

La calidad, las competencias y las pruebas estandarizadas: una mirada desde los organismos internacionales

Quality, competences and standardized tests:
a look from international organizations

A qualidade, as competências e as provas estandarizadas:
uma olhada desde as organizações internacionais

Ragnhild Guevara Patiño

Ragnhild Guevara Patiño¹

1 Estudiante del Doctorado en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá; Docente Orientadora del Liceo Femenino Mercedes Nariño; correo electrónico: rguevara04@yahoo.com

Fecha de recepción: 23 de julio de 2017 / fecha de aceptación: 5 de septiembre de 2017

Resumen

Este artículo es una reflexión sobre tres aspectos de la política educativa: la calidad, las competencias y las pruebas estandarizadas, desde la mirada de los organismos internacionales, comparándolos en tres momentos en la historia: los noventa, los inicios del Siglo XXI y a partir del 2010, cuando se crean las metas educativas 2021 y el discurso internacional se caracteriza por una clara tendencia hacia la rendición de cuentas y la visión técnica de la evaluación. En tal sentido, se sugiere avanzar en esta reflexión desde una postura epistemológico-crítica.

Palabras clave: *Calidad, competencias, pruebas estandarizadas, organismos internacionales.*

Abstract

This article is a reflection on three aspects of educational policy: quality, competencies and standardized tests, from the perspective of international organizations, comparing them in three moments in history: the nineties, the beginning of the XXI Century and from the 2010, when the 2021 educational goals were created and when the international discourse is characterized by a clear tendency toward accountability and the technical vision of evaluation. In this sense, it is suggested to advance in this reflection from an epistemological-critical point of view.

Key words: *Quality, competences, standardized tests, international organizations.*

Resumo

Este artigo é uma reflexão sobre três aspectos da política educativa: a qualidade, as competências e as provas estandarizadas desde o olhar das organizações internacionais. Ele descreve uma comparação entre três momentos da história: os anos noventa, os começos deste século e a partir do 2010, quando foram criadas as metas educacionais 2021. O discurso internacional é caracteriza-se por uma clara tendência à rendição de contas e a visão técnica da avaliação. Sugere-se avançar nesta reflexão desde uma posição epistemológica crítica.

Palavras chave: *Qualidade, competências, provas estandarizadas, e órgãos internacionais.*

Introducción

Los conceptos de calidad, competencia y pruebas internacionales son centrales en el discurso sobre la evaluación del aprendizaje² de los organismos internacionales. Estas categorías se abordan desde el análisis crítico de la dimensión política de su producción investigativa. La finalidad de este escrito es comparar estos conceptos en tres momentos diferentes de la historia, con la intención de avanzar en una reflexión crítica que supere la visión técnica de la evaluación.

Desde los noventa hasta la actualidad el concepto de calidad educativa ha sido contemplado por los organismos internacionales en un contexto mercantil, que destaca aspectos como eficacia, eficiencia, medición de resultados y rendición de cuentas, dentro de una mirada técnica. Pero, al tiempo, la postura epistemológica crítica propone el análisis del contexto histórico y cultural y la construcción intersubjetiva de dicho concepto. La calidad también se conceptualiza dentro de una lógica empresarial de la escuela competitiva, de tal forma que la medición de competencias se convierte en un indicador de buenos o malos resultados del rendimiento de los estudiantes.

Por su parte, la noción de competencias en la política educativa internacional se articula al planteamiento de Delors (1996) sobre los cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. El sentido de aplicación del aprender a hacer permanece en la visión de las competencias clave, que incluyen habilidades para enfrentar demandas complejas, destrezas prácticas en tecnología y actitudes con las personas con que se comunica (OCDE, 2005). Una sugerencia de la propuesta epistemológica crítica es:

El desarrollo de un proyecto educativo cultural que forme en competencias para la vida a los individuos conscientes de su rol de transformadores de su medio, comprometidos, a la vez, con el proceso de formación y autoevaluación individual, para trascender a la construcción de una ciudadanía más incluyente, trabajadora, de entornos más solidarios, justos e incluyentes (Niño y Gamma, 2014).

En los noventa se observa una fuerte tendencia de rendición de cuentas en las instituciones educativas, puesto que en el desarrollo de la política de descentralización se establecen maneras

de evaluar los resultados para estimular una gestión responsable. A manera de auditoría, los sistemas de información y evaluación del rendimiento escolar actúan como instrumentos de medición de resultados, en términos del manejo óptimo de recursos y de calidad en los centros educativos. Para tales objetivos, las pruebas estandarizadas llegan a ser instrumentos aliados de la construcción de las políticas educativas, porque permiten verificar de manera cuantitativa los resultados obtenidos en el rendimiento escolar.

Tal como planteó Gentili en 2014, la prueba PISA³ es la expresión más compleja de esta gran arquitectura de medición de la calidad de la educación, hay sistemas más simples, pero también estructurados bajo la premisa de que la calidad se puede medir gracias al uso de indicadores derivados de los aprendizajes de los alumnos en algún momento de su historia escolar. Se elaboran *rankings* e informes basados en estas presunciones. El sentido de la evaluación de aprendizajes se pierde en una noción instrumental, en función de mostrar resultados que cumplan con una política internacional, desconociendo el sentido humanista y multidimensional de la evaluación, que va más allá de la visión técnica, hacia una visión formativa.

La idea del presente artículo es tomar los tres elementos señalados: calidad, competencia y pruebas internacionales, y trascender la mirada técnica para pensarlos en contextos y proyectos históricos y culturales que permitan la formación de individuos críticos y competentes, en contextos de valores humanos como la solidaridad, la justicia y la inclusión.

El concepto de calidad

Definir el concepto de calidad se convierte en una tarea difícil debido al gran número de nociones presentes en la literatura académica y a la mirada descontextualizada que se utiliza en algunas de las versiones. No existe un único concepto de calidad, depende del lugar donde se posicione el autor, ya sea desde la mirada

2 Este artículo hace parte de uno de los capítulos de la investigación doctoral titulada *Miradas a la investigación en evaluación del aprendizaje en Bogotá: estado del arte 2002-2012*. Universidad Pedagógica Nacional.

3 El Programa de Evaluación Internacional de los Alumnos -PISA-, fue creado a finales de los noventa como un proyecto de la OCDE cuyo objetivo es evaluar la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria a los 15 años. El programa ha sido concebido como un recurso para obtener información abundante y detallada que permita a los países miembros adoptar decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar los niveles educativos.

de los organismos internacionales, desde las instancias políticas nacionales, desde la mirada de la política distrital o desde las instituciones educativas. Cada autor la define desde su propio interés y percepción, por esto debe ser una concepción que se construya desde una postura de un diálogo de saberes y una búsqueda constante de sus protagonistas, de los contextos sociales y políticos; al respecto, Tiana (2006) comenta que:

La cuestión de la calidad también puede abordarse alternativamente desde una perspectiva macroscópica (abarcando parcelas amplias o el conjunto del sistema educativo) o microscópica (enfocándose en centros singulares o programas educativos concretos).

El concepto de la calidad se ha puesto al servicio de los organismos internacionales debido a que los expertos que hacen la política educativa tienen un interés técnico y económico frente a la revisión de productos, procesos y resultados del rendimiento de los estudiantes. La simplificación del concepto de calidad se da cuando se asumen conceptos meramente instrumentales, alejados del verdadero sentido de la educación.

Tabla 1. El concepto de la calidad desde los noventa hasta 2010 y su postura crítica

	Noventa	A inicios del Siglo XXI	Metas 2021	Postura crítica
Calidad	Equidad Eficacia Eficiencia	Relevancia Pertinencia Equidad Eficacia Eficiencia	Equidad Eficiencia Eficacia	Construcción intersubjetiva Contexto histórico-cultural

Fuente: Adaptación propia, a partir de Conferencia Mundial de EPT (1990), OREALC-UNESCO (2007), OEI (2010) y Aguerro (2009)

De la eficacia y la eficiencia a la construcción intersubjetiva en la calidad educativa

Las ideas de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), la OREALC (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe), la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos) y la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) sobre calidad educativa implican las siguientes dimensiones técnicas a través del tiempo, las cuales se unen en una lógica de rendición de cuentas y de medición del rendimiento de los estudiantes.

En los noventa

Uno de los acontecimientos más importantes sobre educación está en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 5-9 de Marzo de 1990), donde los representantes de la comunidad internacional (155 países y representantes de unas 150 organizaciones) se reunieron para establecer propósitos tales como la universalización de la educación primaria y la reducción del analfabetismo para finales de la década. Allí se aprueba la *Declaración Mundial sobre Educación Para Todos*, que formula lineamientos de política alrededor de la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje y el énfasis de la educación como un derecho humano fundamental. A su vez, se prioriza la mejora en la calidad de la educación básica y se propone brindar los medios más eficaces y baratos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de diversos grupos desasistidos. En este marco de acción:

Cada persona, niño, joven o adulto deberá estar en condiciones de aprovechar sus necesidades esenciales de aprendizaje que abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas), como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir (UNESCO, 1990).

El elemento central de la calidad se encuentra en las necesidades de aprendizaje, de eficacia de eficiencia y de equidad; tal y como se plantea:

La equidad toma las medidas sistemáticas para reducir las desigualdades y suprimir las discriminaciones referidas a las posibilidades de aprendizaje de los grupos en situación de desventaja, y la eficacia hace referencia al logro de los objetivos de los niveles de acceso deseados y el mejoramiento del rendimiento escolar mediante la utilización óptima de los recursos (UNESCO, 1990, p. 8).

Esta reflexión alude al origen empresarial de la calidad y relaciona los conceptos como productos (bienes y servicios entregados), procesos (actividades vinculadas a la producción de bienes y servicios) y resultados (mejoramiento de las condiciones de los productos). En tal sentido, la educación entra en una lógica empresarial que viene acompañada de un nuevo lenguaje, importado del ámbito del mercado: medición de resultados, rendición de cuentas, eficiencia, eficacia y calidad.



A comienzos del siglo XXI

En el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado del 26 al 28 de abril del 2000, se adoptó el marco de Acción de Dakar “Educación para Todos”. Los participantes reiteraron el acuerdo realizado diez años atrás en Jomtien (Tailandia). En este marco, se declaró que todo niño tenía derecho a acceder a una educación de calidad y se proclamó la calidad como la médula de la educación y un factor determinante para mejorar la escolarización, la retención y el aprovechamiento escolar (UNESCO, 2005, p. 31).

El foro retoma el concepto de Jomtien sobre una educación de calidad que atienda a las necesidades básicas de aprendizaje y al enriquecimiento de la existencia del estudiante y su experiencia de vida, haciendo énfasis en la búsqueda de resultados para estos aprendizajes, en términos de competencias y a través de su reconocimiento y medición. En 2007, el documento de OREALC/UNESCO describe que:

La calidad de la educación, en tanto derecho fundamental, además de ser eficaz y eficiente, debe respetar los derechos de todas las personas, ser relevante, pertinente y equitativa. Ejercer el derecho a la educación es esencial para desarrollar la personalidad e implementar los otros derechos (OREALC/UNESCO, 2007).

A diferencia de los noventa, se incluyen en el discurso de la calidad dos elementos nuevos, como la relevancia y la pertinencia. La relevancia se refiere a las experiencias educativas que permitan el desarrollo de aprendizajes vinculados a contextos de la vida contemporánea y articulados a los pilares del conocimiento planteados por Delors (1996), y la pertinencia se refiere a la flexibilidad de las experiencias educativas, en términos de que se ajusten a las condiciones de las personas, valoren la diversidad y susciten espacios de participación.

Frente a los conceptos de equidad, eficacia y eficiencia se conservan los mismos elementos: La calidad educativa debe ser eficaz, es decir, tiene que cumplir con los objetivos o metas trazadas en la política educativa; el concepto de eficiencia implica el manejo óptimo de los recursos frente al cumplimiento de los objetivos; y el de equidad posibilita que la educación esté al alcance de todos, con la idea de contribuir a una sociedad más justa.

Esto significa que evaluar la calidad de la educación exige un enfoque global e integral (Tiana, 2006), acorde a la complejidad y la finalidad del objeto de dicha evaluación. Se habla así de la necesidad de hacer un abordaje sistémico y relacional. La calidad se convierte en un concepto que interrelaciona diversas dimensiones que deben trascender la mirada técnica, para convertirse en elementos éticos y filosóficos del sentido de la educación.

En las metas educativas 2021

Para este período se reiteran algunos elementos de la propuesta de Educación para todos (EPT) de UNESCO (2007), en la cual se expone la evaluación como factor primordial para valorar las dimensiones principales de la calidad de un sistema educativo:

La eficiencia, entendida como los resultados obtenidos en relación con los recursos empleados en la educación, junto con los procesos, la organización y el funcionamiento de las escuelas; la eficacia, que valora el logro de los objetivos del conjunto del sistema, la equidad, dimensión fundamental de la calidad de la educación, pone énfasis en la consecución de buenos resultados para todos los alumnos (OEI, 2010, p. 101).

De igual forma, la siguiente meta expone que se ha asumido la importancia de la calidad educativa en los resultados de las pruebas estandarizadas y en el currículo significativo:

Conviene destacar también las ventajas de un currículo significativo orientado hacia la adquisición de las competencias básicas, así como la incorporación de sistemas de evaluación de los progresos de aprendizaje, que sean capaces de relacionar los contenidos aprendidos con las competencias exigidas (OEI, 2010, p. 101).

En este discurso se asume una concepción de currículo que gira alrededor de una mirada de Estado evaluador, pues se prevé controlar un modelo de currículo que se adapte a los resultados de las pruebas estandarizadas.

Postura crítica

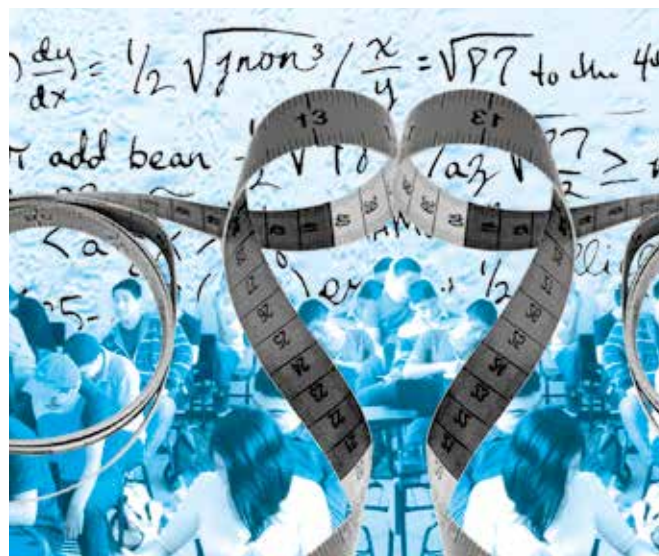
El tema de la calidad educativa deberá abordarse a partir de una construcción de saberes en diferentes contextos históricos y culturales. Como lo plantea Aguerrondo (2009), un elemento que define la calidad es que está socialmente determinada, es decir, que se lee de acuerdo con los patrones históricos y culturales vinculados a una realidad específica, con una formación de un país y en un momento concreto.

Así, la calidad debe acoger los diferentes intereses y puntos de vista de las realidades que viven distintos países; tal y como se plantea en la teoría crítica, el sujeto se reconoce activamente cuando participa con otros grupos o comunidades hacia la acción emancipadora; fundamentalmente, se trata de incluir acuerdos intersubjetivos sociales y políticos de los sectores implicados. La reflexión pedagógica debe trascender las cifras contempladas en la calidad educativa para revisar resultados educativos, de tal forma que considerar “la calidad de la educación como un conjunto de componentes que cualifica el derecho a la educación, significa poner en el centro del debate la pregunta sobre el sentido de la educación” (Gentili, 2014).

De los pilares de conocimiento a las competencias para la vida

En los noventa

Las competencias hacen parte de la propuesta planteada por Delors (1996), quien expone que la educación a lo largo de la vida debe estructurarse a partir de cuatro aprendizajes fundamentales, los cuales se convertirán en los pilares de conocimiento:



1. Aprender a conocer. Tender menos a la adquisición de conocimientos clasificados y codificados que al dominio de los instrumentos mismos del saber. Para cada persona consiste en aprender a comprender el mundo que le rodea, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias.
2. Aprender a hacer. Se trata de no solo adquirir una calificación profesional, sino una competencia que capacite al individuo para hacer frente a un gran número de situaciones: trabajar en equipo, tener capacidad de iniciativa y asumir riesgos.
3. Aprender a vivir juntos. Incluye aspectos de reconocimiento de sí mismo y del otro, y la participación en proyectos comunes, un método eficaz para evitar o resolver los conflictos latentes.
4. Aprender a ser. Lo cual contribuye al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual y espiritualidad; de tal forma que se le permita la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación, necesarios para que sus talentos alcancen la plenitud y sean artífices, en la medida de lo posible, de su destino.

Como describe Martínez (2004), no se habla del énfasis de las competencias y aprendizajes en términos de una reforma, sino de una reconversión para garantizar, por diferentes vías,

un conjunto de resultados que se miden en términos del aprendizaje de las competencias que se consideran necesarias para sobrevivir, lo que significa alcanzar la alfabetización mínima en la era de la informática y en el mundo globalizado. En esta definición entra la escuela competitiva, cuyo modelo prioriza los resultados de los aprendizajes en el desarrollo de las competencias, pues se rige bajo principios mercantilistas, vende “productos educativos” cuya verificación se da a través del seguimiento de procesos y resultados a través de mediciones e indicadores que el estado audita.

Tabla 2. El concepto de las competencias desde los noventa hasta el 2010 y su postura crítica

	Noventa	A inicios del Siglo XXI	Metas 2021	Postura crítica
Competencias	Pilares de conocimiento Medir competencias para obtener resultados	Medir competencias básicas o competencias clave	Currículo significativo de competencias básicas	Proyecto educativo cultural Formación para las competencias para la vida

Fuente: Adaptación propia, a partir de Delors (1996), UNESCO (2012), OCDE (2005), OEI (2010), Barnett (2001) y Niño y Gamma (2014)

A comienzos del Siglo XXI

Para este momento se crean dos conceptos de competencias, el primero en la línea de la política educativa de la UNESCO (2012), que reitera la importancia de verificar los resultados de aprendizaje en competencias básicas y, el segundo, desde lo planteado por la OCDE (2005), que describe las competencias clave. Las competencias básicas comprenden las nociones de lectura, escritura y aritmética, así como las prácticas para satisfacer las necesidades de aprendizaje.

En tal sentido, el Foro Mundial sobre la Educación (2000) propone como objetivo mejorar los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y en las competencias prácticas esenciales. La definición hace mayor énfasis en los resultados de medición de competencias, que son disciplinas fundamentales en el aprendizaje del individuo, en contraste con las competencias clave que se establecen en un ámbito o contexto específico.

Estas competencias apuntan a lo que se denomina en la política educativa como relevancia, es decir, aquello que permite el desarrollo de competencias en contextos significativos, facilitando que el individuo se adapte a las nuevas demandas, como el manejo de la tecnología y las habilidades sociales y de comunicación en el mundo actual; tal y como se plantea:

Las competencias clave son más que conocimientos y destrezas. Involucran la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizándolo recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto particular. Por ejemplo, la habilidad de comunicarse efectivamente es una competencia que se puede apoyar en el conocimiento de un individuo del lenguaje, destrezas prácticas en tecnología e información y actitudes con las personas que se comunica (OCDE, 2005).

Los conceptos de competencia se asumen dentro de un lenguaje empresarial no pedagógico, cuya real lógica habla de la diferencia entre los más competentes y los menos competentes en mundo capitalista, los primeros logran el éxito y los segundos tienen menos oportunidades.

Metas educativas 2021

Uno de los objetivos propuestos por la OEI (2010) engloba la idea de mejorar los resultados de las competencias básicas de todos alumnos, debido a que en las pruebas internacionales se hizo evidente que los aprendizajes son significativamente inferiores en países no avanzados y que esas falencias afectan a un 50% de los estudiantes que no alcanza el nivel para incorporarse a la vida laboral. Existe una tendencia a articular los resultados de las pruebas internacionales con la concepción misma de las competencias, uniéndolas a los requerimientos operacionales del mundo laboral en función de lograr mayores habilidades para ser más productivos.

Postura crítica

Asumir una postura crítica implicaría escuchar diversas voces, como la de Niño y Gamma (2014), quienes proponen la construcción de un proyecto educativo cultural que forme a los individuos en un rol de transformación de su medio, comprometido con su propia formación y autoevaluación, para trascender a la construcción de una ciudadanía más incluyente, trabajadora, de entornos solidarios, justos e incluyentes.

Al tiempo, convendría ver la forma en que Barnett (2001), citado por Niño y Gamma (2014), analiza el concepto de competencia, proponiendo la formación de habilidades desde los propios intereses de los estudiantes, en una relación directa entre el mundo interno y el de su contexto, asumiendo que las prácticas pedagógicas deben reflexionar alrededor de las problemáticas que viven los estudiantes en su ámbito familiar, del barrio, la localidad, la ciudad, la región y el país. Las competencias hacen parte de contextos históricos y culturales que mantienen realidades específicas; convendría analizarlas integrando activa y críticamente la visión de los estudiantes, para construir acuerdos intersubjetivos entre las instituciones educativas y las comunidades y recuperar el sentido de lo humano en el discurso educativo.

De la medición de resultados a la evaluación formativa

Tabla 3. El concepto de las pruebas estandarizadas desde los noventa hasta el 2010 y su postura crítica

	Noventa	A inicios del Siglo XXI	Metas 2021	Postura crítica
Pruebas estandarizadas	Estándares y pruebas como instrumentos de medición de resultados y rendición de cuentas	Pruebas PISA y la medición de competencias	Las pruebas estandarizadas no son el único elemento que mide la calidad	Evaluación formativa de competencias

Fuente: Adaptación propia, a partir de PREAL (1998), OCDE (2005), OEI (2010) y Álvarez (2011)

La rendición de cuentas en los sistemas de evaluación de la calidad

La propuesta de la CEPAL-UNESCO (1996) busca transformar la educación a través de la formación de la ciudadanía moderna y la competitividad internacional. La estrategia supone vincular el desarrollo (crecimiento económico sostenido) y la democracia (participación ciudadana). Las políticas buscan responder a la equidad y al desempeño, entendiendo la primera como relacionada con la igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad, y refiere la segunda a la eficacia y la eficiencia en la ejecución de los proyectos educativos.

Una de las acciones que permitirían el desarrollo de la política es el establecimiento de formas de evaluar los resultados, para estimular una gestión responsable de los centros educativos en el marco de la descentralización, que busca su autonomía para desarrollar los programas educativos en términos de pertinencia, responsabilidad y eficacia. Para que se logre la descentralización se requiere de un sistema de información y evaluación del rendimiento escolar, y tales sistemas son instrumentos de rendición de cuentas en la medida en que permiten auditar el manejo de recursos y el mejoramiento, o no, de los resultados en los centros educativos.

Lo primero a establecer son sistemas de información y evaluación de la educación básica y media, a fin de garantizar la calidad de este nivel educativo, que es central en la formación de habilidades y aptitudes básicas. Los sistemas de medición deben ser periódicos y medir el cumplimiento de las metas curriculares centrales y la eficiencia del sistema de enseñanza (CEPAL-UNESCO, 1996).

Los sistemas de evaluación en la era de la rendición de cuentas se convierten en herramientas de medición de un Estado evaluador que dirige el control desde su poder frente a los centros educativos.

Los estándares y las pruebas estandarizadas son fruto de un discurso de medición, rendición de cuentas y de la necesidad de control externo del Estado

En el informe de PREAL (1998) se reconocen algunas problemáticas que dificultan el logro de los objetivos en temas de calidad, cantidad y equidad en la educación en América Latina. Una de ellas es la falta de estándares en los aprendizajes requeridos y la ausencia de evaluación del rendimiento. Los estándares y las pruebas estandarizadas son un llamado a dar resultados medibles y claros, tanto al Estado, como a las personas que hacen parte de las comunidades educativas; dentro de las recomendaciones se encuentra que:

Los gobiernos deben establecer estándares educacionales claros, introducir pruebas a nivel nacional y utilizar los resultados para corregir los programas y reasignar los recursos. Las naciones de América y el Caribe deben participar en pruebas a nivel internacional para poder comparar la calidad de sus escuelas con las de otros países (PREAL, 1998).

En ese sentido, impera la auditoría a los sistemas educativos para mostrar resultados permanentemente; tal como sucede con la utilización de pruebas estandarizadas, que se han convertido en un elemento fundamental para la medición de la calidad educativa, mientras la rendición de cuentas se convierte en un motor político, en la medida en que monitorea constantemente los parámetros de medición en las pruebas.

La prueba internacional PISA y la medición de competencias

Una de las pruebas internacionales más importante es la PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes), programa creado por los países miembros de la OCDE en 1997 para conocer los resultados de los sistemas educativos en un marco internacional. Algunos de los principales impulsos para elaborar las pruebas PISA se basan en el concepto innovador de competencia, que se preocupa por la capacidad de los estudiantes para analizar, razonar y comunicarse efectivamente, conforme se presentan, resuelven e interpretan problemas en una variedad de áreas, considerándolo relevante para un aprendizaje para la vida, y no limita a las pruebas a evaluar las competencias curriculares transversales, sino que también pide reportar la motivación para aprender, las propias creencias y las estrategias de aprendizaje (OCDE, 2005).

PISA define las competencias en lectura como la capacidad de comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, para lograr las propias metas y participar en la sociedad; al tiempo, plantea la competencia matemática como la capacidad de identificar y comprender el rol de las matemáticas en el mundo, haciendo juicios bien fundamentados y usando las matemáticas de forma tal que se logren satisfacer las necesidades de la vida propia, como ciudadano constructivo, preocupado y reflexivo; mientras que la competencia científica es descrita como la capacidad de usar el conocimiento científico, identificando las cuestiones científicas y llegando a conclusiones basándose en la evidencia, para comprender y ayudar a tomar decisiones sobre el mundo natural y los cambios hechos a través de la actividad humana (OCDE, 2005).



La prueba PISA se convierte así en hecho muy significativo en el contexto de la construcción de la política educativa, en momentos en que los Estados buscan un mayor control sobre las instituciones educativas desde la perspectiva de rendición de cuentas. Entre rankings y clasificaciones se debilita el verdadero sentido pedagógico de la evaluación y de la calidad educativa, tal como plantea Castaño (2015):

Es una forma de control y reglamentación que descontextualiza y rechaza la vida de las escuelas y aulas con sus haceres, memorias, procesos y particularidades históricas, culturales, democráticas y económicas [...] fortaleciendo a la par la injerencia y la toma de decisiones eficiente de tecnócratas y auditorías [...] penalizar a los centros y poblaciones clasificadas con peores resultados, responsabilizándolas de sus fracasos sin mirar más allá de los informes ejecutivos presentados.

Metas educativas 2021

Uno de los objetivos de la propuesta de la calidad de la enseñanza, planteado por la OEI (2010), engloba la idea de mejorar en un 50% las cifras de las pruebas internacionales para los estudiantes que no alcanzan a incorporarse a la vida laboral:

Hay que destacar que las evaluaciones internacionales no solo señalan el importante porcentaje de alumnos que no supera los niveles considerados básicos, sino que el porcentaje de alumnos que se sitúa en los niveles más altos es inferior a la media de los países participantes en PISA. Por ello se ha incluido la meta específica, que tiene como objetivo mejorar el nivel de adquisición de las competencias básicas y de los conocimientos fundamentales tanto en los niveles inferiores como en los superiores

(OEI, 2010).

Sigue existiendo una obsesión por mantener indicadores cumplidos para brindar resultados que se vinculan al rendimiento de los estudiantes como señales de la calidad educativa. Al tiempo, se promueven los sistemas de evaluación de la mano de la estandarización para lograr comparaciones, *rankings* y clasificaciones que deciden la vida de las instituciones educativas de una manera simplificada.



Postura crítica

Frente a lo presentado resulta oportuna la opinión de Álvarez (2011), para quien la evaluación por competencias debe estar al servicio de quien aprende, mientras brinda información útil y necesaria para asegurar el progreso en la adquisición y comprensión de saberes. La evaluación es una oportunidad para la mejora y no solo un instrumento de control, y debe ser resultado de un diálogo continuo entre profesor y estudiante. Así, se reconocerá que solo en la participación, el diálogo y el intercambio se superan las dificultades, incluidos los errores. En la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, aprendemos con la evaluación.

Conclusiones

Aunque se plantean cambios en la política educativa, desde los noventa se continúa con un modelo que confunde la evaluación con la medición y sigue dando importancia a los resultados del rendimiento de los estudiantes y a las pruebas estandarizadas. Existe una predominancia del discurso neoliberal, liderado por los organismos internacionales, con unos intereses claramente económicos y políticos. El Estado se encarga de dar razón de los avances de la política educativa y marca un lenguaje técnico empresarial “adecuado”⁴ a las instituciones educativas, que son las directas implicadas en rendir cuentas para dar o no continuidad a sus programas y proyectos institucionales.

4 Adecuado para la mirada empresarial, es decir, se exige a las instituciones educativas resultados a través de estadísticas en función del rendimiento de los estudiantes.

La calidad, la competencia y las pruebas estandarizadas surgen en un contexto mercantil, desde una mirada técnica que resuelve el Estado para responder a la política internacional y a la globalización. La medición de las competencias se convierte así en el indicador más importante de la calidad educativa, mientras la rendición de cuentas hace parte de la política de descentralización que establece maneras de evaluar resultados de una buena gestión. Los sistemas de evaluación se transforman entonces en instrumentos de rendición de cuentas para el manejo adecuado de recursos y resultados.

La calidad educativa deberá abordarse desde de una construcción de saberes en diferentes contextos históricos y culturales, tendrá que acoger los diferentes intereses y puntos de vista de las realidades en los distintos países; tal y como se plantea en la teoría crítica, el sujeto se reconocerá activamente cuando participe con otras comunidades y se dirija a la acción emancipadora. Se trata de incluir acuerdos intersubjetivos, sociales y políticos de los sectores implicados.

Las competencias hacen parte de contextos históricos y culturales que mantienen realidades específicas, y deben ser analizadas por los estudiantes de una manera activa y crítica, de tal forma que sea posible construir intersubjetividad entre las instituciones educativas y las comunidades y recuperar el sentido de lo humano en el discurso educativo. En tal sentido, la evaluación es una oportunidad para mejorar y no solo un instrumento de control, por lo que debe ser el resultado de un diálogo continuo entre profesor y estudiante. El sentido de la evaluación se piensa en términos de aprendizaje.

Referencias

- Aguerrondo, I. (2009). *La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación*. Obtenido desde <http://campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm> Mayo 3 de 2017.
- Álvarez, J. (2011). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, pp. 225-230.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la Educación Superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Castaño Villar, F. (2015). *La inutilidad de PISA para las escuelas*. Madrid: Catarata.
- CEPAL-UNESCO. (1996). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Lima: Tarea, Asociación de Publicaciones Educativas, p. 59.
- Comisión Interinstitucional de la Conferencia Mundial sobre EPT. (1990). *Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Una visión para el decenio 1990*.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Buenos Aires: Santillana.
- Duer, C. (2014). *Diálogo con Gentili. La evaluación de la calidad educativa en América Latina: modelos emancipadores en construcción*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Foro Mundial sobre la Educación. (2000) *Marco de Acción de Dakar de Educación para Todos: Cumplir con Nuestros Compromisos Colectivos*. París: Unesco.
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá: Anthropos, Convenio Andrés Bello.
- Niño, L., y Gamma, A. (2014). Las políticas educativas de competencias en la globalización: demandas y desafíos para el currículo y la evaluación. *Itinerario Educativo*, (64), 37-64.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2005). *La definición y selección de competencias claves. Resumen ejecutivo*. París: OCDE.
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2010). *Metas Educativas 2021: la Educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Documento final*. Madrid: Fundación Santillana.
- Programa de la Reforma Educativa para América Latina (PREAL). (1998). *El futuro está en juego. Informe de la comisión internacional sobre educación, equidad y competitividad económica en América Latina y el Caribe*. Santiago: Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE).
- Tiana, F. (2006). La evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos. *Revista Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Vol. 7, No. 22.
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos*. Obtenido desde http://www.unesco.org/education/pdf/JOMITE_S.PDF
- UNESCO. (2005). *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo (2005). Educación para todos, el imperativo de la calidad*. París: Unesco.
- UNESCO. (2005). *Informe mundial de la Unesco. Hacia las sociedades del conocimiento*. París: Unesco.
- UNESCO. (2008). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Educación para Todos en 2015. ¿Alcanzaremos la meta?* París: Unesco.
- UNESCO. (2012). *Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación*. París: Unesco.
- UNESCO - LLECE. (2008). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe y Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.
- UNESCO, OERALC. (2001). *Situación educativa de América Latina y el Caribe, 1980-2000. Proyecto Principal de Educación*. Santiago: Sistema Regional de Información.
- UNESCO, OREALC Santiago. (2007). *Educación de calidad para todos. Un asunto de Derechos Humanos*. Obtenido desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>

