en el trabajo.	Sistema de Gestión de Calidad Escolar	Diseño u adopción de un sistema de calidad, capacitación a los actores de la comunidad educativa, políticas de gestión, manual de procesos, acciones preventivas y correctivas, sistema de evaluación, sistema de mejora continua.	Eficiencia y eficacia en el funcionamiento de la escuela	Sistema de gestión de calidad de un centro escolar funcionando.	2013 - 2020
	Implementar un programa de estímulo a profesores y alumnos, como un mecanismo de lograr una actitud de mejora continua.	Programa de estímulos a profesores y alumnos	Diseñar políticas de estímulos para los estudiantes y docentes, publicar documento, difundir, aplicar, seguimiento.	Nivel de compromiso de los docentes, nivel de implicación de los estudiantes.	Número de beneficiarios del sistema de estímulos (docentes y estudiantes)	2013 - 2018
<b>Política 10: Procesos pedagógicos</b>	Disponer de un programa de gestión pedagógica participativa, con altas exigencias de calidad.	Programa de Gestión Pedagógica de calidad	Diseño del programa. Conformar equipos de trabajo, determinación de estándares de calidad, capacitación, implementación, evaluación.	Planificación, organización, ejecución y evaluación pedagógica	Un programa de gestión pedagógica funcionando con calidad	2013 - 2020
	Disponer de instrumentos adecuados de organización pedagógica del aula, con grupos heterogéneos de alumnos, y de comunicación positiva, que posibilite la gestión en el aula.	Programa de organización pedagógica del aula	Determinación de perfiles de los estudiantes, análisis de los perfiles de los estudiantes, organización de grupos heterogéneos, estrategias para trabajar con grupos.	Grupos de estudiantes heterogéneos funcionando	Alumnos seleccionados y organizados en grupos según criterios técnicos	2013 - 2018
	Implementar programas de motivación permanente a los estudiantes, en todos los momentos de enseñanza y aprendizaje.	Programa de motivación permanente a estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje	Diseño del programa, el ciclo del aprendizaje, la motivación., aplicación de la motivación.	Docentes capacitados, número de estudiantes motivados.	Alumnos motivados permanentemente, aprendizajes significativos	2013 - 2020

	Implementar un programa permanente de seguimiento a los alumnos, para determinar su desarrollo, sus logros y áreas de mejora continua, bajo un enfoque formativo y no punitivo.	Programa de seguimiento a los estudiantes	Diseño de un sistema de seguimiento, diseño de un software, capacitación a docente, registro de información, análisis de datos, toma de decisiones.	Registro de información individualizada de los estudiantes, informe para los docentes, informes para los padres de familia, acciones de mejora continua.	Un sistema de seguimiento a estudiantes.	2013 - 2018
<b>Política 11: Procesos curriculares</b>	Disponer de planes de estudio actualizados, que deben ser revisados periódicamente por los docentes.	Planes de estudio actualizados (currículum)	Diseño micro curricular, trabajo en equipo con docentes y áreas académicas para actualizar planes de estudio, acceso a información científica y tecnológica actualizada. Implementación, revisiones periódicas.	Calidad de los diseños, pertinencia, inclusión, grado de acceso a información científica y tecnológica.	Documentos con los currículos micro curricular	2013 - 2020
	Implementar un programa de capacitación permanente a docentes en didácticas de cada área del conocimiento científico, así como en las diferentes metodologías del proceso de enseñanza-aprendizaje y del desarrollo humano del educando.	Programa de mejoramiento profesional de los docentes	Diagnóstico, identificación de competencias., diseño del programa, aplicación del programa, evaluación, seguimiento en el desempeño docente.	Número de eventos, pertinencia de la capacitación, calidad de los talleres, grado de aplicación.	Número de eventos. Calidad de la capacitación a docentes	2013 - 2020
	Implementar un sistema de evaluación formativo e integral.	Evaluación integral	Evaluación a la gestión, al docente, a los estudiantes, al personal administrativo y la participación de los padres de familia, evaluación diagnóstica, formativa y de impacto; coevaluación, heteroevaluación, autoevaluación y metaevaluación.	Calidad de los diseños de evaluación, calidad de la información recogida, análisis de la información, pertinencia de las conclusiones, propuestas de mejora.	Número, tipo y modalidades de evaluación aplicados, resultados de las evaluaciones, planes de mejora implementados.	2013 - 2020

<b>Política 12: Procesos docentes</b>	Disponer de un plan de capacitación permanente para los docentes y pasantías	Programa de capacitación a docentes y de pasantías a instituciones de alta calidad.	Diseño del programa. Identificación de ámbitos de capacitación, organización de pasantías, implementación, seguimiento, evaluación.	Cobertura de capacitación. Cobertura de pasantías.	Número y calidad de la capacitación, número y calidad de las pasantías.	2013 - 2020
<b>Política 13: Procesos con los padres de familia</b>	Implementar programas de escuela para las familias de los alumnos.	Escuela para familias	Diseño del programa, diseño de contenidos, elaboración de material didáctico, espacios de participación de los padres de familia.	Cobertura de familias beneficiarias, pertinencia de los temas tratados, número de estudiantes beneficiarios.	Un programa de escuela para las familias funcionando con calidad	2013 - 2020
<b>C. Momento salida o resultados</b>						
<b>Política 14: Resultados de gestión</b>	Disponer de un sistema de investigación y evaluación (cuantitativa y cualitativa)	Sistema de investigación de resultados	Diseño del sistema. Capacitación a técnicos. Implementación del sistema: que permita identificar los resultados del proyecto educativo institucional (PEI), los resultados de la gestión/dirección, la imagen del centro (prestigio), el grado de satisfacción de los alumnos, padres y docentes, y el sentimiento de comunidad de sus actores (sentimientos de identidad y orgullo por la escuela)	Investigación cuantitativa aplicada, investigación cualitativa, informes, toma de decisiones.	Un sistema de investigación y evaluación funcionando.	2013 - 2020
<b>Política 15: Resultados académicos</b>	Permanente evaluación a la pertinencia y calidad de los programas de estudio, sobre la base de sus resultados logrados, que posibilite mejorarlos permanentemente.	Evaluación a los programas de estudio	Diseño del programa de evaluación, determinación de indicadores, capacitación de docentes, implementación de la evaluación, acciones de mejora continua.	Calidad de la evaluación a los programas de estudio.	Número de planes de estudio evaluados, número de programas de estudio perfeccionados.	2013 - 2020

	Elaborar un sistema de análisis de los resultados académicos de los alumnos, sobre la base de desempeños y competencias (destrezas con criterios de desempeño)	Resultados del desempeño de los estudiantes	Determinación de competencias y desempeños, diseño de instrumentos de evaluación, aplicación. Evaluación, mejora continua	Aprendizajes significativos de los estudiantes	Número de estudiantes con desempeños y competencias, según diseños curriculares	2013 - 2020
	Valorar los resultados de los servicios extracurriculares (recuperación pedagógica y refuerzos), como parte de la formación integral de los estudiantes, así como para determinar el grado de superación de las áreas problemáticas de los estudiantes.	Resultados de los programas extracurriculares	Determinación de programas extracurriculares, implementación, evaluación, perfeccionamiento.	Calidad de los resultados de los programas extracurriculares	Número de estudiantes participantes en programas extracurriculares y calidad de sus resultados, número de estudiantes que superan problemas de aprendizaje y problemas de contexto.	2013 - 2020
	Disponer de un sistema de participación de la escuela en los diferentes eventos científicos, culturales, deportivos, sociales, etc., en el medio en que se desenvuelven.	Programa de clubes e intercambios estudiantiles	Diseño de clubes y de participación de los estudiantes en diferentes eventos culturales, científicos, deportivos, sociales, etc. Programa de intercambios estudiantiles, nacionales e internacionales.	Calidad de los clubes, pertinencia, calidad de intercambios estudiantiles.	Número de programas existentes (clubes e intercambios estudiantiles). Resultados del funcionamiento de los clubes y del intercambio estudiantil.	2013 - 2020
<b>Política 16: Resultados formativos</b>	Implementar un programa para la determinación del logro en la formación de los alumnos en la escuela, en el ámbito moral, la vivencia de los derechos humanos, sus logros socio-afectivos y la disciplina consciente.	Formación moral de los alumnos	Diseño del programa. Diseño de instrumentos de evaluación cualitativa, aplicación de técnicas cualitativas, análisis de constructos, conclusiones, toma de decisiones	Calidad de formación en valores de los estudiantes	Número de estudiantes con positiva formación en valores	2013 - 2020
<b>Política 17: Resultados docentes</b>	Disponer de un programa docente, que incluya la valoración de la experiencia profesional, su motivación y desarrollo profesional a través de la capacitación.	Programa de Desarrollo Profesional docente	Diagnóstico, diseño del programa, valoración de la experiencia, capitalización de la experiencia.	Grado de satisfacción de los docentes en el centro escolar	Número de docentes satisfechos con su labor docente, en beneficio de los estudiantes.	2013 - 2020

	<p>Crear una cultura de calidad vinculado a los docentes, que implique mejoramiento de la calidad de vida laboral y un adecuado estado de salud, con programas de bienestar profesional amplio (médico, psicológico, vivienda, recreación,...), y que repercuta en mejoramiento del status profesional.</p>	Programa de bienestar integral de los docentes	Diseño e implementación de programas de salud, recreación y mejoramiento de las condiciones de vida de los docentes.	Calidad de vida laboral y personal de los docentes	Cobertura del programa. Servicios disponibles para los docentes, calidad de funcionamiento de los servicios.	2013 - 2020
<b>Política 18: Resultados de los padres de familia</b>	<p>Implementar un sistema de investigación y evaluación a los padres de familias, para conocer sus criterios, opiniones, valoraciones y sugerencias, que posibilite mejorar la educación en la escuela en beneficio de sus hijos.</p>	Sistema de investigación y seguimiento a los padres de familia	Diseño del programa. Diseño de instrumentos de evaluación, aplicación, análisis, sesiones de regreso de información.	Valoración de los padres de familia sobre los resultados de la escuela, banco de sugerencias, mejora continua	Cantidad de padres de familia participantes. Calidad de las sugerencias planteadas por los padres de familia.	2013 - 2020
<b>Política 19: Resultados con la sociedad</b>	<p>Implementar un sistema de relación escuela y comunidad, y de rendición de cuentas de la escuela a la sociedad (comunidad escolar y comunidad en general), que evidencie sus procesos, resultados y lecciones aprendidas, como un acto democrático y constitucional, para conocer el logro de los objetivos sociales.</p> <p>Fortalecer la relación entre la escuela con otras instituciones sociales, culturales y comunitarias, estatales y no estatales, para construir alianzas estratégicas, en beneficio de la educación de los niños y jóvenes, y sus familias.</p>	Escuela, comunidad y sociedad	<p>Análisis de resultados, preparación de informes, diseños comunicacionales, asambleas comunitarias, lecciones aprendidas, mejora continua.</p> <p>Identificación de instituciones sociales, culturales y comunitarias, elaboración de un mapa estratégico, sesiones de trabajo, acuerdos, hojas de ruta, implementación, seguimiento, resultados, lecciones aprendidas.</p>	<p>Grado de valoración de la comunidad a los resultados de la escuela, sugerencias de la comunidad para mejorar el funcionamiento de la escuela. Grado de cumplimiento de los derechos humanos y derecho a la educación de la escuela en la comunidad.</p> <p>Número de instituciones participando con alianzas estratégicas en beneficio de la escuela, calidad de los resultados.</p>	<p>Número de asambleas. Material comunicacional diseñado, resultados de cumplimiento de los derechos humanos en la escuela y de disminución de las desigualdades de aprendizaje y de contexto asociadas a la escuela.</p> <p>Acuerdos establecidos.</p>	2013 - 2020

		<p>Coparticipar en la construcción de sociedades y ciudades educadoras, que rebase la educación formal, en beneficio de la población donde se ubica la escuela.</p>	<p>Relaciones intersectoriales y locales con gobiernos autónomos descentralizados (Parroquiales, Municipios, Prefecturas).</p>	<p>Número y calidad de acuerdos entre la escuela y los gobiernos autónomos descentralizados, en beneficio de la educación de toda la población.</p>	<p>Acuerdos establecidos. Planes, programas y proyectos implementados.</p>	
--	--	---	--	---	--	--

Como queda dicho, el *Modelo Integral de Calidad con Equidad* de un centro escolar para el Ecuador (MICE), no solo queda a nivel de un modelo, sino que detalla las principales dimensiones e indicadores que lo conforman, y más aún, se propone un Plan Global para la implementación de la propuesta, que concretiza cada política en objetivos, programas, proyectos o acciones, metodologías para su implementación, evaluación con indicadores y fuentes de verificación y los respectivos tiempos.

La propuesta es muy útil para los tomadores de decisiones a nivel de la Autoridad Educativa Nacional del Estado (Ministerio de Educación), así como a nivel de cada centro escolar, en el contexto de los circuitos y distritos educativos que se están construyendo en el Ecuador.

El enfoque global de la calidad educativa en una escuela, bajo sustentos de equidad e igualdad de oportunidades para todos, permite ver la calidad de la educación no de manera simplista o reducida, sino con una mirada amplia y compleja, como realmente es el hecho educativo, buscando comprender y garantizar el derecho a la educación de toda la población, para superar el “círculo vicioso” de la pobreza que se reproduce de generación en generación, por un “círculo virtuoso” de justicia, equidad, desarrollo humano y justicia social, mejores condiciones de vida de nuestros ciudadanos, emancipación frente a la dominación y colonialismo, liberación de los pueblos. Lo que la Constitución del Ecuador (2008) señala: “*Una forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza, para alcanzar el buen vivir, el sumak kawsay*”, a partir del reconocimiento de nuestras raíces milenarias, celebrando a la naturaleza (*la Pacha Mama*) de la que somos parte y que es vital para nuestra existencia y apelando a la sabiduría de todas las culturas que nos enriquecen como sociedad.



## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACADEMIA COTOPAXI. (2009). *Annual Report 2008-09*. Quito: Policopiado.

ACUERDO MINISTERIAL No 242. (2011). Publicado el 5 de julio de 2011, por Gloria Vidal Illingworth, Ministra de Educación, por el que se establece la normativa para la implementación del nuevo currículo del bachillerato.

ACUERDO MINISTERIAL No 307. (2011). Publicado el 23 de agosto de 2011, por Pablo Cevallos Estarellas, Ministro de Educación (e), por el que se dispone a los colegios técnicos que ofrecen bachillerato técnico apliquen los estándares definidos por el Ministerio de Educación.

ADORNO, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

AGUERRONDO, I. (s/f). *La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación*. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm>  
Consultado: (27-11-2010).

AITKIN, M. Y LONGFORD, N. (1986). Statistical modeling issues in school effectiveness studies. *Journal of the Royal Statistical Society, Ser A*, 149.

AINSCOW, M. (1995). Education for all: making it happen. *Support for Learning*, 10, (4), 147-155.

ÁLVAREZ, M. (1998). *El liderazgo de la calidad total*. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A.

ALTHUSSER, L. (1969). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado, Freud y Lacan*. Disponible en: [http://www.ucm.es/info/eurotheo/e\\_books/althusser/](http://www.ucm.es/info/eurotheo/e_books/althusser/)  
Consultado: (26-V-2012).

ARAMENDI, P. Y AYERBE, P. (2009). *Currículo para el País Vasco*. Euskal Eskola Publikoa Gaur Bihar. Victoria. Gobierno Vasco.

ARCOS, C. VÁSCONEZ, A. (2008). Eficiencia, equidad y retornos del bachillerato en el Ecuador. En: Arcos, C. & Espinosa, B. (Coord.). *Desafíos de la educación en el Ecuador: calidad y equidad*. Quito: Flacso, Sede Ecuador, Crearimagen.

ARENDT, H. (1993). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós Ibérica, S.A. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/46805485/Arendt-Condicion-Humana-Capitulo-2> Consultado: (15-V-2011).

ARREGUI, P. (2001). *Sistemas de determinación y evaluación de metas de logros de aprendizaje escolar como instrumentos para mejorar la calidad, la equidad y la responsabilización en los procesos educativos en América Latina*. Disponible en: <http://www.oei.es/calidad2/arregui.pdf> Consultado: (1-VII-2012).

ARRIAGADA, I. (2006). Desigualdad, exclusiones y discriminaciones de género en el mercado laboral de América Latina. Geoconda Herrera (editora): *La persistencia de la desigualdad Género, Trabajo y pobreza en América Latina*. Quito: RisperGraf C.A.

BÁEZ, R. (abril de 2007). Diagnóstico de la situación nacional y elementos para un modelo de desarrollo alternativo al neoliberalismo. En *Reflexiones Universidad Central del Ecuador*, 1, 68-75.

BANCO MUNDIAL. (2010). *Prioridades y estrategias para la educación*. Disponible en: [http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Planeacion/Prio\\_Estra.pdf](http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Planeacion/Prio_Estra.pdf) Consultado: (28-VI-2010).

BARKER, A. (2008). *The British School Quito*. Quito: Imprenta Nación.

BIJL, B. Y VAN SANDEN, P. (2008). *Innovación educativa desde adentro, sistematización de una experiencia en la educación básica en el Ecuador*. Cuenca: Gráficas Hernández.

BLANCO, R. (2008). Eficacia escolar desde el enfoque de calidad de la educación. En: *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Impreso por Salesianos Impresores S.A.

BLANCO, E. (2007). *Eficacia escolar en México, factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria*. Tesis de grado de Doctor en Ciencias Sociales con mención en Sociología, FLACSO México. México.

BARBOSA, M.E.F. Y FERNANDES, C. (2001). *A escola brasileira faz diferenca? Uma investigacao dos efeitos da escola na proficiencia em Matemática dos alunos da 4.a série*. En C. FRANCO (Org.), *Promocao, ciclos e avaliacao educacional*. Porto Alegre: ArtMed.

BELLEI, C. Y OTROS. (2003). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: Ministerio de educación/UNICEF.

BRACHO, T. (2009). *Innovaciones en política educativa Escuelas de Calidad*. México: Flacso México.

BONDARENKO, N. (octubre, noviembre y diciembre 2007). *Acerca de la las definiciones de la calidad de la educación*. Año 11, No 39. Isla de Margarita Venezuela: Educere Artículos Arbitrarios.

BORROTO C, ANEIROS R. (1992). *Investigación-acción*. Resumen y revisión de Kemmis S. Action Research. Escuela Nacional de Salud Pública. Disponible en: [http://www.sld.cu/galerias/doc/sitios/infodir/39\\_investigacion\\_accion.doc](http://www.sld.cu/galerias/doc/sitios/infodir/39_investigacion_accion.doc) (Consultado 15-VII-2012).

BOLÍVAR, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. *Bordón*, 48 (2), 169-177. Disponible en: [http://www.icshu.net/downloads/microtalleres/ej\\_Cultura%20Escolar%20y%20Cambio%20Curricular.pdf](http://www.icshu.net/downloads/microtalleres/ej_Cultura%20Escolar%20y%20Cambio%20Curricular.pdf) Consultado: (15-VII-2012).

BOWLES, S. Y LEVIN, H.M. (1968). The determinants of scholastic achievement-an appraisal of some recent evidence. *Journal of Human Resources*, 3.

BROOKOVER, W.B. et al. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, 15 (2).

BROOKOVER, W.B. BEADY, C., FLOOD, P., SCHEWITZER, J., WISENBAKER, J. (1979). *School social systems and student achievement: schools can make a difference*. New York: Praeger.

BUSTAMANTE, J.C. (2010). Educación y equidad, apuntes sobre el derecho a una educación intercultural y bilingüe para todos los ecuatorianos. En: Ávila, R. & Corredores, M.B. *Derechos y garantías de la niñez y adolescencia: hacia la consolidación de la doctrina de la protección integral*. Quito: V&M Gráficas.

CABANELLAS DE TORRES, G. (2010). *Diccionario Jurídico Elemental*. Buenos Aires: Editorial Heliasta.

COLEMAN, J.S., CAMPBELL, E.Q., HOBSON, C.J., MCPARTLAND, J., MOOD, A.M., WEINFEL, F.D. Y YORK, R.L., (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: US Government Printing Office.

COLEGIO EXPERIMENTAL E INSTITUTO SUPERIOR "JUAN MONTALVO". (2009). *Diseño curricular institucional en competencias que articule educación-trabajo para la formación integral de jóvenes emprendedores*. Quito.

COLEGIO NACIONAL 15 DE DICIEMBRE. (2010a). *Estudios socioeconómicos y culturales de las familias de los estudiantes*. Quito.

COLEGIO NACIONAL 15 DE DICIEMBRE. (2010b). *Planificación estratégica*. Quito.

COLEGIO NACIONAL MIXTO "DR. RICARDO CORNEJO ROSALES". (2010). *Plan Institucional 2009-2010*. Quito.

CANO, F. (2000). *Algunos modelos para la autoevaluación institucional*. Disponible en: <http://www.bing.com/search?q=modelo%20etnogr%C3%A1fico%20de%20Sabir%3n&pc=conduit&form=CONMHP&ptag=A13BB70B5647F43FAB2F&conlogo=CT2431232> Consultado: (21-V-2011).

CANO, F. (1997). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes. Grados 3º, 5º (1993-1994)*. Bogotá: MEN (Ministerio de Educación Nacional).

CARVAJAL, M., MORRIS, K., DAVENPORT, L. (1993). Economic Determinants of Academic Failure and School Desertion in the Guatemala Highlands. *Economics of Education Review*, Vol. 12, No 1.

CASTEJÓN, J.L. (1996). *Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes y de los centros educativos: modelos y factores*. Alicante: Editorial Club Universitario.

CASENUEVE Y VICTOROFF. (1974). *La Sociología*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

CASTRO-GÓMEZ, S. (2000). Althusser, los estudios culturales y el concepto de ideología. En *Revista Iberoamericana*. Vol. LXVI, Núm. 193, Octubre-Diciembre 2000,737-751. Disponible en:<http://search.conduit.com/Results.aspx?q=Castro-%C3%B3mez%2C+S.%2C+%282000%29+Althusser%2C+los+estudios+culturales+y+el+concepto+de+ideolog%C3%Aa.&Suggest=&stype=Homepage&SSPV=FFOB6&SelfSearch=1&SearchType=SearchWeb&SearchSource=13&ctid=CT2776682&octid=CT2776682>. Consultado: (26-V-2012).

CASTELL, R. (2005). El proceso de individualización: fragilización de los soportes de identidad frente a las transformaciones del capital y del trabajo. En: Guillermo Pérez Sosto (coord.). *Las manifestaciones actuales de la cuestión social*. Buenos Aires: Instituto Di Tella. Disponible en: <http://www.unesco.org.uy/shs/fileadmin/templates/shs/archivos/manifestaciones.pdf> Consultado: (15-II-2011).

CONCHA, C. (1996). *Escuelas efectivas en Chile: estudio de 32 escuelas exitosas en logros académicos y de alta vulnerabilidad*. Tesis doctoral inédita. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

COTTON, C. (1995). *Effective Schooling Practices: A Research Synthesis. 1995 Updated*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

CORPORACIÓN DE ESTUDIOS Y PUBLICACIONES. (2009). *Constitución de la República del Ecuador, Concordancias*. Quito: Talleres de la Corporación de Estudios y Publicaciones.

CORPORACIÓN DE ESTUDIOS Y PUBLICACIONES. (2004b). *Ley Orgánica de Educación, Reglamento y legislación conexas*. Edición Cuarta. Quito, Ecuador.: Autor.

CONEPI-CONSEJO NACIONAL PARA LA ERRADICACIÓN PROGRESIVA DEL TRABAJO INFANTIL. (2008). *Plan Nacional de Prevención y Erradicación Progresiva del Trabajo Infantil 2008-2013*. Quito: CONEPI.

CREEMERS, B.P.M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.

CREEMERS, B.P.M. Y OTROS. (2007). Effectiveness School Improvement – Ingredients for Success: The Results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies. En T. Townsend (ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Dordrecht: Springer, 825-838.

DAVIS, G. Y THOMAS, M. (1992). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

DAVID J. ISTANCE. D. (1989). *Schools and quality: an international report*. Editor: Organisation for Economic Co-operation and Development. Disponible: [http://books.google.com.ec/books?id=HsVvsZ4Tw\\_EC&dq=editions:UOM39015015505194&hl=es](http://books.google.com.ec/books?id=HsVvsZ4Tw_EC&dq=editions:UOM39015015505194&hl=es) Consultado: (26-VII-2012).

DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO/Santillana. Disponible en: [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF) Consultado: (2-VI-2012).

DE LA PEÑA J. I Y PERIÁÑEZ, I. (s/f). *InKa: Indicador Kalitatea*. San Sebastián: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco

DE PUELLES BENÍTEZ, M; ÁLVAREZ, A. (s/f). *Gestión de la educación y de la cultura organizativa, una visión de los diferentes sistemas educativos iberoamericanos*. Experto universitario en Administración de la Educación. Tema 6: educación y calidad. MEC-OEI-UNED.



DONAIRE, A. (1992). Revista Complutense de Educación, Vol. 3. No 1 y 2. Editorial Complutense, Madrid, España.

DURO, E. Y NIRENBERG, O. (2008). *Definición de autoevaluación*. Disponible en:

<http://educacionpolimodal.santacruz.gov.ar/documentos/secundaria/autoevalu...pdf> Consultado: (15-VII-2012).

DURO, E. Y NIRENBERG, O. (s/f). *Sistematización/metaevaluación del proceso de aplicación del instrumento de autoevaluación de la calidad educativa*. Buenos Aires: UNICEF. Disponible en: [http://www.unicef.org/argentina/spanish/IACE\\_Sistematiz\\_Metaeval.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/IACE_Sistematiz_Metaeval.pdf) Consultado: (15-VII-2012).

EAGLETON, T. (1997). *Ideología. Una introducción*. España: Paidós Ibérica, S.A. Disponible:

[http://cesarmangolin.files.wordpress.com/2010/08/eagleton\\_terry\\_-\\_ideologia\\_una\\_introduccion.pdf](http://cesarmangolin.files.wordpress.com/2010/08/eagleton_terry_-_ideologia_una_introduccion.pdf) Consultado: (18-VIII-2012).

EDMONDS, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37 (1).

ELGUEA, J. (2002). "Calidad de la educación: ¿para qué?". En: Solana, F. (Comp.), *¿Qué significa calidad en la educación?* México: Editorial Limusa S.A.

EDUCA CIUDADANÍA Y GRUPO FARO. (2011). *Del sistema de observación a la construcción de propuestas ciudadanas*. Quito: Soboc Grafic.

EFE. (2010). *Receta contra la desigualdad en A. Latina es la cohesión social, según expertos*. Diario El Expreso. Disponible en: <http://www.expreso.ec/ediciones/2010/10/07/mundo/mundo/receta-contra-la-desigualdad> Consultado: (07-X-2010).

EL COMERCIO. (14 de octubre del 2012). *América Latina implora por un mejor docente*. Quito: El Comercio.

ESCUADERO, J. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1, (1) Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf> Consultado: (1-VII-2012).

FABARA, E. (2003). Estado del arte de las investigaciones en Eficacia Escolar en el Ecuador. En: *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica, Revisión internacional sobre el estado del arte*. Bogotá: Editorial Carrera 7ª. Ltda.

FARINANGO, M. (2010). *Estudio socio-económico y cultural de las familias de los estudiantes, año lectivo: 2008-2009, sección bachillerato, Colegio Experimental e ISPED "Juan Montalvo*. Quito: Departamento de Orientación y Bienestar Estudiantil.

FAURE, E. (1971). *Aprender a ser – La educación del futuro*. Madrid: Alianza Editorial S.A. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132984s.pdf> Consultado: (30-VII-2012).

FIDALGO, A. (2007). *¿Qué es la innovación educativa?* Disponible en: <http://innovacioneducativa.wordpress.com/2007/01/09/%C2%BFque-es-innovacion-educativa/> Consultado: (15-VII-2012).

FIOLA, R. (2008). La ideología educativa y el currículo escolar. Benavot, A y Braslavsky, C. (editores), *El Conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa*. Primera edición. Argentina: Granica.

FELDFEBER, M. (2003). *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal? Estado y reforma educativa: la construcción de nuevos sentidos para la educación pública Argentina*. Buenos Aires.

FILGURIRA, F. Y FRITSCHÉ, M. (2006). *Descentralización de la educación pública en América Latina*. Río de Janeiro: Fundación Konrad Adenauer.

FREIRE, G. (2006). *CONVENIO MEC Y LA CONFEDEC*. Disponible en: <http://www.arquidiocesisdecuenca.org.ec/index.php?name=News&file=article&sid=974&theme=Printer> Consultado: (04-XI-2010).

GVIRTZ, S., ZACARIAS, I., ABREGÚ., V. (2011). *Construir una buena escuela: herramientas para el profesor*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

GAIRÍN, J., (2003). Calidad: un discurso y prácticas contradictorias. En Gairín G. y Casas, M (coordinadores), *La Calidad de la Educación*. Barcelona: CISSPRAXIS, S.A.

GIUGNI, P. (2009). *La calidad como filosofía de gestión, Armand V. Feigenbaum*. Disponible en: <http://www.pablogiugni.com.ar/httpwwwpablogiugnicomarp91/> Consultado: (15-VII-2012).

GRUPO FARO. (2010). *Hacia un sistema de observación ciudadana*. Quito: Soboc Grafic.

GONZÁLEZ, P. (2002). *Elementos de la regulación de la actividad privada en Educación*.

GONZÁLEZ, J. M. (2008). Reflexiones sobre la concepción del diseño y desarrollo curricular en un mundo contemporáneo y complejo. En: *Integra Educativa*, Revista de Investigación Educativa, Tema: Diseño y desarrollo curricular, Vol. I. No 2, Segunda edición, mayo-agosto 2008. Bolivia: Plural editores.

HARGREAVES, A., FINK, D. (2008). *El liderazgo sostenible, siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

HAWKING, S. MLODINOW, L. (2010). *El Gran Diseño*. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana S.A.

HANUSHEK, E.A. Y KAIN, J.F. (1972). On the value of equality of educational opportunity a guide to public policy. En F. Mosteller y D.P. Moynihan (Eds.) *On equality of educational opportunity*. New York: Random House.

- HARTILL, R., (2008). La mercantilización de la educación y la consolidación de la pobreza global. En Enríquez, F (Coordinador general), *Hacia un pacto social fiscal por la educación, la salud y la inclusión social*. Quito: Abilit.
- HERRERA, M. Y LÓPEZ, M. (1996). *La eficacia escolar*. Caracas: CICE-CINTERPLAN.
- HIMMEL, E., MALTES, S. Y MAJLUF, N. (1984). *Análisis de la influencia de factores alterables del proceso educativo sobre la efectividad escolar*. Documento inédito. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- HORMIGÓN, M., (1996). *Ciencia e ideología: propuesta para un debate*. Zaragoza. Disponible en: <http://www.oei.es/salactsi/zaragozal.htm> Consultado: (4-VI-2009).
- HORTAL, A. (2002). *Ética General de los Profesionales*. Tercera Edición. Bilbao: Centro Universitario de la Compañía de Jesús.
- HOPKINS, D. Y AINSCOW, M. (1993). Making Sense of School Improvement: an Interim Account of the "Improving the Quality for All" Project". *Cambridge Journal of Education* 23 (3), 287-304.
- INEC-EMENDU. (2008). *Razones de no asistencia a clases, jóvenes de 5 a 17 años, 2008*. Citado por PREAL, Fundación Ecuador y Grupo Faro. (2010).
- INEC. (2008). Resultados de la encuesta de ENEMDU.
- INEC. (2010). *El censo informa. Capítulo educación*. Disponible en: [http://www.inec.gob.ec/inec/index.php?option=com\\_content&view=article&id=440%3Ael-censo-informa-capitulo-educacion&catid=68%3Aboletines&Itemid=51&lang=es](http://www.inec.gob.ec/inec/index.php?option=com_content&view=article&id=440%3Ael-censo-informa-capitulo-educacion&catid=68%3Aboletines&Itemid=51&lang=es). Consultado: (19-V-2012).
- INEC. (2010 b). *Ecuador en cifras*. Disponible: <http://www.ecuadorencifras.com/cifras-inec/main.html>. Consultado: (19-V-2012).
- INEC. Encuesta de Empleo 2006-2009.

INSTITUTO SUPERIOR EXPERIMENTAL LUIS NAPOLEÓN DILLON. (2003). *Reglamento Interno del Instituto Superior Experimental Luis Napoleón Dillon*. Quito.

INSTITUTO SUPERIOR EXPERIMENTAL LUIS NAPOLEÓN DILLON. (2009). *Código de Convivencia del Instituto Superior Experimental Luis Napoleón*. Quito.

IZURIETA, L. (2012, julio). Validez y confiabilidad de los instrumentos. *Educación Grupo El Comercio*, 20 (244), 1-19.

ISO. Key markers in ISO's history. Disponible en: [http://www.iso.org/iso/about/the\\_iso\\_story.htm](http://www.iso.org/iso/about/the_iso_story.htm). (Consultado: 26-IX-2010).

JENCKS, C.S., SMITH, M., ACLAND, H., BANE, M.J., COHEN, D., GINTIS, H., HEYNS, B. Y MICHELSON, S. (1972). *Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books.

LLECE - Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad en Educación. (2001). *Primer estudio internacional comparativo sobre Lenguaje, Matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*. Santiago de Chile: UNESCO.

LECHNER, F. (s/f). Globalización. En: George Ritzer, ed., *Encyclopedia of Social Theory*. Thousand Oaks: Sage.

LIBEDINSKY, M. (S/f). *La innovación en educación como resolución de problemas pedagógicos*. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/16638830/Innovacion-Como-Resolucion-de-Problemas> Consultado: (15-VII-2012).

LÓPEZ, F., (1994). *La Gestión de Calidad en Educación*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

LUNA, M. (2005). *La educación en los últimos años en el Ecuador: situaciones y propuestas*. Quito

MACBEATH, J. (2007). Improving School Effectiveness: Retrospective and Prospective. En T. Townsend (ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Dordrecht: Springer. 51-74.

MARCHESI, A., (2001). "Presente y futuro de la reforma educativa en España". En Revista Iberoamericana de Educación, No. 27: *Reformas educativas: mitos y realidades*. OEI Ediciones. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie27a03.htm> Consultado: (19-III-2009).

MARCHESI, A. Y MARTÍN, E., (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.

MARCHESI, A., (2000). *Un sistema de indicadores de desigualdad educativa*. En: Revista Iberoamericana No. 23. ¿Equidad en la Educación? Disponible en: [www.rieoei.org/rie23a04.htm](http://www.rieoei.org/rie23a04.htm) Consultado: (19-03-2009).

MARTÍNEZ, J. S. (2009). Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO. En: *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, Vol. 2, No 1, enero 2009.

MAYESKE, G.W. et al. (1972). *A study of our nation's schools*. Washington, DC: US Department of Health, Education, and Welfare.

MCLINTOSH, R.G. (1968). Equal educational opportunity. *Harvard Educational Review*, 28.

MCEWAN, P. (2003). *Peer effects on student achievement: evidence from Chile*. *Economics of Education Review* 22 (2003) 131–141. Disponible en: <http://www.patrickmcewan.net/uu> Consultado: (21-V-2011).

MENA, C., (1994,) *¿Qué es el laicismo?* Publicado en Explored, Diario HOY, Quito. Disponible en: <http://www.explored.com.ec/noticias-ecuador/que-es-el-laicismo-30212-30212.html> Consultado: (04-XI-2010).

MÉSZÁROS, I. (2008). *La educación más allá del capital*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina S.A.

MINISTERIO DE COORDINACIÓN DE DESARROLLO SOCIAL. (2010). *Agenda Social 2009-2011, cerrando Brechas... Construyendo Equidad*. Quito: Autor

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES. (1994). *Fundamentos Reforma Curricular*. Quito: Alborada Talleres de Expresión Gráfica.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. (1997). *Reforma Curricular para la Educación Básica*. Quito: Ministerio de Educación.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2006). *Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015, Año 2 de ejecución*. Quito: Ministerio de Educación.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2008 a ). *Sistema Nacional de Evaluación y Rendición Social de Cuentas-SER*. Quito: Ministerio de Educación.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2008 b ). *Informe Técnico PRENDO 2007, logros académicos y factores asociados*. Quito: Ministerio de Educación.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2008 c ). *Estadísticas educativas de los años escolares 2002-2003 al 2006-2007*. Quito: Ministerio de Educación.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2009). *Kichwa Yachakukkunapa Shimiyuk Kamu*. Quito: Colección Runakay. Quito: Ministerio de Educación.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2010 a). *Guía para la Interpretación de Resultados Pruebas SER 2008*. Quito: Ministerio de Educación.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2010 b). *Archivo Maestro de Instituciones Educativas, AMIE, 2009-2010*, Quito: Ministerio de Educación.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2010 c). *Componente de fortalecimiento institucional, marco conceptual, objetivos e ideas fuerza del proceso de reforma y fortalecimiento institucional de la educación técnica y profesional del Ecuador*. Quito: Labour Asociados, S.L.L. y Eductrade, S.A.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2011 a). *Construcción de estándares de calidad educativa*. Quito, Ecuador.: Autor: Quito: Ministerio de Educación.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2011 b). *Zonificación establecimientos educativos fiscales*. Quito: Dirección Provincial de Educación de Pichincha.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2012 a ). *Estructura orgánica*. Disponible en: <http://www.educacion.gob.ec/estructura-institucional.html>. Consultado: (19-V-2012).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2012 b). *Nuevo Modelo de Gestión*. Disponible en: <http://www.educacion.gob.ec/nuevo-modelo-de-gestion.html>. Consultado: (19-V-2012).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2012 c). Ministra Vidal resaltó la política educativa del país en Stanford, publicado el 17 de mayo de 2012. Disponible en: <http://www.educacion.gob.ec/home/1220-ministra-vidal-resalto-la-politica-educativa-del-pais-en-stanford.html>. Consultado: (19-V-2012).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2012 d) *¿Qué son los estándares de calidad educativa?* Disponible en: <http://www.educacion.gob.ec/generalidades-pes/que-son-pes.html>. Consultado: (19-V-2012).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. (2010). *Guía de autoevaluación para el mejoramiento institucional*. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/8974447/Guia-de-Autoevaluacion-Para-El-Mejoramiento-Institucional> Consultado: (15-VII-2012).

MORÍN, E., ROGER., E., DOMINGO, R. (2005). *Educación en la era Planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Quito: Grupos Santillana S.A.

MORÍN, E. (2003). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Quito: Santillana, S.A.

MORA, D. (2009). *Primer Encuentro de Educación Superior del ALBA, documentos centrales*. La Paz-Bolivia: Fondo Editorial Ipasme.

MORTIMORE, P., SAMMONS, P., STOLL, L., LEWIS, D. Y ECOB, R. (1988). *School matters. The junior years*. Somerset: Open Books.



MOROCHO, M., (2009). Educación intercultural bilingüe Desafíos en el Estado Plurinacional. En: Luna, M (Editor), *Aportes ciudadanos a la revolución educativa*. Quito: Contrato Social por la Educación, Activa.

MOSTELLER, F. Y MOYNIHAN, D.P. (Eds.) (1972). *On equality of educational opportunity*. New York: Vintage.

MOYNIHAN, D.P. (1968). *On understanding poverty: perspectives from the Social Sciences*, New York: Basic Books.

MUÑOZ, V. (2007). *Determinantes de la Calidad de la Educación: Una función de Producción Educativa para Ecuador*. FLACSO, Sede Ecuador. Quito. Disponible en: <http://www.flacsoandes.org/dspace/bitstream/10469/1393/4/01.%20Determinantes%20de%20la%20calidad%20de%20la%20educaci%C3%B3n...%20Viviana%20Mu%C3%B1oz.pdf> Consultado: (01/03/2011).

MURILLO, F. (2003). "El movimiento de investigación de Eficacia Escolar". En: *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica, revisión internacional sobre el estudio del arte*. Bogotá: Editorial Carrera 7ª. Ltda.

MURILLO, F.J. Y MUÑOZ-REPISO. (Coords.). (2002). *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.

MURILLO, F.J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.

MURILLO, F. (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello. Disponible: [www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/ESI.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/ESI.pdf). Consultado: (10-II-2011).

MURILLO, F. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de las escuelas españolas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, n° 1, pp. 4-28.

MURILLO, J. (2011). *Mejora de la Eficacia Escolar en Iberoamérica*. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 55 enero-abril (2011). Madrid/Buenos Aires.

MUÑOZ-REPISO, M. Y OTROS. (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid: CIDE.

MUÑOZ-REPISO, M. Y otros. (2000). *Investigación sobre mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos*. Madrid: CIDE. Disponible: [www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/ESI.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/ESI.pdf). Consultado: (10-II-2011).

NORO, J. (1999). *Filosofía, ideología y política. La cuestión educativa*. Buenos Aires: Instituto Superior de Formación Docente No 127 "Ciudad del Acuerdo". Disponible en: <http://www.instituto127.com.ar/Espacio127/04/n4nota07.htm> Consultado: (18-VIII-2012).

NÚÑEZ, J. (1999). Inicios de la educación pública en el Ecuador. En: *Historia de la Educación del Ecuador*, PROCESO: Revista Ecuatoriana de Historia No 13. Quito: Corporación Editora Nacional.

OAKES, J. (1986). *Education Indicators. A Guide for Policy Makers*. New Brunswick, N.J: Center for Policy Research in Education.

ONU. (2011). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Quito.

OIT -Organización Internacional del Trabajo-. (2009) *Los Derechos de los pueblos indígenas y tribales en la práctica*. Una guía sobre el Convenio Núm. 169 de la OIT. Lima: OIT.

ORTEGA, R. (2011). *Introducción al derecho*. Segunda edición. Loja-Ecuador: Editorial de la Universidad Técnica Particular de Loja.

OSZLAK, O. (1994). Estado y sociedad: las nuevas fronteras. En Kliksberg B. (comp.) (1994), *El Rediseño del Perfil del Estado*, México: Fondo de Cultura Económica.

OEI - Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2010). *2021 Metas educativas, la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: Cudipal.

OREAL/UNESCO Santiago. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas

educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC). Santiago de Chile: OREAL/UNESCO Santiago.

PACCHA, K. (2011). *Guía didáctica descentralización y gobiernos autónomos*. Loja-Ecuador: Editorial de la Universidad Técnica Particular de Loja.

PAGE, A. (1993). *Los indicadores de calidad en educación*. En: Revista de Psicología General y Aplicada. No 46 (2).

PARRILLA, A. (2000). *Análisis de innovaciones educativas derivadas de la atención a la diversidad. Memoria de investigación*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Sevilla.

PAZ Y MIÑO, J. (2010). *La historia inmediata del Ecuador y la deuda histórica con la sociedad ecuatoriana*. En: Realidad Nacional y Ambiental. Universidad Técnica Particular de Loja.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR, Año II Quito, Martes 12 de octubre del 2010, N° 298.

PALADINES, C. (2011). *Historia de la Educación y del Pensamiento Pedagógico Ecuatorianos*. Tomo II. Quito: Instituto Metropolitano de Patrimonio.

PALAFIX, J.C. PRAWDA, J. VÉLEZ, E. (1994). *Primary School Quality in Mexico*, Comparative Education Review, Vol 38, No 2.

PÉREZ, R., (2005). *Calidad de la educación, calidad en la educación. Hacia su necesaria integración*. Madrid: UNED. Disponible en: <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/08-01.pdf> Consultado: (26-V-2012).

PICARDO, O. (1998). *Ideología y desideologización: aproximación al concepto*. El Salvador: Universidad Francisco Gavidia. Disponible en: <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/IDEOLOGIA%20Y%20DESIDEOLOGIZACION.pdf> Consultado: (18-VIII-2012).

PIÑEROS, L.J. Y RODRÍGUEZ PINZÓN, A. (1998). *Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes: un estudio en Colombia*. Washington, DC: Banco Mundial.

PONCE, J. ONOFA, M. (2009). El analfabetismo en Ecuador: evolución histórica, información actualizada y mapa nacional del analfabetismo 2009. En Ministerio de Educación y UNESCO (Ed.), *La alfabetización en el Ecuador, evolución histórica, información actualizada y mapa nacional del analfabetismo 2009*. Quito.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO. (2011). *Informe sobre Desarrollo Humano 2011. Sostenibilidad y Equidad: un mejor futuro para todos*. Madrid: Ediciones Mundi-Prensa. Disponible en: [http://hdr.undp.org/en/media/HDR\\_2011\\_ES\\_Complete.pdf](http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2011_ES_Complete.pdf) Consultado (24-VI-2012).

PREAL, Fundación Ecuador y Grupo Faro. (2010). *Informe de progreso educativo ECUADOR, ¿Cambio educativo o educación para el cambio?* Quito, Ecuador.: Autor.

PSACHAROPOULOS, G., ROJAS, C., VÉLEZ, E. (1993). *Achievement Evaluation of Comombia's Escuela Nueva: In Multigrade the Answer*. Comparative Education Review, Vol 37, No 3.

QUIN, R. *Ideología*. Disponible en: <http://www.uned.es/ntedu/espanol/master/primer/modulos/teoria-de-la-representacion/ideologia.htm> Consultado: (26-V-2012).

RAMÍREZ, R. (2010). Justicia Distributiva en la Universidad Ecuatoriana, 1996-2006 (disputa teórico/práctica y política de la gratuidad de la educación universitaria). En: *Transformar la Universidad para Transformar la Sociedad*. Secretaria Nacional de Planificación y Desarrollo. Quito

RAVITCH, D. (1996). *Estándares Nacionales en Educación*. Santiago: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (Preal).

RABOTNIKOF, N. (1997). Público-privado. Disponible en: <http://www.debatefeminista.com/PDF/Articulos/public410.pdf> Consultado: (1-VIII-2011).

RAVELA, P. (ED), WOLFE, R., VALVERDE, G., ESQUIVEL, J.M. (2000). *Los próximos pasos: ¿hacia dónde y cómo avanzar en la evaluación de aprendizajes en América Latina?* Disponible en: <http://www.oei.es/calidad2/grade.PDF> Consultado: (1-VII-2012).

RECASENS, L. (2004). *Tratado General de Sociología*, Trigésima Edición. México: Editorial Porrúa.

RESOLUCIÓN 44/25, de 20 de noviembre de 1989, por el que la Asamblea General de las Naciones Unidas realiza la convención sobre los derechos del niño. Disponible: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/0021> Consultado: (20-02-2012).

REAL ACADEMIA DE LA LENGUA. (2006). *Diccionario esencial de la lengua española*. Madrid: España Calpe S.A.

REGISTRO OFICIAL No. 417, de jueves 31 de Marzo de 2011. *Ley Orgánica de educación Intercultural*.

REGISTRO OFICIAL No. 298, de martes 12 de octubre de 2010. *Ley Orgánica de Educación Superior*.

REGISTRO OFICIAL No. 754 de jueves 26 de julio del 2012. *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*.

RITZER, G. (2007). *La McDonaldización de la Sociedad*. Madrid: Edición Popular S.A.

ROMÁN, M. (2011). *Autoevaluación: Estrategia y componente esencial para el cambio y la mejora escolar*. En: Revista Iberoamericana de Educación, N. 55, Madrid/Buenos Aires.

ROSERO, M., (2004) *El día en que los ángeles perdieron las alas... Guía para implementar un sistema de calidad ISO 9000 en la educación primaria, media y universitaria*. Quito: DIGIDOC.

RUTTER, M., MORTIMORE, P., OUSTON, J. Y MAUGHAN, B. (1979). *Fiteen thousand hours*. London: Open Books.

RUÍZ, E. (2011). *Evaluación cualitativa y etnográfica*. Maracaibo. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/59917106/EVALUACION-ETNOGRAFICA-Y-CUALITATIVA> Consultado: (10-V-2012).

SAMMONS, P., THOMAS, S. Y MORTIMORE, P. (1997). *Forging links: effective schools and effective departments*. London: Paul Chapman Publishing.

SANTIAGO, K., LUKAS, J.F. (2009). *Evaluación Educativa*. Madrid: Grupo Anaya Comercial.

SALVADOR, J. (2011). *Breve Historia Contemporánea del Ecuador*. Colombia: Ediciones Fondo de Cultura Económica Ltda.

SCHAEFER, R. (2006). *Introducción a la Sociología*. Sexta Edición. Traducido por José Antonio Emperador Ortega y Carolina Fraile Maldonado. Madrid: McGraw-Hill/INTERAMERICANA DE ESPAÑA, S.A.U.

SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos, Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.

SCHEERENS, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement, 1 (1)*.

SMITH, M. (1972). Equality of educational opportunity: the basic findings reconsidered. En F. Mosteller y D.P. Moynihan (Eds.), *On equality if educational opportunity*. New York: Vintage Books.

SENPLADES. (2009). *Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013: Construyendo un Estado Plurinacional e Intercultural Versión Resumida*. Quito: Autor.

SENPLADES. (2012 a ). *5 años de Revolución Ciudadana, Plan Nacional para el Buen Vivir*. Quito: Ediecuatorial.

SENPLADES. (2012 b) ¿Por qué una propuesta para transformar la educación superior? Disponible en: <http://docencia.colef.mx/system/files/file/ponencias/mesa%202011/Veronica%20del%20Rocio%20Carrion%20Latorre.pdf>. Consultado: (19-V-2012).

SECRETARÍA NACIONAL OBJETIVOS DE DESARROLLO DEL MILENIO. (2005). *Primer informe de Objetivos de Desarrollo del Milenio, llegó la hora 2015: el futuro tiene fecha*. Quito: Secretaría Nacional de Desarrollo del Milenio.

SALAZAR, P. BORJA, I. ENRÍQUEZ, F. (2011). *Educiudadanía Acompañando al Plan Decenal de Educación, del Sistema de Observación a la Construcción de Propuestas Ciudadanas*. Quito: Soboc Grafic.

SAMMONS, P., HILLMAN. J. Y MORTIMORE, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. Londres: Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (OFSTED).

SCHEERENS, J. Y BOSKER, R.J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon.

STUFFLEBEAM, D.L., Y OTROS. (1971). *Educational Evaluation and Decision-Making*. Itasca, (IL): F.E. Peacock.

STUFFLEBEAM, D.L., (1983). The CIPP Model for Programan Evaluation. En G.F.Madaus; M. Scriven, y D.L. Stufflebeam (eds.), *Evaluation Models*. Boston (MA): Kluwer-Nijhoff.

STUFFLEBEAM, D.L. Y SHINKFIELD, A,J. (1987). *Evaluación sistemática*. Barcelona: Paidós /MEC.

STEPHEN HAWKING Y LEONARD MLODINOW. (2010). *El Gran Diseño*. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana S.A.

STRINGFIELD, S. Y SLAVIN, R.E. (1992). A hierarquical longitudinal model for elementary school effects. En B.P.M. Creemers y G.J. Reezigt (Eds.), *Evaluation of educational research*. Groningen: ICO.

SUING, J. (2011). *Gobiernos Autónomos Descentralizados*. Quito: Corporación de Estudios y Publicaciones.

TOKUHAMA-ESPINOSA, T., (2009). El ciudadano ideal: ¿conocemos la definición de “educación de calidad”? *Revista Polémika*, 2, 112-123.

TAPIA, N. (2010). *Estudio socio-económico y cultural de los padres de familia de los estudiantes del Colegio Nacional Mixto “Dr. Ricardo Cornejo Rosales”*. Quito: Departamento de Orientación y Bienestar Estudiantil Institucional-DOBEI-.

TEDDLIE, C. Y REYNOLDS, D. (eds.). (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. Londres: Falmer Press.

TINOCO, H. (2011). *Filosofía del Derecho*. Loja-Ecuador: Editorial de la Universidad Técnica Particular de Loja.

TORRES, C. (s/f). *Ideología, educación y reproducción social*. Disponible en: [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res032/txt3.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res032/txt3.htm)  
Consultado: (19 - VII – 2011).

TORRES, R. (1995). *Los achaques de la educación*. Quito: Imprenta Mariscal.

TORRES, R.M. (1999). ¿Mejorar la calidad de la educación básica? Las estrategias del Banco Mundial. En: José Luis Coraggio y Rosa María Torres. *La Educación según el Banco Mundial*. Madrid: Unigraf S.L.

TOWNSEND, T. (ed.). (2007). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Nueva York: Springer.

UNESCO, (1972). *Aprender a ser, la educación del futuro*. Segunda edición. Madrid: Alianza Editorial, S. A. y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Paris: GRAPHOPRINT. Disponible: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf> Consultado: (20-XII-2011).



UNESCO. (2005). *Educación para Todo, El Imperativo de la Calidad, Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo 2005*. París: Ediciones UNESCO.

UNESCO-LLECE. (2008). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: Salesianos Impresiones.

UNESCO. (2008). *Indicadores de la educación de la primera infancia en América Latina. Propuestas y experiencias pilotos*. Santiago de Chile.

UNESCO. (2010). *Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo 2010, Llegar a los Marginados*. Francia.

UNICEF. (s/f). *Ecuador, Estadísticas. Indicadores demográficos*. Disponible: [http://www.unicef.org/spanish/infobycountry/ecuador\\_statistics.html#0](http://www.unicef.org/spanish/infobycountry/ecuador_statistics.html#0). Consultado: (19-V-2012).

UNICEF. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: UNICEF.

UDAONDO, M. (1992). *Gestión de calidad*. Madrid: Díaz de Santos

VÁSCONEZ, J. (2010). El derecho a la salud de niñas, niños y adolescentes en las últimas tres décadas. En: Ávila, R. & Corredores, M.B. (Editores), *Derechos y garantías de la niñez y adolescencia: Hacia una consolidación de la doctrina de protección integral*. Quito: imprenta V&M Gráficas.

VELASCO, M. (2010). Trabajo Infantil y derechos de la niñez y adolescencia. En: Ávila, R. & Corredores, M.B. (Editores), *Derechos y garantías de la niñez y adolescencia: Hacia una consolidación de la doctrina de protección integral*. Quito: imprenta V&M Gráficas.

VIDAL, M. RIVERA, N. (2007). *Investigación-Acción*. Disponible en: [http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol21\\_4\\_07/ems12407.html#cargo](http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol21_4_07/ems12407.html#cargo) Consultado: (15-VII-2012).

WHITMAN, G. (2008). Esfero rojo, Esfero azul. Impacto de las reformas educativas financiadas internacionalmente en las prácticas en el aula en el

Ecuador. En: Arcos C. & Espinoza B., (Coord.). *Desafíos de la educación en el Ecuador: calidad y equidad*. Quito: Flacso, Sede Ecuador, Crearimagen

WEBER, G. (1971). *Inner-city children can be taught to read: four successful schools*. Washington, DC: Council for Basic Education.

YÁNEZ, C. (2008). *Sistema de gestión de calidad en base a la Norma ISO 9001*. Disponible en: <http://www.internacionaleventos.com/Articulos/ArticuloISO.pdf> Consultado: (15-VII-2012).

YZAGUIRRE, L. (2005) *Calidad Educativa e ISO 9001-2000 en México*. En: REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación. Vol. 3. No. 1. Disponible en: [http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1\\_e/Yzaguirre.pdf](http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Yzaguirre.pdf) Consultado: (19-V-2012).

YZAGUIRRE, L. (2007). *Educación y calidad: ¿Por qué utilizar la guía IWA 2?*. En Revista Iberoamericana de Educación. No. 42/2, 10 de marzo de 2007. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1653Peralta.pdf> Consultado: (26-V-2012).

## **ANEXOS**



**ANEXO 1**

**CUESTIONARIO DE INVESTIGACIÓN SOBRE CALIDAD EDUCATIVA  
DIRIGIDA A DOCENTES, AUTORIDADES, TÉCNICOS DEL MINISTERIO DE  
EDUCACIÓN Y PADRES DE FAMILIA**



## MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR

### UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO – EUSKAL HERRIKO UNIBERSITATEA (ESPAÑA) / UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR

#### CUESTIONARIO DE INVESTIGACIÓN SOBRE CALIDAD EDUCATIVA

**Introducción.** En los actuales momentos la calidad de la educación es uno de los temas más importantes de agenda pública, por lo que se hace necesario comprender el alcance del concepto calidad, a partir de los criterios y experiencias de las personas vinculadas a los establecimientos educativos. Solicitamos a ustedes de la manera más comedida, colaborar con esta investigación.

**Objetivo.** Determinar los indicadores de calidad educativa en un establecimiento educativo de Ecuador.

**Instrucciones.** La información que usted proporciona es muy importante para establecer indicadores de calidad educativa en el Ecuador. Solicitamos a usted ser lo más sincero posible en sus respuestas. Entiéndase por indicador las características que describe la calidad educativa en un establecimiento educativo. La encuesta es anónima, y tiene únicamente fines científicos.

#### I.-DATOS GENERALES

- 1.- Sostenibilidad del centro escolar:  Público  Privado
- 2.- Aproximadamente, ¿Cuántos alumnos tienen en su establecimiento educativo?  
 1 – 500 alumnos  501 – 900 alumnos  Más de 900 alumnos
- 3.- Nivel educativo del establecimiento educativo:  Primario  Unidad Educativa  Secundaria
- 4.- Sexo del informante:  Masculino  Femenino
- 5.- Tipo de informante:  Docente  Autoridad  Padre de familia  Técnico del Ministerio de Educación
- 6.- Título que posees (de mayor jerarquía):  Sin título  Bachiller  Profesor primario  Licenciado  
 Diplomado  Especialista  Maestría  Doctorado PHD  Otro título (cuál \_\_\_\_\_)
- 7.- En caso de ser autoridad o docente ¿Cuántos años lleva trabajando en la enseñanza?  
 1-5 años  6 - 10 años  11 – 15 años  16 – 20 años  Más de 20 años
- 8.- En caso de autoridad o docente, ¿cuál es su cargo actual?  
 Docente  Inspector  Vicerrector o subdirector  Consejo Directivo o Consejo Técnico  Rector
- 9.- (Solo padres de familia) La calidad de la enseñanza del establecimiento educativo al que asiste su hijo/a es buena:  
 Nada de acuerdo  Algo de acuerdo  Bastante acuerdo  Muy de acuerdo
- 10.- (Solo padres de familia) El establecimiento educativo al que asiste su hijo/a funciona bien:  
 Nada de acuerdo  Algo de acuerdo  Bastante acuerdo  Muy de acuerdo

## II.- SOBRE LA CALIDAD EDUCATIVA

A continuación se presenta un conjunto de indicadores referidos a la calidad educativa de un establecimiento educativo. A partir de la realidad de su escuela o colegio y su criterio, PUNTÚE DEL 1 AL 10 LA IDONEIDAD DE LOS SIGUIENTES INDICADORES PARA LOGRAR UNA ESCUELA DE CALIDAD. **Ponga una X o un círculo en el número que usted considere adecuado.**

La escala es la siguiente:

- 1.- = Indicador **poco importante** para lograr la calidad de la educación (rango de 1 a 4)
- 5.- = Indicador de **importancia media** para lograr la calidad de la educación (rango de 5 a 8)
- 10. = Indicador **muy importante** para lograr la calidad de la educación (rango de 9 a 10)

¿QUÉ INDICADORES SON LOS MÁS IMPORTANTES PARA LOGRAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN SU ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO?	Puntuación
<i>Puntúe del 1 (poco importante) al 10 (muy importante)</i>	
1. Que sea una escuela o colegio de sostenimiento privado	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. Las familias tienen recursos económicos para educar a los hijos	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. Las familias tienen un grado de instrucción alto (concluido la escuela, el colegio, la universidad)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4. La zona en que se ubica la escuela o colegio (zona norte, zona centro, zona sur y valles)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5. Que es una escuela o colegio fiscal (pagado por el Estado)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6. El Ministerio de Educación regula y controla directamente el funcionamiento de los centros escolares	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7. Porque el pago de matrícula y pensiones es adecuado al ingreso de las familias	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8. Toda la población de niños y jóvenes debe estudiar	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9. El establecimiento educativo aplica una filosofía de educación laica (respeto a todas las creencias)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10. La educación es gratuita (no se pago matriculas, ni pensiones)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11. Según los resultados de las pruebas a los estudiantes, la escuela o colegio es competente.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12. Debe existir igualdad de oportunidades para todos los alumnos y familias	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
13. Conozco de la eficiencia (buenos resultados) de la escuela o colegio	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
14. La educación que ofrece el establecimiento educativo está actualizada (incluye necesidades y problemas sociales)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
15. Los padres de familia tenemos la libertad absoluta de escoger la escuela o colegio que queramos	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
16. La educación que ofrece el centro está orientada a las futuras necesidades del alumno	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
17. La escuela o colegio tienen programas que ayudan a las familias y alumnos con problemas	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
18. Las actividades académicas y formativas que ofrece la escuela o colegio	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
19. Los objetivos compartidos y consensuadas por la comunidad educativa	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
20. La actividades extraescolares que ofrece el establecimiento educativo (clubes deportivos, culturales, científicos...)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
21. La positiva y alta formación en valores	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10



II.-Continuación	Puntuación
La escala es la siguiente: 1.- = Indicador <b>poco importante</b> para lograr la calidad de la educación 5.- = Indicador de <b>importancia media</b> para lograr la calidad de la educación 10. = Indicador <b>muy importante</b> para lograr la calidad de la educación	
22. El alto nivel de expectativas globales del establecimiento educativo para sus estudiantes	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
23. El alto nivel de expectativas educativas de los padres de familia sobre la educación de sus hijos	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
24. El alto nivel de expectativas educativas de los alumnos	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
25. El alto nivel de expectativas educativas de los profesores	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
26. El liderazgo educativo de la escuela o colegio reconocido por la sociedad	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
27. El buen uso del tiempo para el aprendizaje en el aula y en la escuela o colegio	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
28. La correcta utilización del espacio físico (aulas, patios, laboratorios, ...) del centro escolar	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
29. La claridad de la normativa existente (leyes, reglamentos, manual de convivencia )	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
30. El adecuado clima escolar (bajos niveles de conflictos entre docentes, padres de familias)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
31. El trabajo en equipo de las autoridades, profesores, personal administrativos y padres de familia	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
32. La información adecuada que se da a los padres de familia sobre la evolución de sus hijos	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
33. El número de alumnos por profesor en cada aula	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
34. Por la implicación o compromiso del alumno en el establecimiento educativo (motivación y compromiso de los alumnos)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
35. La evaluación permanente del trabajo del alumnado	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
36. Los recursos económicos existentes en el establecimiento (presupuestos suficientes)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
37. Las instalaciones del establecimiento educativo (computadoras, canchas, laboratorios, estado de las aulas...)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
38. El equipamiento en las aulas (material didáctico, Internet, pizarras, textos, cancelas...)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
39. La utilización de la biblioteca o centro documental existente en la escuela o colegio	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
40. Las buenas relaciones de la escuela con otras instituciones y la comunidad donde vivo	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
41. El programa de educación inclusiva y/o para la población con alguna discapacidad	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
42. La existencia de un plan de calidad en el establecimiento educativo (conocidos por la comunidad)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
43. La positiva dirección administrativa del establecimiento educativo (gestión de la autoridad)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
44. La positiva dirección pedagógica del establecimiento educativo	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
45. La gestión participativa que se aplica en el establecimiento educativo	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
46. La autonomía del establecimiento educativo para funcionar libremente	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
47. Los estilos de dirección de sus autoridades (la forma en que administra la escuela o colegio)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
48. La organización general de la escuela o colegio	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
49. La organización del aula de clase (grupos heterogéneos de estudiantes)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

<b>II.-Continuación</b> La escala es la siguiente: 1.- = Indicador <b>poco importante</b> para lograr la calidad de la educación 5.- = Indicador de <b>importancia media</b> para lograr la calidad de la educación 10.- = Indicador <b>muy importante</b> para lograr la calidad de la educación	<b>Puntuación</b>
50. Los programas de estudio de los alumnos son adecuados (actualizados, de acuerdo a la edad)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
51. El desarrollo de programas innovadores en el establecimiento educativo (aplican cosas nuevas cada vez)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
52. La existencia de programas adecuados de orientación y tutorías para los estudiantes	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
53. El uso de metodologías adecuadas para los estudiantes (que hacen aprender, sentirse bien)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
54. La gestión/dirección positiva en el aula (uso del tiempo, variedad de materiales )	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
55. La comunicación positiva y participativa en clase entre los alumnos y el profesor	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
56. La motivación de los estudiantes en clase y en la escuela/colegio (no tienen miedo)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
57. El grado de dificultad de las tareas que realizan los alumnos en el aula y la casa	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
58. Las relaciones interpersonales de los docentes con estudiantes y padres de familia	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
59. La formación especializada de los docentes (son buenos profesores)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
60. El sistema de evaluación que aplica el establecimiento educativo	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
61. El permanente seguimiento a los alumnos	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
62. El apoyo educativo que dan las familias a sus hijos en sus casas	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
63. La escuela aplica estímulos a los profesores y alumnos	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
64. La actitud de mejora continua del profesorado	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
65. La actitud de mejora continua de sus directivos	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
66. La credibilidad del proyecto educativo de la escuela o colegio (la gente tiene confianza)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
67. El cumplimiento adecuado de los programas de estudio (cumplen lo programado)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
68. Los resultados positivos de la gestión de la escuela o colegio	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
69. El prestigio del establecimiento educativo en la comunidad (todos dicen que es bueno)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
70. El grado de satisfacción de las familias (están conformes con la formación que da la escuela)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
71. El grado de satisfacción de los alumnos (están contentos con los aprendizajes)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
72. El grado de satisfacción de los profesores (están contentos con el trabajo realizado)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
73. Por sentirse identificado con el establecimiento educativo (quieren a la escuela o colegio y lo defienden)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
74. Los resultados académicos de los alumnos (no tienen problemas en otras instituciones)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
75. El respeto a los derechos humanos del alumno (no hay violencia, ni exclusión)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
76. Los logros positivos socio-afectivos del alumnado (alumnos se sienten bien, no están tensos)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
77. Los resultados de las actividades complementarias de la escuela/colegio (deberes dirigidos, ...)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10



<b>II.-Continuación</b> La escala es la siguiente: 1.- = Indicador <b>poco importante</b> para lograr la calidad de la educación 5.- = Indicador de <b>importancia media</b> para lograr la calidad de la educación 10.- = Indicador <b>muy importante</b> para lograr la calidad de la educación	<b>Puntuación</b>
78. El grado de participación positiva de los padres en las decisiones del establecimiento educativo	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
79. La alta demanda de cupos existente en el establecimiento educativo	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
80. Existencia de actividades de recuperación pedagógica en la escuela	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
81. Existencia de actividades de aceleración de aprendizajes	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
82. La capacidad de competir del centro a nivel externo (concursos científicos, culturales, deportes)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
83. El nivel de calidad de vida laboral del docente en el centro	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
84. El status profesional del profesorado	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
85. El nivel de salud del profesorado en su labor docente (no fatiga ni estrés)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
86. Los docentes trabajan en varias instituciones educativas a la vez	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
87. El grado de motivación de los docentes	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
88. El desarrollo profesional del docente (capacitación, crecimiento profesional, desarrollo humano)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
89. La experiencia profesional de los docentes (docentes de varios años de servicio, reconocidos)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
90. Respuesta pertinente de la escuela o colegio a las necesidades del entorno social (local, nacional, mundial)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

91. De existir, ¿Qué otros indicadores de calidad considera usted esenciales para determinar la calidad de una escuela o colegio?

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

92. Defina, ¿qué es para usted la calidad de la educación en una escuela o colegio? (detalle características)

---



---



---



---



---



---



---

**Gracias por su colaboración**



## **ANEXO 2**

### **CUESTIONARIO DE INVESTIGACIÓN SOBRE INDICADORES DE CALIDAD DE UN CENTRO ESCOLAR, DIRIGIDO A ESTUDIANTES**



**CUESTIONARIO DE INVESTIGACIÓN SOBRE INDICADORES DE CALIDAD DE UN COLEGIO**

**Introducción.-** En los actuales momentos la buena enseñanza es uno de los temas más importantes de la educación. Saber si en la escuela o colegio se enseña bien y que los estudiantes están aprendiendo, ayudaría a mejorar la calidad de la educación.

**Objetivo.-** Comprender si en la escuela o colegio se da una buena enseñanza para el aprendizaje de los niños y jóvenes del Ecuador.

**Instrucciones.-** Lean detenidamente cada pregunta antes de contestar. Marque con una X donde usted considere adecuado. La encuesta es anónima, es decir, no hay que escribir su nombre, y tiene únicamente fines científicos.

**I.- INFORMACIÓN GENERAL**

1.- Colegio:       Público       Privado

2.- Nivel educativo de la institución:       Primario       Unidad Educativa       Secundaria

3.- Sexo del estudiante:       Masculino       Femenino

4.-Curso en que está matriculado:  Segundo de bachillerato (quinto curso)  tercero de bachillerato (sexto curso)

5.- Edad del estudiante:       15 años  16 años  17 años  18 años

6.-Profesión del padre: ..... 7.- Profesión de la madre.....

8.-Estudios del padre:  Sin estudios  Primario  Medios  Superior

9.- Estudios de la madre:  Sin estudios  Primario  Medios  Superior

10.- Según su criterio, la calidad de la enseñanza del colegio es buena:

Nada de acuerdo       Algo de acuerdo       Bastante acuerdo       Muy de acuerdo

¿Por qué?

---

11.- El colegio en el que estudias funciona bien:

Nada de acuerdo       Algo de acuerdo       Bastante acuerdo       Muy de acuerdo

¿Por qué? \_\_\_\_\_

## II.- SOBRE LA CALIDAD EDUCATIVA

A continuación se presenta un conjunto de aspectos referidos a la calidad educativa de un colegio. A partir de la realidad de colegio y de su criterio, PUNTÚE DEL 1 AL 10 LA IDONEIDAD DE LOS SIGUIENTES ASPECTOS PARA LOGRAR UNA ESCUELA DE CALIDAD. **Ponga una X o un círculo en el número que usted considere adecuado.**

La escala es la siguiente:

- 1.- = Aspecto **poco importante** para lograr la calidad de la educación (rango de 1 a 4)  
 5.- = Aspecto de **importancia media** para lograr la calidad de la educación (rango de 5 a 8)  
 10.- = Aspecto **muy importante** para lograr la calidad de la educación (rango de 9 a 10)

¿QUÉ ASPECTOS SON LOS MÁS IMPORTANTES PARA LOGRAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN UN COLEGIO?	1: poco importante 5: importancia media 10: muy importante
<b>ASPECTOS SOCIALES Y DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA</b>	
12.-Que las familias paguen la educación de sus hijos	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
13.-Que los padres tengan estudios, es decir, que hayan concluido la escuela, el colegio y la universidad	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
14.-Que el Ministerio de Educación controle el funcionamiento de los colegios	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
15.-Que todos los niños y jóvenes puedan estudiar	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
16.-Que el colegio sea laico	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
17.-Que la educación sea gratuita	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
18.-Que exista igualdad de oportunidades para todos los alumnos y familias	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
19.-Que existan altas expectativas por parte del plantel, los padres de familias, los propios estudiantes y los docentes para sus estudiantes	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
20.-Que los padres de familia y estudiantes tengan la libertad absoluta de escoger la escuela o colegio que quieran	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
21.-Que el trabajo en equipo de las autoridades, profesores, personal administrativos y padres de familia esté coordinado	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
22.-Que existan buenas relaciones de la escuela con otras instituciones y la comunidad donde vivo	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
23.-Que exista apoyo educativo de las familias a sus hijos en sus casas	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
24.-Que el plantel dé una respuesta pertinente a las necesidades del barrio, la ciudad y el país	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
25.-Que el plantel tenga prestigio en la comunidad (todos dicen que es bueno)	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
26.-Que las familias estén satisfechas (están conformes con la formación que da el colegio)	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
27.-Que sientan identificados con el plantel (quieren a la escuela o colegio y lo defienden)	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
28.-Que la comunidad educativa tenga objetivos compartidos y consensuados	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
<b>ASPECTOS ORGANIZATIVOS</b>	
29.-Que la escuela sea eficiente (obtenga buenos resultados)	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
30.-Que la educación que ofrece el establecimiento educativo sea actualizada (incluye necesidades y problemas sociales presentes y futuras)	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
31.-Que el plantel sea particular	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
32.-Que los espacios físicos se utilicen adecuadamente (aulas, patios, laboratorios..)	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10



(CONTINÚA) ¿QUÉ ASPECTOS SON LOS MÁS IMPORTANTES PARA LOGRAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN UN COLEGIO?	1: poco importante 5: importancia media 10: muy importante
33.-Que la normativa del plantel sea clara (leyes, reglamentos, manual de convivencia )	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
34.-Que el nivel de calidad de vida laboral del docente en el plantel (buena salud, motivación... ) sea bueno	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
35.-Que el profesorado tenga un status profesional óptimo	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
36.-Que los docentes trabajen en varias instituciones educativas a la vez	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
37.-Que el docente se desarrolle a nivel profesional (capacitación, crecimiento profesional, desarrollo humano)	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
38.-Que exista un adecuado clima escolar (bajos niveles de conflicto)	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
39.-Que el número de alumnos por profesor en el aula no sea excesivo	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
40.-Que haya recursos económicos suficientes en el plantel (presupuestos suficientes)	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
41.-Que exista un plan de calidad en el colegio (conocidos por la comunidad)	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
42.-Que la dirección administrativa y pedagógica del plantel (gestión de la autoridad) sea positiva	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
43.-Que la gestión en el plantel sea participativa	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
44.-Que el plantel tenga autonomía para funcionar libremente	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
45.-Que los estilos de dirección de sus autoridades (la forma en que administra la escuela o colegio) sea adecuada	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
46.-Que la organización general de la escuela o colegio sea buena	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
47.-Que las relaciones interpersonales de los docentes con estudiantes y padres de familia sean positivas	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
48.-Que los docentes tengan experiencia profesional (docentes de varios años de servicio, reconocidos)	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
49.-Que los docentes tengan formación especializada (son buenos profesores)	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
50.-Que el plantel tenga capacidad de competir a nivel externo (concursos científicos, culturales, deportes)	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
51.-Que los docentes estén satisfechos (están contentos con el trabajo realizado)	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
ASPECTOS CURRICULARES	
52.-Que la organización del aula de clase (grupos heterogéneos de estudiantes) sea buena	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
53.-Que las actividades académicas y formativas que ofrece la escuela o colegio sean óptimas	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
54.-Que el uso de metodologías para los estudiantes (que hacen aprender, sentirse bien) sea adecuada	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
55.-Que los estudiantes estén motivados en clase y en la escuela/colegio (no tienen miedo)	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
56.-Que las tareas que realizan los alumnos en el aula y la casa sean exigentes	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
57.-Que la gestión/dirección del docente sea positiva en el aula (uso del tiempo, variedad de materiales )	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
58.-Que la actividades extraescolares que ofrece el establecimiento educativo (clubes deportivos, culturales, científicos...) sean interesantes	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
59.-Que la comunicación sea positiva y participativa en clase entre los alumnos y el profesor	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
60.-Que los programas desarrollados sean innovadores en el plantel (aplican cosas nuevas cada vez)	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

(CONTINUA)	
<b>¿QUÉ ASPECTOS SON LOS MÁS IMPORTANTES PARA LOGRAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN UN COLEGIO?</b>	1: poco importante 5: importancia media 10: muy importante
61.-Que las instalaciones del plantel (computadoras, canchas, laboratorios, ...), el equipamiento en las aulas (material didáctico, Internet, pizarras, textos, cancelas...) y la biblioteca o centro documental existente en la escuela o colegio sean adecuadas	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
62.-Que el sistema de evaluación que aplica el plantel sea óptimo	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
63.-Que se haga un seguimiento permanente del trabajo de los estudiantes	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
64.-Que el grado de participación del alumno en el plantel (motivación y compromiso de los alumnos) sea alto	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
65.-Que se realice la evaluación permanente del trabajo del alumnado	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
66.-Que el tiempo para el aprendizaje en el aula y en la escuela o colegio esté bien utilizado	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
67.-Que exista actitud de mejora continua por parte de los profesores	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
68.-Que se cumplan adecuadamente los programas de estudio (cumplen lo programado)	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
69.-Que los resultados académicos de los alumnos (no tienen problemas en otras instituciones) sean buenos	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
70.-Que el plantel aplique estímulos a los profesores y alumnos	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
71.-Que los resultados de las actividades complementarias de la escuela/colegio (deberes dirigidos...) sean buenos	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
72.-Que los estudiantes estén satisfechos (están contentos con los aprendizajes)	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
<b>ASPECTOS RELACIONADOS CON LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y LA DIVERSIDAD</b>	
73.-Que existan programas adecuados de orientación y tutorías para los estudiantes	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
74.-Que existan actividades de recuperación pedagógica en la escuela	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
75.-Que existan programas de educación para la población con alguna discapacidad	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
76.-Que la información que se da a los padres de familia sobre la evolución de sus hijos sea adecuada	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
77.-Que la escuela o colegio tenga programas que ayudan a las familias y alumnos con problemas	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
78.-Que la formación en valores sea positiva-adecuada	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
79.-Que se respeten los derechos humanos del alumno (no hay violencia, ni exclusión)	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
80.-Que los alumnos tengan logros socio-afectivos positivos (alumnos se sienten bien, no están tensos)	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

71. De existir, ¿Qué otros aspectos sobre la calidad considera usted fundamental para determinar la calidad de una escuela o colegio?

---



---



---

72. Defina, ¿qué es para usted la calidad de la educación en una escuela o colegio? (detalle características)

---



---



---

**Gracias por su colaboración**

**ANEXO 3**  
**GUÍA DE DISCUSIÓN**



## UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO – EUSKAL HERRIKO UNIBERSITATEA UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR

### GUÍA DE DISCUSIÓN DE GRUPOS FOCALES

**Introducción:** Agradezco su presencia a esta convocatoria. Actualmente una de las necesidades del país es mejorar la calidad de la educación, en beneficio de los niños, niñas y adolescentes. La Universidad del País Vasco de España y la Universidad Central del Ecuador, están trabajando en una investigación para conocer la calidad de las escuelas y colegios de Ecuador y proponer mejoras.

**Objetivo:** Reflexionar sobre qué es la calidad de la educación en una escuela o colegio de Quito.

Les invito, a responder las preguntas que se formulan a continuación, con la mayor espontaneidad, sin recelo. La información recogida será usada con fines eminentemente científicos. De aquí saldrá una propuesta de mejora de la educación, en beneficio de niños y niñas, adolescentes y del país.

#### Datos informativos:

Fecha: \_\_\_\_\_ Centro escolar: \_\_\_\_\_

Participantes: (Anexo lista de participantes, con sus firmas)

### Desarrollo

#### General

1. En su opinión, ¿Cómo cree que está la situación general del país?
2. En su opinión, ¿Cómo cree que está la situación educativa del país?

#### Ideología

3. En su opinión, ¿Qué es para ustedes la calidad de la educación? Argumenten.
- 4.Cuál es su opinión, en dónde se da mejor educación: ¿En colegios públicos o colegios privados? ¿Por qué?
- 5.Cuál es su opinión, para qué una escuela o colegio sean de calidad, es necesario un alto control por parte del Estado (Ministerio de Educación) o mayor autonomía para funcionar.

#### Clases sociales

- 6.Cuál es su opinión, ¿Por qué matriculó usted a su hijo en este colegio? Argumente.

7. Cuál es su opinión, ¿Los padres de familia tienen la libertad absoluta de escoger el colegio que quieren?
8. Cuál es su opinión, ¿El nivel socioeconómico y cultural de la familia, repercute en la educación de los niños y jóvenes? ¿Cuál es la situación en su plantel?
9. Cuál es su opinión, ¿El nivel cultural de la familia, repercute en la educación de los niños y jóvenes? ¿Cuál es la situación en su plantel?

#### **Indicadores de entrada**

10. ¿Qué tipos de expectativas tienen los padres de familia sobre el futuro de sus hijos; los docentes sobre el futuro de sus estudiantes; y los propios alumnos sobre su futuro?
11. ¿Qué les ofrece este colegio en la educación de sus hijos? Además, ¿qué les gustaría tener? ¿Qué propuestas tiene para mejorar esta situación?

#### **Indicadores de proceso**

12. Cuál es su opinión, ¿Cuánto incide la dirección administrativa y pedagógica de su colegio en la calidad?
13. Cuál es su opinión, ¿El currículo escolar en su institución es o no actualizado? ¿Cuánto incide su actualidad en la calidad de la educación? ¿qué propuestas tiene para mejorar esta situación?
14. ¿En su colegio se innova? ¿Cuánto afecta la innovación en la calidad? ¿qué propuestas tiene para mejorar esta situación?

#### **Indicadores de resultados**

15. Cuál es su opinión, ¿Cómo valoran en el colegio el trabajo en aula de los docentes?
16. ¿En el plantel existe un plan de capacitación permanente para los docentes? ¿Cree que debe existir?
17. Cuál es su opinión, ¿Están o no satisfechos con la educación que dan a los estudiantes y que reciben sus hijos en este colegio? ¿Por qué? ¿qué propuestas tiene para mejorar esta situación?

**Gracias por su colaboración**