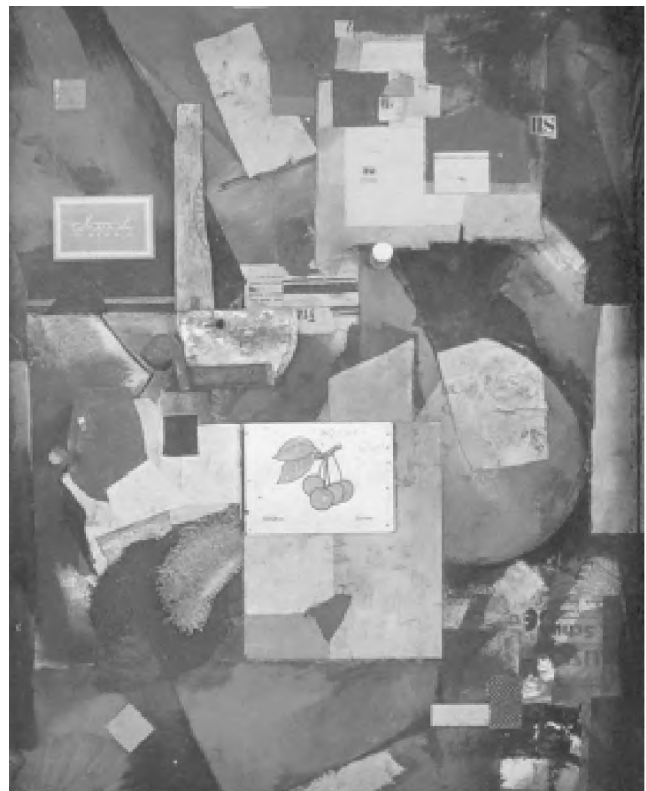


# CALIDAD EDUCATIVA: MÁS QUE RESULTADOS EN PRUEBAS ESTANDARIZADAS

Ricardo León Gómez Yepes



*Kurt Schwitters*, "Pintura Merz 32 A (el cuadro de las cerezas)", Ensamble. 1921

RESUMEN

REVISTA

# EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

RESUMEN

ABSTRACT

ABSTRACT

PALABRAS CLAVE

PALABRAS CLAVE

RESUMEN

## CALIDAD EDUCATIVA: MÁS QUE RESULTADOS EN PRUEBAS ESTANDARIZADAS

*Existe la concepción generalizada entre investigadores y autoridades educativas, que la calidad de la educación se reñeja tínicamente en el desempeño de los estudiantes en exámenes estandarizados. En este artículo, por el contrario, se parte de la base que la escuela es con frecuencia la única presencia que hace el Estado en ciertas comunidades del país, especialmente en zonas rurales o marginales, por lo que la calidad educativa debería ser medida en términos de la contribución de la escuela al desarrollo económico y social sostenible de las comunidades donde se inserta. Este documento tiene como fin reñexionar acerca de cómo se puede construir capital social, capital humano y una educación de calidad haciendo uso de los recursos y de las oportunidades que ofrece la escuela y el liderazgo efectivo.*

ABSTRACT

## EDUCATIONAL QUALITY: MORE THAN STANDARDIZED TEST SCORES

*There is a widespread conception among researchers and educational authorities that the quality of education depends solely on the students' performance in standardized tests. This article, on the contrary, stems from the fact that schools are increasingly the only State presence in rural or poor communities and, hence, educational quality should be determined by the nature and extent of the school's contribution to the sustainable social and economic development of those communities. This paper is aimed at giving some suggestions on how schools can build social and human capital by using their resources under an effective leadership. With this article, the author provides theoretical and practical insights that can be used by school leaders, policy actors, parents, educators, students, and political authorities interested in improving the quality of educational processes.*

PALABRAS CLAVE

*Calidad, educación, pruebas estandarizadas.  
Education quality, social capital, human capital, standardized tests, assessment, leadership.*

# CALIDAD EDUCATIVA: MÁS QUE RESULTADOS EN PRUEBAS ESTANDARIZADAS

Ricardo León Gómez Yepes\*

*Los recuerdos verdaderos parecían fantasmas, mientras los falsos eran tan convincentes que sustituían a la realidad*  
Gabriel García Márquez (1992)

## INTRODUCCIÓN

**D**urante las dos últimas décadas, la educación en Latinoamérica ha logrado un lugar relevante en el discurso de los políticos, de los representantes del sector productivo y de la sociedad civil en general, como un elemento crucial, no sólo para el desarrollo personal de los individuos, sino como motor de desarrollo de las economías (Álvarez, 1994). Elaboraciones teóricas y evidencias empíricas muestran que la inversión en educación es uno de los factores que más puede contribuir al crecimiento social, la producción cultural y a la economía de cualquier país (Haddad *et al.*, 1990), como también puede mejorar la productividad laboral.

Este enfoque economicista de la educación responde a postulados de la Nueva Derecha<sup>1</sup> que considera que la educación está directamente relacionada con el desempeño económico y, por tanto, se requiere de altos estándares educativos para que la economía sea más productiva y competitiva en un mercado mundial globalizado e inestable. Esto ha llevado a las autoridades educativas de la región a determinar el rendimiento de los estudiantes por medio de sistemas estandarizados de evaluación, cuyos resultados son usados para determinar “la calidad” de la instrucción que se imparte en las instituciones educativas y de los maestros. En este contexto, se considera que la clave para mejorar la educa-

\* Licenciado en Educación (B.Ed) Universidad de La Salle; Magíster en Educación (M.Ed) Victoria University of Wellington; Docente Investigador Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

Dirección electrónica: ricgomez@ayura.udea.edu.co

1 Michael Apple (2001, 2003) define la Nueva Derecha como la alianza ideológica conformada por personas y grupos económicos neoliberales que abogan por soluciones del mercado para los problemas educativos, intelectuales neoconservadores que quieren el regreso de los altos estándares sociales y una “cultura común”, sectores religiosos que están preocupados por la creciente secularización de la educación y respaldan la conservación y diseminación de las tradiciones religiosas y morales y, finalmente, por una clase media emergente que está comprometida con la ideología de medición, rendición de cuentas y técnicas gerenciales aplicadas a la educación. Para esta alianza, dice Apple, “los objetivos en educación son los mismos que guían sus procesos económicos y de bienestar social: dramática expansión del mercado libre, drástica reducción de las responsabilidades de los gobiernos en la solución de problemas sociales [y] reforzamiento de estructuras educativas altamente competitivas dentro y fuera de la escuela” (2001, 2).

ción es crear un mercado educativo donde la competencia sea la que, a su vez, lleve a mejorar los estándares. Sin embargo, el concepto de calidad que se impone actualmente y el uso de la evaluación estandarizada como su indicador, es problemático y controversial.

En la primera parte de este artículo se hace una revisión del avance de los sistemas de calidad en América Latina y se expone cuáles son sus debilidades. Luego se proponen algunas consideraciones sobre nuevos enfoques acerca de lo que es la calidad educativa y la evaluación, y por último se analizan los factores que contribuyen al desempeño académico de los estudiantes.

## **CALIDAD EDUCATIVA: EL ENFOQUE ACTUAL Y SUS LIMITACIONES**

La importancia de una educación de calidad rara vez se pone en duda en las discusiones sobre los factores que influyen en el desarrollo socioeconómico de un país. Investigadores, políticos y representantes de la sociedad civil y del sector productivo aseguran que la inversión en el sector educativo generará, a futuro, altas utilidades en diversos frentes. Por ejemplo, se dice que el incremento en la educación de los padres tiene un impacto positivo en la salud, el desarrollo y el bienestar de los hijos; en el análisis de género, los investigadores han constatado que la educación de la mujer es una “de las inversiones más rentables del planeta” (Kliksberg, 2002, 16) y correlacionan el nivel educativo con las tasas de fertilidad, ya que sociedades con mayor nivel de escolaridad femenina mantienen índices de natalidad manejables, lo que se ha traduci-

do en mejoras en la calidad de vida (CEPAL, 1997).

En esta misma línea, otros investigadores (Creemers, Peters y Reynolds, 1989; Lockheed y Verspoor, 1991; Raudenbush, Kidchapanish y Kang, 1991) han argumentado que mejorar el acceso y la calidad de la educación debe ser prioridad en países con niveles de ingresos bajos y medios, debido a que el reto que enfrentan no es el que les impone la vida moderna, sino que ni siquiera han entrado en la modernidad (McCormack, 1998). Para afrontar este problema se requieren hombres y mujeres con los suficientes conocimientos, habilidades y capacidades que les permita contribuir al desarrollo de sus países.

La importancia que se la ha reconocido a la educación como eje del desarrollo socioeconómico, está reflejada en los esfuerzos realizados por autoridades educativas de la región para determinar el rendimiento de los estudiantes. Como resultado de sus preocupaciones, han diseñado sistemas de medición de la calidad educativa y de rendimiento de los estudiantes, estos últimos en forma de sistemas estandarizados de evaluación.

Por ejemplo, Chile ha administrado exámenes de rendimiento escolar desde 1982, y en 1988 implementó el Sistema de Medición de la Calidad Educativa (Simce); en 1990, Brasil administró el primer examen de rendimiento escolar, como parte del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica (Saeb); a comienzos de la década del noventa, Colombia organizó el Sistema Nacional para la Evaluación de la Calidad Educativa (SABER), y desde 1964 ha aplicado a todos los estudiantes de último año de secundaria el examen de Estado para la admisión a la educación superior (Icfes);<sup>2</sup> Argentina empezó a evaluar la calidad educativa desde 1993 a través del Siste-

2 Distinguimos así el examen Icfes de la institución que lo ejecuta, ICFES.

ma Nacional para la Evaluación de la Calidad Educativa; desde 1996, Bolivia ha estado administrando el Sistema de medición y evaluación de calidad de la educación (Simia) y Ecuador ha usado desde 1993 exámenes de desempeño escolar conocidos como Sistema de medición de la calidad educativa (Simecal).

Los esfuerzos para conocer el nivel de rendimiento de los estudiantes también han trascendido fronteras. Varios países de la región han competido en pruebas internacionales, como el International Mathematics and Science Study (TIMSS), entre 1994 y 1995, y en 1997 en los exámenes de lenguaje y matemáticas administrados por el Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad Educativa de la UNESCO, en la que participaron trece países.

Empero, más de dos décadas de esfuerzos para medir el rendimiento escolar y la calidad educativa parecen no arrojar los resultados esperados. Esto se observa en las desesperanzadoras conclusiones de investigadores y autoridades educativas. Basta dar un vistazo a la literatura existente para corroborarlo:

*La baja calidad de la educación en Colombia es preocupante. Las pruebas SABER, realizadas por el Ministerio de Educación Nacional en 1997, revelaron que en secundaria una cuarta parte de los estudiantes de colegios públicos no logró superar el nivel mínimo de las pruebas de lenguaje y menos del 20% alcanzó el nivel óptimo en séptimo y noveno grado (Núñez et al., 2002, 2).*

*Un análisis del desempeño de los estudiantes [en los exámenes de Estado para admisión a la*

*educación superior —Icfes— en Colombia] entre 1985 y 1995 muestra que la calidad de la educación se ha deteriorado substancialmente (Piñeros y Rodríguez, 1999, 19).*

*La expansión del sistema educativo en los últimos 10 años ha llevado al incremento del número de graduados de la secundaria. Sin embargo, el incremento en la cobertura no ha sido asociado con el progresivo incremento en la calidad de la educación. Los resultados del examen estandarizado Icfes parecen apoyar esta hipótesis (Piñeros y Rodríguez, 1999, 4).*

*Los resultados de estas evaluaciones (léase exámenes estandarizados) llevan a una única conclusión: la calidad de la educación es baja y desigual (Mizalay Romaguera, 2002, 4).*

Las anteriores afirmaciones llevan a concluir que existe la tendencia, entre algunos investigadores, autoridades educativas y diseñadores de políticas públicas, a equiparar rendimiento escolar con desempeño en pruebas estandarizadas y, a partir de ahí, sacar conclusiones sobre la calidad educativa.<sup>3</sup> Esta aproximación es, a mi juicio, equivocada, por las siguientes razones:

1. Aunque hay un consenso implícito sobre la importancia que una educación de calidad tiene para el desarrollo socioeconómico y que el rendimiento de los estudiantes es indicador de calidad, existen definiciones dispersas de lo que es “rendimiento” y lo que es “calidad”, lo cual dificulta la aplicación de políticas públicas claras y consecuentes con los desarrollos discursivos.
2. Debido a que la información disponible sobre el rendimiento de los estudiantes se

3 Por ejemplo, Mizala, Romaguera y Reinaga señalan: “En esta investigación definimos el producto educativo como el logro o desempeño individual del estudiante, medido por los exámenes estandarizados usados en SIMECAL” (2000, 4). También, con referencia al Sistema Nacional de Evaluación de la Educación (SABER), dicen los investigadores a cargo del programa: “El propósito general de [las pruebas estandarizadas SABER] ha sido el de obtener, procesar, interpretar y divulgar información confiable y análisis pertinentes sobre la educación en el país, de tal manera que se constituyan en una base sólida para la toma de decisiones en las diferentes instancias del servicio educativo, y para la definición o reorientación de políticas que fortalezcan la gestión del sector y contribuyan al mejoramiento de la calidad de la educación” (Carvajal et al., 2003, 4).

- limita a su desempeño en exámenes estandarizados y se desconocen otras habilidades, competencias, actitudes y saberes implícitos en cualquier área del conocimiento, las conclusiones que se hacen sobre la calidad de todo un sistema educativo son incompletas.
3. El rango de áreas para las cuales hay datos disponibles es notoriamente incompleto cuando se compara con los objetivos trazados en la Constitución, en la Ley General de Educación y en los Lineamientos Generales Curriculares.<sup>4</sup>
  4. La información recolectada, por ser concerniente al desempeño de grandes grupos poblacionales, no tiene en cuenta el progreso obtenido en grupos pequeños o individuos a través del tiempo (Brownlie *et al.*, 2003).
  5. El énfasis en exámenes estandarizados como rasero de la calidad educativa, ha hecho que la evaluación formativa en el aula se relegue a un segundo plano, desconociendo la importancia que esta última tiene en la formación de ambientes de aprendizaje favorables para estudiantes con bajo desempeño (Crooks, 1998).
  6. La evaluación estandarizada fomenta la inequidad educativa. Cuando un porcentaje alto de estudiantes logra o supera el nivel de desempeño esperado en un examen estandarizado, se tiende a olvidar que hay un grupo de estudiantes que por diversos motivos no alcanzan los resultados esperados.
  7. Los datos obtenidos a través de exámenes estandarizados ayudan, hasta cierto punto, a formarse una idea general del desempeño de los estudiantes, pero no son lo suficientemente individualizados o diagnósticos para servir a los estudiantes, profesores, escuelas o distritos escolares es sus procesos de mejoramiento continuo.
  8. La concepción de que la calidad de la educación únicamente se ve reflejada en el desempeño de los estudiantes en exámenes estandarizados contradice las recientes investigaciones y acervo teórico que sugieren que es directamente proporcional a su contribución al desarrollo económico y social sostenible de las comunidades donde se inserta, a través del desarrollo de capital humano (habilidades individuales) y capital social (redes sociales)<sup>5</sup> (OECD, 2001).
  9. Contrasta la importancia que se le ha dado a la evaluación estandarizada con el escaso debate generado alrededor de las recientes elaboraciones teóricas y experimentales sobre evaluación educativa, sobre los factores asociados a la escuela, a la familia y a la comunidad que pueden determinar el rendimiento escolar, y sobre el papel de la escuela como agente de desarrollo, por ser con frecuencia la única institución representativa del Estado, especialmente en zonas rurales y marginales (Kilpatrick, Bell y Falk, 1999; OECD, 2001; Putnam, 1993, 2000).
  10. La supuesta importancia dada a la evaluación estandarizada ha llevado a que se dejen de lado otros aspectos que son inherentes a la función social de la escuela, como su capacidad para construir alianzas efectivas entre ésta y la comunidad
- 4 Por ejemplo, el sistema educativo colombiano tiene como objetivo “formar colombianos en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y de la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, y tecnológico y para la protección del ambiente” (República de Colombia, 1998, 75).
- 5 El capital social comprende dos niveles: las *redes de apoyo simbólicas* (culturales, sociales, económicas, políticas, tecnológicas, etc.), a las que pertenecen o pueden acudir los miembros de una comunidad cuando su dignidad como individuos se ve amenazada. El segundo nivel se denomina de *identidad*, es decir, la capacidad y la actitud de cada individuo para actuar en beneficio de su comunidad.

que no sólo ayuden a mejorar el rendimiento escolar de los estudiantes, sino que contribuyan a su formación y desarrollo como ciudadanos.

Una de las consecuencias más graves de la política actual sobre calidad educativa y rendimiento escolar es que el uso de evaluaciones estandarizadas para medir la calidad educativa conlleva a que, cuando los resultados no son los esperados, se culpe injustamente a los docentes y a las escuelas (generalmente de carácter público), desconociendo que hay factores ajenos a ellos que afectan el desempeño de los estudiantes (pobreza, ausencia de los padres, violencia, desnutrición, entre otros).

Por esto, resulta de cierto modo ridícula la comparación que cada año hace el Instituto Colombiano de Fomento de la Educación superior (ICFES) de los colegios de “mejor” desempeño<sup>6</sup> teniendo en cuenta los resultados en el examen Icfes. Es ridícula, porque no se puede asumir que están en igualdad de condiciones para presentar una prueba estandarizada los estudiantes de las zonas más prosperas del norte de Bogotá y los estudiantes de las zonas misérrimas de Chocó, Cali, Medellín, Santander o Putumayo. Decir lo contrario es culpar a los maestros y a las instituciones educativas de políticas de Estado equivocadas, que están fuera de su control.

Es ridícula, porque los profesores y las escuelas no pueden por sí mismos resolver los problemas de pobreza, violencia, desempleo, desnutrición y falta de oportunidades a los que se ha visto sometida por décadas la gran mayoría de los colombianos. Estos problemas, a la postre, son factores que influyen considerablemente en el desempeño de los estudiantes. Entonces, las políticas educativas también

deben apuntar a la reducción de la inequidad a través de proyectos de gestión social.

Para que se trascienda el enfoque actual sobre la calidad educativa, se requiere generar un debate serio, crítico y académico alrededor de las políticas educativas sobre calidad, donde intervengan todos los actores educativos. Se requiere llegar a una definición consensuada sobre qué significan *calidad educativa* y *rendimiento escolar*, que se compadezca de las realidades sociales, económicas, políticas y culturales de cada una de las comunidades de nuestro país.

A su vez, las evaluaciones deben cambiar su enfoque. Se debe dar mayor importancia a la evaluación formativa en el aula, por cuanto ésta permite al docente y a la institución educativa conocer cómo es el desarrollo a través del tiempo de cada uno de sus estudiantes, lo que le permite hacer diagnósticos oportunos y generar soluciones efectivas.

Con el fin de contribuir al debate alrededor de los temas expuestos anteriormente, en las siguientes secciones se exponen algunas ideas al respecto.

## **A PROPÓSITO DEL RENDIMIENTO ESCOLAR Y DE LA CALIDAD EDUCATIVA**

Los esfuerzos de las autoridades encargadas de las políticas públicas en educación para descubrir cómo incrementar el rendimiento escolar de los estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico, no han sido exitosos. La información de la que disponen los gobiernos, la academia y la sociedad en general, después de casi treinta años de in-

6 Aunque no se expresa abiertamente, el hecho de que cada año se publiquen los colegios de “mejor” desempeño, implica que los que no aparecen en la lista sean los de “peor” desempeño.

vestigación continua en países como Estados Unidos, Canadá, Gran Bretaña, Australia y Nueva Zelanda, y más de una década de producción científica en este campo en Latinoamérica, no es concluyente y con frecuencia es contradictoria.

Por ejemplo, los desarrollos teóricos tradicionales han mostrado que los factores de tipo socioeconómico tienen una gran influencia en el rendimiento escolar (CEPAL, 1997; Coleman *et al.*, 1966; Ketsetzis, Ryany Adams, 1998; Kliksberg, 2002; Mizala y Romaguera, 2002; Pong, 1997; Vélez, Schiefelbein y Valenzuela, 1994), no obstante, las variables que los caracterizan (niveles de ingreso, educación de los padres, características del hogar, origen social, estrato socioeconómico, entre otros) no son fáciles de modificar. Por lo menos no en el corto plazo.

Otros investigadores (Hanushek, 1981, 1997; Webster-Stratton, 1997) han argumentado que otras variables, que pueden ser medidas y, en teoría, modificadas fácilmente, como el número de estudiantes en el aula, salarios de los maestros, actualización de bibliotecas, los textos escolares y remodelación de las instalaciones, no ayudan a mejorar el rendimiento de los estudiantes.

Por otro lado, y en contraposición a este último punto de vista, Vélez y colegas (1994) argumentan que, en el caso de países en vía de desarrollo, los factores relacionados con los insumos (*inputs*) educativos, especialmente, los textos de estudio, la experiencia de los profesores y la infraestructura, sí influyen positivamente en el rendimiento de los estudiantes (*outputs*).

Aunque no existe una definición clara sobre lo que es *rendimiento escolar*, sí parece haber un consenso tácito entre algunos investigadores. A partir del análisis de la literatura, se puede inferir que aquél es sinónimo de desempeño en pruebas estandarizadas. Parece que la definición de rendimiento escolar ori-

ginalmente propuesta por Glaser en 1963, es la más popular en nuestro medio. Glaser lo define como “la determinación de las características del desempeño del estudiante con respecto a estándares específicos” (519). Según él,

*[...] Bajo el concepto de medición del desempeño subyace la noción de adquisición continua de conocimiento (knowledge continuum), que va desde la carencia total de competencias, hasta el desempeño perfecto. [Y que] el nivel de rendimiento de un individuo se ubica en algún punto de este continuum, según lo indicado por los comportamientos que exhiba durante un examen (519).*

En contraposición a esta definición, recientes elaboraciones conceptuales (Brownlie *et al.*, 2003) presentan el rendimiento escolar como el mejoramiento en los procesos de aprendizaje que contribuyen al desarrollo personal del individuo y a su capacidad para aportar a la sociedad de la cual hace parte. En consecuencia, los procesos de aprendizaje deberían estar enfocados al mejoramiento del nivel de aprendizaje; a que todos los estudiantes, sin importar su raza, sexo o condición socioeconómica, alcancen y superen los estándares esperados en áreas de desarrollo intelectual, humano, social y profesional, y a que el aprendizaje genere satisfacción personal y responsabilidad social.

En esta misma línea (y asumiendo la concepción de la OECD), la *calidad educativa* debería medirse por la índole y la extensión de las contribuciones de la escuela al desarrollo económico y social sostenible de las comunidades donde se inserta, a través de la formación de capital humano (habilidades individuales) y capital social (redes sociales) (OECD, 2001). Esto se logrará en la medida en que la escuela:

1. Cuente con un *liderazgo efectivo*, que haga realidad la coherencia entre los valores de



- la institución, las directrices, las expectativas de desempeño y las necesidades de la comunidad.
2. Establezca un *currículo pertinente y relevante* a las circunstancias de la vida de los estudiantes y las necesidades sociales, que fomente la productividad económica, la democracia política, el respeto a los derechos humanos, el desarrollo científico, el cuidado del ambiente y la preservación y enriquecimiento de la diversidad cultural.
  3. Diseñe, aplique y evalúe *procesos de enseñanza* y enfoques instruccionales que fomenten el aprendizaje efectivo.<sup>7</sup>
  4. Construya *relaciones con la comunidad* donde opera y contribuya a su desarrollo.
  5. Genere procesos para convocar al sector productivo, público y privado, a que se involucre con el desarrollo de la comunidad, a través de proyectos de *responsabilidad social*. Estas alianzas se deben ver reflejadas en el número y horas de voluntariado que las empresas del sector público y privado ofrecerían a la institución educativa, en la cantidad y calidad de los aportes en dinero y en especie que las empresas hagan a la institución educativa, y en la participación de aquellas y de las ONG del sector en el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional (PEI).
  6. Promueva la *oportunidad educativa*, es decir, que logre que los niños y jóvenes accedan a la escuela, permanezcan en ella hasta el final del trayecto y egresen alcanzando los objetivos de aprendizaje establecidos en los tiempos previstos para ello (Reimers, 2000).
  7. Cuento con *recurso humano preparado* y con ambientes laborales que estimulen el bienestar, la satisfacción y la motivación.
  8. Ayude a *reducir la brecha de la inequidad*, es decir, que tenga en cuenta la desigual situación de estudiantes y familias, de las comunidades en que viven, y de las escuelas mismas, y ofrezca apoyos especiales a quienes lo requieren, para que los objetivos educativos sean alcanzados por el mayor número posible de estudiantes (Martínez, 2003).
- No se quiere decir aquí que la actual perspectiva sobre rendimiento escolar y calidad educativa sea irrelevante. Los exámenes estandarizados tienen efectos importantes bajo ciertas circunstancias, como, por ejemplo, cuando los estudiantes tienen que cumplir con ciertos estándares para graduarse. Lo que sí se cuestiona es que la evaluación estandarizada sea el único rasero para medir la calidad de todo un sistema educativo. En contraste con este enfoque, la literatura más reciente nos proporciona puntos de vista diferentes sobre lo qué es rendimiento escolar y cómo la escuela puede ayudar a mejorarlo.

#### ACERCA DEL PAPEL DE LA EVALUACIÓN

La influencia de la Nueva Derecha en la educación se hizo más fuerte cuando, en los desarrollos constitucionales y legales de los diferentes países de la región, la educación dejó de ser un derecho ciudadano, protegido constitucionalmente, y se convirtió en un “bien” o “servicio público”, dejando la educación a expensas de los vaivenes de la “mano invisible del mercado” (Ahmad, 1990).

7 El término *efectivo* se refiere a cómo un proceso cumple con los propósitos para los que fue diseñado. El nivel de efectividad requiere de una evaluación que compare el objetivo inicial del proceso o enfoque, lo analice a la luz del método utilizado para lograrlo y lo contraste con los resultados obtenidos.

En una tendencia que empezó en países como Gran Bretaña, Nueva Zelanda y Estados Unidos, la educación y sus factores asociados, como el rendimiento escolar, la evaluación, el currículo, y la evaluación de desempeño de profesores, se han visto influidos por la Nueva Derecha, que ha ligado el desempeño educativo con el crecimiento económico.<sup>8</sup> Dentro de este enfoque se asegura que la clave para mejorar la educación es crear un “mercado educativo” donde rija la competencia, ya que ésta es la que ayuda a mejorar los estándares de calidad (Apple, 1996; 2001). Por esto, los exámenes estandarizados desempeñan un papel primordial, ya que sus resultados pueden ser usados como “indicadores del mercado” y así juzgar cómo es el desempeño educativo de los maestros, las escuelas y los estudiantes. Esto toma más importancia en el sector público, ya que le permite a los ciudadanos saber cómo se están “invirtiendo” los recursos públicos. Las pruebas estandarizadas son, por tanto, un mecanismo que permite a los “consumidores” tomar decisiones acerca de la calidad de la educación que la escuela ofrece (Murphy, 1990).

Sin embargo, el uso de la evaluación estandarizada como “señal del mercado” es problemático y controversial. Como ya se ha señalado, investigaciones recientes sugieren que sus resultados no proporcionan una visión objetiva sobre la calidad de la educación ofrecida por las escuelas y los maestros. No es de sorprender que este tipo de evaluación estandarizada genere resistencia entre educadores e investigadores de este fenómeno (Apple, 1996, 2001; Ball, 1990; Dale, 1990; Murphy, 1990).

En oposición a este concepto de la evaluación del rendimiento mediante exámenes estandarizados, la *evaluación formativa* debe ser vista como una actividad de reflexión continua que

el estudiante lleva a cabo como parte integral del programa educativo en el cual se encuentra matriculado (Estévez, 1997; Murcia, 1991). A propósito de la evaluación como actividad reflexiva dice Murcia:

*La acción evaluativa supone momentos de reflexión crítica, sobre el estado de un proceso del que se tiene una información sistemáticamente recopilada, a la luz de unos principios y propósitos previamente definidos, con el fin de valorar esa información y tomar decisiones encaminadas a reorientar el proceso; es por eso que para nosotros la acción de evaluación se constituye en un elemento dinamizador fundamental para el estudiante, el maestro, la escuela, la familia y la comunidad (117).*

La evaluación como actividad reflexiva continua influye positivamente en los estudiantes de múltiples formas. Por ejemplo, les ayuda a juzgar lo que es importante en su aprendizaje, afecta su motivación y percepción de competencia, ayuda a formar hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje, y consolida el aprendizaje (Rotger, 1990). La evaluación ha sobrevivido como una fuerza capaz de marcar el curso que los procesos educativos deben seguir, y es por esto que merece especial atención, tiempo y planeación por parte de los educadores.

Muchas de las habilidades y actitudes que son de suyo fines mismos de la educación como, por ejemplo, la capacidad para solucionar problemas, tomar decisiones o establecer juicios de valor, requieren muchos años de construcción y su desarrollo puede ser minado por falta de apoyo a las experiencias educativas de los estudiantes (Howe, 1987; Meyers, 1986). La evaluación puede servir como un motivador para el desempeño de los estudiantes. Si los estudiantes aprenden a valorar la evalua-

8 En el caso colombiano, en las últimas discusiones sobre competitividad y productividad, ha salido a relucir la educación como un eje importante de este renglón de la economía (CEPAL, 2002).

ción como indicador de desempeño, se esforzarán por lograr cada vez un mejor rendimiento. La evaluación también sirve para dar retroalimentación a los maestros y para comunicar a los estudiantes y a los padres de familia lo que se ha aprendido. Contrasta la poca atención que recibe la evaluación formativa en el aula con la importancia que se le ha dado a los exámenes estandarizados. Parece que no se ha percibido el inmenso poder que tiene aquella para mejorar el rendimiento de los estudiantes.

Finalmente, la evaluación como actividad reflexiva no se debe limitar al desempeño de los estudiantes. A nivel administrativo, la evaluación es crucial para el buen funcionamiento de las instituciones educativas, ya que permite saber si los resultados y los procesos que se llevan a cabo se dirigen en la misma dirección de los objetivos planteados (James, 1998). En conclusión, la evaluación formal bajo condiciones controladas cuidadosamente, como es el caso de los exámenes estandarizados, debe ser vista sólo como un pequeño componente de un grupo de actividades de evaluación<sup>9</sup> que pueden ser usadas para medir el rendimiento escolar y la calidad educativa (Crooks, 1998).

## FACTORES QUE DETERMINAN EL RENDIMIENTO ESCOLAR

A final de la década del setenta, Bronfenbrenner (1979) propuso un marco ecológico en el que identificaba los diferentes sistemas

interconectados que influyen en el desarrollo humano. Desde entonces, han surgido varios estudios que apoyan este enfoque (Dixon, 1996; Ketsetzis *et al.*, 1998; Pierce, Alfonso y Garrison, 1998; Webster-Stratton, 1997), y desde el cual la institución educativa es vista sólo como uno de los factores que afecta el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes.

Sanders (1998) muestra que el rendimiento de los estudiantes mejora cuando tres contextos, escuela, familia y comunidad, trabajan hacia el mismo objetivo de ayudarles al éxito escolar. Los estudiantes se benefician de las alianzas que se dan entre estos contextos, ya que así es mucho más fácil que se combinen los recursos y programas de apoyo a niños y jóvenes (Epstein *et al.*, 1997).

Es más fácil reducir los impactos negativos de ciertos factores que afectan el rendimiento escolar, cuando la escuela, la familia y la comunidad forman alianzas. Por ejemplo, aunque se ha demostrado que factores tales como la ausencia de uno de los padres en el hogar o el bajo nivel socioeconómico pueden influir negativamente en el rendimiento escolar de un estudiante, también se ha demostrado que estos factores negativos pueden ser contrarrestados con buenas prácticas escolares (Pong, 1997). La principal razón para mejorar y fortalecer las alianzas y relaciones entre la escuela, la familia y la comunidad es formar individuos exitosos en la escuela y en la vida, sin importar su procedencia o nivel socioeconómico. Sin embargo, hay que tener en cuenta que las alianzas o relaciones que se establezcan, deben tener en cuenta la naturaleza

9 Estas actividades de evaluación pueden ser las que se desarrollan dentro o fuera del aula de clase. Esta definición incluye actividades tales como pruebas formales diseñadas y administradas por el profesor, exámenes incluidos en el currículo (i.e. preguntas y ejercicios que sean parte de los materiales de estudio), preguntas orales hechas a los estudiantes, ensayos y diarios de campo, y otra variedad de actividades de desempeño (cognitivas y psicomotoras). También incluye la evaluación de variables motivacionales, actitudinales, de habilidades de aprendizaje y de procesos propios de las distintas áreas curriculares.

y necesidades del contexto en que se den (Epstein, 1996).<sup>10</sup>

Tradicionalmente, las investigaciones sobre las relaciones entre la escuela y la comunidad se han centrado en la importancia que éstas tienen para los estudiantes en términos del rendimiento escolar. Estas investigaciones generalmente analizan las diversas formas en que la comunidad puede contribuir a la escuela. Sin embargo, hay estudios (CRLRA, 2000, 2001; Duke y Leithwood, 1994) que analizan las relaciones escuela-comunidad en términos de los beneficios sociales y económicos que representan para las comunidades. Como lo expresábamos anteriormente, la concepción de que la calidad de la escuela únicamente se ve reflejada en el desempeño de sus estudiantes en exámenes estandarizados, contradice las recientes investigaciones y acervo teórico que sugieren que la calidad de la escuela es directamente proporcional a su contribución al desarrollo económico y social sostenible de las comunidades donde se inserta, a través del desarrollo de capital humano y capital social (OECD, 2001).

El desarrollo comunitario tiene que ver con el mejoramiento y el aseguramiento del balance entre el desarrollo económico, social y ambiental. En un estudio reciente sobre desarrollo comunitario en zonas rurales en Australia, Kenyon y Black (2001) revelaron que los resultados positivos de las relaciones fuertes entre la escuela y la comunidad incluyen estabilización o incremento de la población, retención de los jóvenes en la comunidad, di-

versificación en términos de empleo e industria, e incremento de la participación cívica. El desarrollo comunitario está relacionado con las posibilidades que tienen las comunidades para controlar su futuro, reconociendo y fortaleciendo la capacidad comunitaria existente (Cavaye, 1999; OECD, 2001).

Estudios realizados en el ámbito latinoamericano han llegado a similares conclusiones (Alvarino y Vizcarra, 1999; Arancibia, 1992; Espinoza, 1995; Servat, 1996; Zárate, 1992). En tal sentido, destacan como variables importantes de las escuelas exitosas la autonomía de índole administrativa y pedagógica; un liderazgo efectivo capaz de iniciar y mantener procesos de mejoramiento; una visión y objetivos claros compartidos por toda la comunidad educativa; actitud abierta y receptiva hacia la evaluación; fuertes relaciones con la comunidad, resaltando la importancia de la participación de los padres en el proceso educativo; maximización del tiempo y los recursos y sentido de comunidad (cultura escolar).

## CONCLUSIÓN

El objetivo de este artículo ha sido el de efectuar un análisis acerca del enfoque actual sobre calidad educativa. Se han identificado diez problemas concernientes a dicho enfoque y se han propuesto nuevas alternativas conceptuales para contribuir al debate alrededor de las políticas educativas sobre calidad educati-

10 Epstein (1995) identificó seis características inherentes a una alianza entre la familia y la comunidad que favorecen el rendimiento de los estudiantes: 1) *Contextos familiares óptimos*. Se debe apoyar a las familias en la creación de ambientes donde el éxito escolar sea una prioridad. 2) *Intercambio de información*. Se deben diseñar e implementar formas efectivas de comunicación que den cuenta a las familias y a la comunidad sobre los programas que ofrece la escuela y el progreso de los estudiantes. 3) *Voluntariado*. Se debe integrar a los estudiantes, sus familias y la comunidad en las actividades desarrolladas por la escuela. 4) *Aprendizaje en casa*. Se debe guiar y dar información a los padres o acudiente sobre cómo ayudar a los estudiantes con trabajos y actividades escolares. 5) *Toma de decisiones*. Esto incluye permitir a los padres, a los estudiantes y a los representantes de la comunidad la participación activa en las decisiones que se toman en la escuela. 6) *Fortalecimiento de las relaciones con la comunidad*. Identificación, integración y fortalecimientos de los recursos y servicios que presta la comunidad para apoyar a la escuela, y los que ésta ofrece para contribuir al desarrollo de la comunidad.

va. Para que este debate sea pertinente, se debe empezar por redefinir lo que es calidad. Esto debe ser lo primero, ya que ha hecho carrera la idea equivocada de que calidad significa alto desempeño en pruebas estandarizadas. Este enfoque desconoce la realidad socioeconómica de cada una de las comunidades donde la escuela se inserta. También pasa por alto el hecho de que la escuela es cada vez con mayor frecuencia la única presencia estatal en diferentes comunidades del país, especialmente en las comunidades pobres o en las rurales. En un país como Colombia, donde la inequidad es alarmante, ¿no debería medirse la calidad de la escuela según sus contribuciones al desarrollo de la comunidad en que se inserta?

No se puede seguir haciendo comparaciones de calidad según el desempeño en las pruebas estandarizadas porque el resultado será siempre el mismo: las escuelas o instituciones educativas que no tienen la suerte de contar con estudiantes pertenecientes al quintil de más altos ingresos de la población y con mejor calidad de vida, se ubicarán siempre por debajo del nivel de desempeño mínimo esperado para dichas pruebas. Se debe tener presente, a la hora de hablar de calidad, que los insumos educativos —el nivel educativo de los padres, el entorno social donde se vive, los antecedentes culturales y socioeconómicos de los compañeros con que se estudia, la nutrición, los textos escolares, la preparación de los maestros y el acceso a nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, etc.— determinan el rendimiento escolar. Entonces, es pertinente preguntarse: ¿se tienen en cuenta estos factores a la hora de diseñar las pruebas estandarizadas y de publicar los resultados de “los colegios de mayor desempeño”?

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AHMAD, S., 1990, “Adam Smith’s four invisible hands”, *History of Political Economy*, Vol. 22, N.º 2, pp. 137-144.
- ÁLVAREZ, B., 1994, *The success of researchers and the capacity of research institutions in developing countries*, Ottawa, Canada, International Development Research Center.
- ALVARIÑO, C. y VIZCARRA, R., 1999, “Gestión para la innovación en educación: desafíos para las escuelas particulares subvencionadas”, en: CARIOLA, R y VARGAS, J., eds., *Educación particular subvencionada*, Santiago, CONACEP.
- APPLE, M. W., 1996, *Cultural politics and education*, New York, Teachers College Press.
- \_\_\_\_\_, 2001., *Educating the “Right” Way: Markets, Standards, God, and Inequality* New York, Routledge/Falmer.
- \_\_\_\_\_, 2003, *Whose markets, whose traditions?* Ponencia presentada en la Conferencia sobre perspectivas internacionales sobre paz y reconciliación, University of Melbourne.
- ARANCIBIA, V., 1992, “Efectividad escolar: un análisis comparado”, *Estudios públicos*, N.º 47, pp. 101-125.
- BALL, S., 1990, *Education inequality and school reform: values in crisis. Inaugural Lecture*, London, Kings College.
- BRONFENBRENNER, U., 1979, *The ecology of human development: Experiments by nature and design*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- BROWNLIE, F. et al., 2003, *Enhancing Learning. Report of the Student Achievement Task Force*, British Columbia, Ministry of Education.
- CARVAJAL, J. et al., 2003, *Programa de evaluación de la educación básica: pruebas SABER len-*

- guaje y matemáticas grados 3º, 5º, 7º y 9º, Bogotá, ICFES.
- CAVAYE, J., 1999, *The Role of Government in Community Capacity Building*, Brisbane, Queensland Government Information Series.
- CEPAL, 1997, *La brecha de la equidad*, Santiago de Chile CEPAL.
- \_\_\_\_\_, 2002, *Escafoón de la competitividad de los departamentos de Colombia*, Bogotá, CEPAL.
- COLEMAN, J. et al., 1966, *Equality of educational opportunity*, Washington, US Government Printing Office.
- CREEMERS, B., PETERS, T. y REYNOLDS, D., eds., 1989, *School Effectiveness and School Improvement*, Rockland, Mass, Swets & Zeitlinger.
- CRLRA, 2000, *Managing Change through VET: The role of Vocational Education and Training in regional Australia*, Launceston, Centre for Research and Learning in Regional Australia, University of Tasmania.
- \_\_\_\_\_, 2001, *Building dynamic learning communities: Ten regional case studies*, Launceston, Centre for Research and Learning in Regional Australia University of Tasmania.
- CROOKS, T., 1998, "The impact of classroom evaluation practices on students", *Review of Educational Research*, Vol. 58, N.º 4, pp. 438-481.
- DALE, R., 1990, *The impact of the restructuring of the education in New Zealand and Britain*, Paper presented at the Research Into Educational Policy Conference, Wellington.
- DIXON, B., 1996, "The great family network", *Educational Leadership*, Vol. 53, N.º 7, pp. 27-29.
- DUKE, D. y LEITHWOOD, K., eds., 1994, *Defining effective leadership for Connecticut's schools*, Connecticut, University of Connecticut.
- EPSTEIN, J., 1995, "School/family/community partnerships: Caring for the children we share", *Phi Delta Kappan*, Vol. 76, N.º 9, pp. 701-712.
- \_\_\_\_\_, 1996, "Advances in family, community, and school partnerships", *New Schools, New Communities*, Vol. 12, N.º 3, pp. 5-13.
- EPSTEIN et al., 1997, *School, family, community partnerships: Your handbook for action*, Thousand Oaks, CA, Corwin.
- ESPINOZA, S., 1995, *Escuelas de calidad y sus procesos organizacionales: un cambio hacia el mejoramiento de la educación*, Tesis para optar al título de Psicólogo, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- ESTÉVEZ, C., 1997, *Evaluación integral por procesos: una experiencia construida desde y en el aula*, Bogotá, Magisterio.
- GARCÍA MÁRQUEZ, G., 1992, *Extraños peregrinos: doce cuentos*, México, Editorial Diana.
- GLASER, R., 1963, "Instructional technology and the measurement of learning outcomes: Some questions", *American Psychologist*, Vol. 18, N.º 8, pp. 519-521.
- HADDAD, W. D. et al., 1990, *Education and development Evidence for new priorities*, (World Bank Discussion Paper, 95), Washington, D.C., World Bank.

HANUSHEK, E., 1981, "Throwing money at schools", *Journal of Policy Analysis and Management*, N.º 1, pp. 19-41.

\_\_\_\_\_, 1997, "Assessing the effects of school resources on student performance: An Update", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 19, N.º 2, pp. 141-164.

HOWE, M., 1987, "Using cognitive psychology to help students learn how to learn", en: RICHARDSON, T.; EYSENCK, M. y PIPER, D., eds., *Student learning: research in education and cognitive psychology*, Milton Keynes, Open University Press and Society for Research into Higher Education.

JAMES, M., 1998, *Using assessment for school improvement*, Oxford, Heinemann.

KENYON, P y BLACK, A, eds., 2001, *Rural small town renewal: Overview and case studies*, Barton, ACT, Industries Research and Development Corporation.

KETSETZIS, M.; RYAN, B. y ADAMS, G., 1998, "Family processes, parent-child interactions, and child characteristics influencing school-based social adjustment", *Journal of Marriage & the Family*, Vol. 60, N.º 2, pp. 374-387.

KILPATRICK, S.; BELL, R. y FALK, I., 1999, "The role of group learning in building social capital", *Journal of Vocational Education & Training*, Vol. 51 N.º 1, pp. 129-144.

KLIKSBERG, B., 2002, *América Latina una región en riesgo: pobreza, inequidad e institucionalidad social*, Washington, Banco Interamericano de Desarrollo.

LOCKHEED, M. y VERSPOOR, A., 1991, *Improving primary education in developing countries*, Oxford, World Bank/Oxford University Press.

MARTÍNEZ, L., 2003, *La calidad educativa y su evaluación*, Mexico, Instituto Nacional Para la Evaluación de la Educación.

MCCORMACK, C., 1998, *Building and education system*, New York, Wiley Computer Publishing.

MEYERS, C., 1986, *Teaching students to think critically*, San Francisco, Jossey-Bass.

MIZ ALA, A. y ROMAGUERA, P, 2002, *Equity and educational performance* (N.º 1000936), Washington, Interamerican Development Bank.

MIZALA, A. ROMAGUERA, P y REINAGA, T., 2000, *Determinants of Student Achievement and School Effects in Bolivia*, Santiago de Chile, Centro de Economía Aplicada, Universidad de Chile.

MURCIA, J., 1991, *Proceso pedagógico y evaluación*, Bogotá, Anthropos.

MURPHY, R., 1990, "National assessment proposal: analyzing the debate", en: FLUDE; M. y HAMMER, M., eds., *The education reform act, 1988*, London, Falmer Press.

NÚÑEZ, J. *et al.*, 2002, "¿Qué pasa con los colegios públicos?", *Cuartillas de Economía*, N.º 1, pp. 2-3.

OECD, 2001, *The Wellbeing of Nations: The role of human and social capital*, Paris, Organization for Economic Cooperation and Development.

PIERCE, S.; ALFONSO, E. y GARRISON, M., 1998, "Examining proximal processes in young children's home environments: A preliminary report", *Family & Consumer Sciences Research*, Vol. 27, N.º 1, pp. 3-34.

PIÑEROS, J. y RODRÍGUEZ, A., 1999, *School Inputs in Secondary Education and their Effects*

on *Academic Achievement: A study in Colombia*, Washington, The World Bank.

PONG, S., 1997, "Family structure, school context, and eighth-grade math and reading achievement", *Journal of Marriage & the Family*, Vol. 59, N.º 3, pp. 734-746.

PUTNAM, R., 1993, *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*, Princeton, NJ, Princeton University Press.

\_\_\_\_\_, 2000, *Bowling Alone: The collapse and revival of American community*, New York, Simon & Schuster.

RAUDENBUSH, S., KID CHAN APANISH, S. y KANG, S. J., 1991, "The effects of preprimary access and quality on educational achievement in Thailand", *Comparative Education Review*, Vol. 35, N.º 2, pp. 255-273.

REIMERS, F., 2000, *Unequal schools, unequal chances: the challenges of equal opportunity in the Americas*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

REPÚBLICA DE COLOMBIA, 1998, *Constitución Política de Colombia*, Bogotá, Panamericana Editorial.

ROTGER, B., 1990, *Evaluación formativa*, Madrid, Cincel.

SANDERS, M. G., 1998, "The effects of school, family, and community support on the academic achievement of African American adolescents", *Urban Education*, N.º 33(3), pp. 385-409.

SERVAT, B., 1996, "Participación y eficacia en la escuela: estudios empíricos", *Boletín de Investigación Educativa*, N.º 11, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, pp. 245-285.

VÉLEZ, E.; SCHIEFELBEIN, E. y VALENZUELA, J., 1994, *Factores que afectan el rendimiento escolar en la educación primaria: revisión de la literatura de América Latina y el Caribe*, Retrieved march 29, 2004, from <http://atzimba.crefal.edu.mx/nimce/docums/Velezd.pdf>

WEBSTER-STRATTON, C., 1997, "From parent training to community building. Families in Society", *The Journal of Contemporary Human Services*, Vol. 78, N.º 2, pp. 156-171.

ZÁRATE, G., 1992, "Experiencias educacionales exitosas: un análisis a base de testimonios", *Estudios públicos*, N.º 47, pp. 127-158.

## BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ-MÉNDEZ, J. M., *Investigación cuantitativa/cualitativa ¿Una falsa disyuntiva?* España, Morata, 1986.

ARY, D.; CHESER-JACOBS, L. y RAZAVIEH, A., *Introduction to research in education*, 4.ª ed., Fort Worth, TX, Holt, Rhinehart & Winston, Inc, 1990.

BABBIE, E., *The Practice of Social Research*, 8.ª ed., Belmont CA, Wadsworth Publishing Co, 1998.

BREWER, J. y HUNTER, A., *Multimethod research: a synthesis of styles*, Newbury Park, CA, Sage, 1989.

BURNS, R., *Introduction to Research Methods*, 4.ª ed., Frenchs Forest, NSW Longman, 2000.

CRABTREE, B. F. y MILLER, W L., eds., *Doing qualitative research*, 2.ª ed., Thousand Oaks, CA, Sage, 1999.

LECOMPTE, M. D. y PREISSLE, J., *Ethnography and qualitative design in educational research*, San Diego, CA, Academic Press, 1993.



MILES, M. B. y HUBERMAN, M., *Qualitative* PATTON, M., *Evaluation and Research Methods, data analysis: an expanded sourcebook*, 2.<sup>a</sup> éd., Newbury Park, CA, Sage, 1990.  
Thousand Oaks, CA, Sage, 1994.

## REFERENCIA

**G**ÓMEZ YEPES, Ricardo, "Calidad educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVI, N.º 38, (enero-abril), 2004, pp. 75-89.

Original recibido: mayo 2004

Aceptado: agosto 2004

**Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.**