



UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
FACULTAD DE HUMANIDADES
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CALIDAD EDUCATIVA:
ANÁLISIS DOCUMENTAL DESDE LOS NUEVOS PARADIGMAS DE
EVALUACIONES Y COMPETENCIAS.

JANINA CASTRO 8-764-71

TESIS PRESENTADA COMO UNO DE LOS REQUISITOS PARA OBTENER EL
GRADO DE MAESTRO EN CIENCIAS SOCIALES CON ESPECIALIZACIÓN EN
POLÍTICAS EDUCATIVAS CONTEMPORÁNEAS.

Bajo la dirección del
Mgter. José Clemente Lasso Núñez

PANAMÁ, REPÚBLICA DE PANAMÁ

2024

DEDICATORIA

Nuestros esfuerzos van hacia las nuevas generaciones, particularmente a mis hijos Zadkiel y Uriel, quienes son mi mayor motivación e inspiración para garantizarles una educación con equidad, cohesión e igualdad de oportunidades y que puedan afrontar los retos presentes y futuros.

A mi compañero de vida Carlos por su apoyo solidario para poder llegar al objetivo final de culminar esta meta, por creer en mi capacidad, brindándome su comprensión, cariño y apoyo. Su soporte fue una pieza importante para la culminación exitosa de este trabajo.

Janina Castro

AGRADECIMIENTO

Mis más sinceros reconocimientos a los maestros y maestras que compartieron sus experiencias y conocimiento para que diéramos un enfoque distinto a la visión moderna y postmoderna de la educación, quienes me incentivaron en muchos sentidos a seguir adelante.

A todos y cada uno de los miembros de mi familia, por tolerar las ausencias durante la realización de este trabajo académico y a mi compañero de vida quién asumió este reto conmigo de forma conjunta.

A mis amistades presentes y pasadas, quienes sin esperar nada a cambio compartieron y aportaron significativamente a que este trabajo llegará a buen término y su apoyo incondicional en estos cinco años cuando estuvimos a punto de claudicar, gracias por lograr que este sueño se haga realidad.

Janina Castro

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA	i
AGRADECIMIENTO	ii
ÍNDICE GENERAL.....	iii
ÍNDICE DE TABLAS	vii
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES	viii
RESUMEN.....	ix
ABSTRACT.....	x
SIGLAS Y ACRÓNIMOS	xi
INTRODUCCIÓN.....	xii
CAPÍTULO 1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y MARCO METODOLÓGICO	17
1.1 Antecedentes.....	17
1.2 Planteamiento del problema.....	18
1.3 Formulación del problema	20
1.4 Objetivos.....	21
a) Objetivo general.....	21
b) Objetivos específicos.....	21
1.5 Justificación	22
1.6 Supuesto de la investigación.....	26
1.7 Delimitación.....	26
1.8 Limitaciones	27
1.9 Metodología	27
a) Técnica de análisis	29
b) Etapa descriptiva.....	29
c) Etapa estructural	32
1.10 Conceptos	33
a) Calidad educativa.....	33
b) Evaluación educativa	40
c) Competencias	49
d) Desigualdad estructural	54
CAPÍTULO 2. APROXIMACIÓN TEÓRICA	60
2.1 Etimología	60

2.2	Marco epistémico	64
a)	Modelos y paradigmas de calidad educativa	70
1.	Modelo de control global de calidad	72
2.	Modelo Deming	73
3.	Modelo norteamericano Malcom Baldrige	73
4.	Modelo ISO 9004-2	74
5.	Modelo europeo EFQM	74
2.3	Marco pedagógico	76
2.4	Pedagogía social	79
2.5	Modelo STEM	82
CAPÍTULO 3. POLÍTICAS PÚBLICAS		86
3.1	Políticas educativas	87
a)	Periodo de los 60'	89
b)	Periodo de los 70'	91
c)	Periodo de los 80'	94
d)	Periodo de los 90'	96
e)	Siglo XXI	100
3.2	Reformas educativas	105
a)	Reforma política del Estado	105
b)	Reformas educativas en América Latina	108
c)	Reformas educativas en Panamá	109
1.	Política educativa de 1903-1930: Período de organización del sistema educativo nacional	110
2.	Política educativa 1930-1940: Período de reorganización del sistema educativo	114
3.	Política educativa 1940-1950: Reforma del Estado y del sistema educativo 114	
4.	Política educativa 1950-1968: Banco Mundial como orientador de políticas educativas	115
5.	Política educativa 1968-1979: Nacionalismo y Reforma Educativa	116
6.	Política educativa 1980-1989: Neoliberalización de la educación. Fase 1: Reforma educativa hacia afuera	117
7.	Política educativa 1990-1994: Neoliberalización de la educación. Fase 2: Reforma educativa hacia adentro	118

8. Política educativa 1995-2023: Neoliberalización de la educación. Fase 3: Modernización del sistema educativo bajo la égida del multilateralismo.....	120
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE LOS DATOS	125
4.1 Análisis Descriptivo.....	125
a) Noción de los conceptos.....	125
a.1 Etimología	126
1. Calidad educativa	126
2. Evaluación educativa	127
3. Competencias.....	129
b.1 Desarrollo histórico	130
1. Calidad educativa	131
2. Evaluación educativa	134
3. Competencias.....	136
b) Categorización de los conceptos.....	140
c) Caracterización	144
d) Diferenciación	145
e) Vinculación	148
f) División	150
g) Metodología	151
4.2 Análisis estructural.....	152
a) Escenario 1: algunas consideraciones epistemológicas entre el saber y origen del poder.	153
b) Escenario 2: calidad educativa y evaluaciones.	156
c) Escenario 3: calidad educativa y competencias.....	158
DISCUSIÓN DE RESULTADOS	161
CONCLUSIONES.....	165
RECOMENDACIONES	168
a) A nivel epistemológico	168
b) A nivel del sistema de evaluación	168
BIBLIOGRAFÍA.....	170
ANEXOS.....	173
1. Lista de documentos analizados	174

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Ejes claves de la cartografía conceptual	30
Tabla 2 Espacios de vinculación de desigualdades educativas.....	55
Tabla 3 Enfoques de Calidad	71
<i>Tabla 4 Período educativo 1903-1920</i>	113
Tabla 5 Período educativo 1930-1940	114
Tabla 6 Período educativo 1940-1950	115
Tabla 7 Período educativo 1950-1968	116
Tabla 8 Período educativo 1968-1979	117
Tabla 9 Período educativo 1980-1989	118
Tabla 10 Período educativo 1990-1994.....	119
Tabla 11 Desarrollo histórico del concepto de calidad educativa	131
Tabla 12 Desarrollo histórico del concepto evaluación educativa	134
Tabla 13 Desarrollo histórico del concepto competencias.....	137
Tabla 14 Categorización de clase inmediata.....	140
Tabla 15 Diferenciación entre calidad educativa, evaluación y competencias	146

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 Fases del Concepto Calidad	39
Ilustración 2 Educación como socialización	61
Ilustración 3 Proceso educativo en lo individual y lo social	63
Ilustración 4 Calidad de la educación desde los paradigmas de la simplificación a la complejidad	68
Ilustración 5 Neoliberalización de la educación. Fase 3.....	124
Ilustración 6 Vinculación del concepto de calidad educativa	149
Ilustración 7 Subclases de calidad educativa	150

RESUMEN

El presente trabajo tiene por objetivo hacer un análisis documental sobre la conceptualización de calidad educativa y su vínculo con los nuevos paradigmas de evaluaciones y competencias. Nuestro supuesto será que la calidad educativa es concebida desde el rendimiento escolar, la formación docente o evaluación de centros educativos en términos de gestión y no como la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje en su compleja globalidad. El diseño es de corte cualitativo de tipo hermenéutico explicativo con revisión documental. El mismo consiste en la búsqueda, selección organización y análisis de la información proveniente de diversos textos académicos para responder una o varias preguntas relacionadas a calidad educativa, evaluación educativa y competencias. Combinaremos interpretaciones de orden hermenéutico, en dos fases, una de tipo descriptiva mediante el análisis cartográfico de los documentos seleccionados y una segunda fase de tipo estructural en el que se interpretan las descripciones contenidas mediante diversos escenarios. Cada escenario permite develar relaciones epistemológicas y causales en el concepto de calidad educativa y el que debe ser considerado dentro de las reformas educativas que el estado panameño debe considerar.

Palabras clave: calidad educativa, evaluaciones, competencias, desigualdad, relaciones de poder.

ABSTRACT

The objective of this work is to carry out a documentary analysis of the conceptualization of educational quality and its link with the new paradigms of evaluations and competencies. Our assumption will be that educational quality is conceived from school performance, teacher training, or evaluation of educational centers in terms of management and not as the improvement of the teaching-learning process in its complex globality. The design is of a qualitative explanatory hermeneutic type with documentary review. It consists of searching, selecting, organizing, and analyzing information from various academic texts to answer one or more questions related to educational quality, educational evaluation, and competencies. We will combine interpretations of a hermeneutical order, in two phases, one of a descriptive type through the cartographic analysis of the selected documents and a second of a structural type in which the descriptions contained are interpreted through various scenarios. Each scenario allows us to reveal epistemological and causal relationships in the concept of educational quality and what should be considered within the educational reforms that the Panamanian state must consider.

Keywords: educational quality, evaluations, competencies, inequality, power relations.

SIGLAS Y ACRÓNIMOS

BID: Banco Interamericano de Desarrollo

BM: Banco Mundial

CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe

COSPAE: Consejo de Sector Privado para la Asistencia Educacional

EEOS: Equality of Educational Opportunity Survey

EFA: Education of All

EFQM: European Foundation for Quality Management

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

OREALC: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe

PISA: Programme for International Student Assessment

PREAL: Proyecto de Residuos Electrónicos

PRODE: Programa de Desarrollo Educativo

SIMECE: Sistema de Mejoramiento de la Calidad Educativa

TIC: Tecnología de la Información y las Comunicaciones

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

INTRODUCCIÓN

Existe una diversidad de debates sobre la calidad educativa, la evaluación educativa y sus modalidades de aplicación. Esta cuestión, nos lleva a analizar y focalizar que acciones son tendientes a las mejoras de sistema educativo y bajo qué premisas tecno-políticas se realizan las transformaciones curriculares en el contexto global.

Educación por competencias es un enfoque pedagógico que se centra en el desarrollo de habilidades prácticas y competencias relevantes para la vida y el trabajo en el siglo XXI. Pero este enfoque también presenta un vacío en las nociones y representaciones de lo juvenil desde el poder adultocéntrico.

Sin lugar a duda, la educación es indispensable para el desarrollo de las funciones psíquicas superiores. El aprendizaje implica la apropiación y el dominio de instrumentos culturales disponibles en nuestro medio. El aprendizaje escolar, en todos sus niveles, facilita la adquisición de lo que Vygotski llamó: “*conceptos científicos*” para diferenciarlos de los “*conceptos espontáneos*” que se adquieren en la experiencia cotidiana no escolar.

Desde el punto de vista del conocimiento de la educación, al que enseña se le requiere un determinado nivel de formación relativo al conocimiento del área que será objeto de la enseñanza.

Los modelos pedagógicos están referidos a prototipos o esquemas que guían y dan estructura al pensamiento y a la acción de todos los actores implicados en los procesos educativos. En los diferentes modelos generalmente subyacen teorías, ideologías, fines, valores, normas, entre otros, que pretenden interpretar la realidad y conducirla en función de unos fines y objetivos. Por consiguiente, parece que tanto cuando hablamos de paradigmas como de modelos estamos haciendo

referencia a una especie de guía para el pensamiento y la acción. (García-Aretio, 2004, pág. 2)

La pedagogía debe poseer al menos un marco de referencia teórico propio desde el cual recontextualice, reconstruya y reinterprete los sentidos segregados desde enfoques de otras disciplinas acerca de las condiciones, acciones, motivos y fines de los actores que participan directa o indirectamente en el proceso educativo. En este sentido puede aludirse a la pedagogía como el principal fundamento del quehacer educativo y el proceso que debe servir de base del pensamiento escolar en todas sus manifestaciones.

Con base en lo planteado por Lira-Valdivia *“La búsqueda de un referencial supone una aproximación a corrientes ontológicas, epistemológicas, paradigmáticas y metodológicas, sobre las cuales ubicar el sistema de creencias, principios y valores que caracterizan una determinada posición epistémica”*. (Lira Valdivia, 2011, pág. 8)

Es importante tener la noción sobre que es un sistema escolar. La idea menos compleja es pensarlo como una forma de organizar la educación. Émile Durkheim en su obra *“Educación y Sociología”* (1922) define la educación como *“la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las generaciones que no se han aún desarrollado para prepararlas para la vida social”*

En este sentido, la educación dentro del sistema escolar se maneja de manera reproductiva. Las generaciones adultas son los que han alcanzado la habilidad de transmitir los conocimientos, experiencias y valores hacia la generación joven que aún no conocen de la misma. Así desde estas posiciones se configura un poder adultocéntrico que se manifiesta a través de diversas dinámicas y estructuras que privilegian la autoridad y la perspectiva de los adultos sobre la de los estudiantes. Esto puede ocurrir en varios niveles dentro del sistema educativo y en las interacciones diarias en el aula.

Las normas y reglas institucionales en las escuelas a menudo refuerzan la autoridad de los adultos y limitan la autonomía y la participación de los estudiantes. Esto puede manifestarse en políticas disciplinarias estrictas, reglas de vestimenta y códigos de conducta que imponen sanciones a los estudiantes por desviarse de las expectativas establecidas por los adultos.

Esto también ocurre a nivel del currículo y los métodos de enseñanza, que a menudo reflejan las preferencias y perspectivas de los adultos, en lugar de adaptarse a las necesidades e intereses de los estudiantes. Esto puede resultar en un enfoque de enseñanza centrado en el adulto, donde los estudiantes tienen un papel pasivo en el proceso de aprendizaje y se espera que se adapten a las expectativas de los adultos.

Aunado a ello, en un entorno adultocéntrico, se puede subestimar o ignorar la voz y la experiencia de los estudiantes en el aula y en la comunidad escolar. Sus opiniones, ideas y necesidades pueden ser pasadas por alto o invalidadas, lo que perpetúa la idea de que los adultos son los únicos poseedores de conocimiento y autoridad legítimos.

Abordar el poder adultocéntrico en la educación requiere un enfoque consciente y deliberado para equilibrar las dinámicas de poder y promover la participación activa y la voz de los estudiantes en su propio aprendizaje y en la toma de decisiones relacionadas con su educación. Esto puede implicar cambios en las estructuras y prácticas educativas para fomentar la autonomía estudiantil, la colaboración entre estudiantes y docentes, y el respeto mutuo entre todas las partes involucradas en la comunidad educativa.

Durkheim creía que la educación no solo era importante para la transmisión de conocimientos y habilidades, sino que también tenía una función social fundamental en la integración de los individuos en la sociedad y en la promoción de la solidaridad

social, donde la enseñanza de los valores morales y éticos en la educación permitiría mantener la cohesión social.

Este enfoque durkheniano maneja de manera reproductiva el sistema educativo. La perspectiva de que el sistema escolar actúa como un "reproductor" se basa en la idea de que la educación no solo transmite conocimientos y habilidades, sino que también refuerza y reproduce las estructuras sociales y las desigualdades existentes en la sociedad más amplia.

Algo que mencionar es que la manera de reproductiva en la educación no vendría ser lo mismo para todos ni todos los países, ¿Pero, a que se debe esto? que el mismo varía según el contexto histórico, social, cultural y económico en el que se desarrolla.

Esta perspectiva se deriva en gran medida de la teoría sociológica del conflicto, en la que se sostiene que las instituciones sociales, como la educación, mantienen y perpetúan las desigualdades de poder y los privilegios de ciertos grupos sobre otros. No se niega la capacidad transformadora de la educación, pero enfatizamos que el sistema escolar no es neutral y puede contribuir a mantener las desigualdades existentes si no se abordan activamente.

Vásquez, J. (2013), enfatiza la importancia de establecer una perspectiva sociopolítica que comprenda y transforme las instituciones sociales, incluida la educación, desde una mirada crítica que cuestiona las relaciones de poder, las estructuras de dominación y las desigualdades presentes en la sociedad.

El desarrollo de una vertiente crítica en pedagogía pasaría por hacer visible el rasgo colonial que obstruye la relación pedagógica y la implicación primigenia que la sostiene: el hecho de que la pedagogía se funda en la relación entre dos sujetos que se reconocen. Así junto a la crítica al adultocentrismo, como

conjunto de saberes, se debe desarrollar una tradición crítica en pedagogía que sirva de base para la descolonización de nuestras prácticas. (Vásquez, 2013, pág. 227)

Se requiere de una tradición crítica en pedagogía que puede servir como base para la descolonización de nuestras prácticas educativas, para desafiar y superar las estructuras de dominación y opresión heredadas del colonialismo en el ámbito educativo, promoviendo una educación liberadora y emancipadora para todos los estudiantes.

CAPÍTULO 1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y MARCO METODOLÓGICO

1.1 Antecedentes

El marco referencial de calidad de la educación guarda estrecha relación con la evaluación de la calidad. La falta de entendimiento de la calidad como un concepto polisémico y complejo ha llevado a que se le defina estrechamente y se le evalúe sin considerar que su producción como cualidad es dinámica y multidimensional (Albornoz, 2005). Esta situación ha generado, recientemente, una incisiva crítica a las orientaciones y a las formas actuales de la evaluación en el campo educativo (Álvarez Méndez, 2005).

Desde esta perspectiva, la lectura de calidad se traduce en un dispositivo de medición que desarrolla prácticas de evaluación más instrumentales y que elude la discusión sobre los fines intrínsecos de la educación. Se está asumiendo un concepto de calidad únicamente relacionado con la eficacia del sistema educativo, desvinculando los procesos de construcción de una ciudadanía crítica.

Según nos lo plantean (J.C, Orozco, A. Olaya Toro & V. Villate Duarte, 2009) *“...pensar una educación de calidad no se circunscribe exclusivamente a estudiar los logros cognitivos de los estudiantes, o a la adecuación de los procesos de enseñanza-aprendizaje a los objetivos previstos desde un determinado modelo pedagógico y en consonancia con una determinada propuesta curricular. Involucra también tomar en cuenta las expectativas de las comunidades que acogen a las instituciones educativas; reconocer las demandas que realizan los diferentes sistemas que estructuran la sociedad (económico, político, religioso) a la educación que se imparte; abordar el análisis de los intereses que acompañan a los diferentes individuos y grupos que confluyen en la dinámica escolar; y atender a las necesidades de construcción de sentido histórico y a las posibilidades de su*

concreción en virtud de las condiciones específicas que rodean la acción de la institucionalidad educativa”.

De acuerdo a (Bonilla-Molina, 2014) *“una visión parcelada de este tema sólo le puede interesar al capitalismo globalizado para facilitar la adaptación de los sistemas educativos a sus requerimientos de producción”*

Siguiendo lo enunciado por este autor, existen niveles de actuación con respecto a la calidad educativa y que se constituyen en un sistema de interacciones que permite tener una visión complementaria y estratificada sobre la calidad y la transformación de la educación: nivel aula-procesos pedagógicos, nivel aula-plantel, nivel aula-plantel/comunidad de entorno, nivel plantel/municipio-entidad regional nivel aula-plantel/proyecto nacional, nivel aula-plantel/geopolítica internacional.

1.2 Planteamiento del problema

La educación como sistema¹ complejo², contiene múltiples subsistemas fuertemente conectados, donde cada uno de ellos presenta sistemas autónomos. Ellos nos obligan a distinguir que existen estructuras y transformaciones a lo interno y que requieren de diferentes niveles de análisis.

Por ello, el uso del término para referirse a las diversas dimensiones de este, nos indica cierta dificultad para delimitar con precisión su significado y su riqueza de acepciones. (García Carrasco, 1987) indicaba que ni su uso, ni el conjunto de conceptos que se relacionan con él, tales como enseñanza, aprendizaje, condicionamiento, adoctrinamiento, etc., poseen precisión terminológica, debido a la diversidad de aspectos que conforman el fenómeno educativo.

¹ Se hace referencia al concepto de sistema utilizado por Berger y Luckman en la teoría de los sistemas, en términos de cómo las estructuras sociales y los significados se forman y mantienen en la sociedad.

² Se hace referencia al pensamiento complejo de Morin, en la que se reconoce la multiplicidad, la diversidad y la contradicción dentro de los fenómenos. En lugar de simplificar y reducir, busca integrar y relacionar diferentes niveles y dimensiones de la realidad.

Ello ha provocado que la preocupación sobre la educación deje de estar centrada exclusivamente en el acceso y la extensión de los servicios para centrarse en los contenidos de los sistemas educativos, en lo que ocurre al interior de ellos, en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es así que el concepto de calidad de la educación ha pasado a estar en el primer plano de la agenda educativa cobrando mayor beligerancia y atención por parte de los actores políticos, sociales y económicos. En ese sentido, por la búsqueda de brindar una educación de calidad en condiciones de equidad se ha motivado el enfoque de desarrollo en nuestros sistemas educativos.

En diversos ámbitos como los ministerios públicos, los organismos internacionales, la banca multilateral, las cumbres económicas y los encuentros de pedagogías tienen como referente central discusiones sobre la calidad de la educación, planteando muchas veces reformas en los distintos niveles del sistema educativo.

Este concepto ha sido atrapado por la lógica cuantitviva y como atributo presenta una serie de problemas metodológicos, al reducir las prácticas educativas en ejercicios algorítmicos y formulas econométricas para evidenciar la calidad de la educación. Lo que evidencia que este concepto es una expresión de los procesos de globalización.

Bajo este precepto, se ha universalizado la evaluación de los aprendizajes, del desempeño docente y la autoevaluación institucional, con los mismos criterios y prácticas, sin considerar las dinámicas culturales, económicas, políticas, filosóficas, curriculares y por supuesto pedagógicas que hacen imposible evaluar los matices particulares de los sistemas educativos.

El desconocer que el acto pedagógico es integral- planeación, didáctica, diseño curricular, evaluación, acompañamiento pedagógico, supervisión y estrategias- es

limitar la visión y destruir la educación pública para dar pasó a una educación al servicio del mercado.

Sin embargo, todavía dista mucho de tener una conceptualización clara sobre calidad de la educación. Los discursos de las entidades encargadas de la educación en nuestros países se centran en la conceptualización de calidad, muchos queremos mejorar la calidad de nuestros centros educativos, pero ¿qué significa esto? ¿Podemos hablar de calidad educativa? ¿El proceso de evaluación de rendimiento escolar es visto como un factor de mejoramiento de la calidad educativa? ¿Cuál es el vínculo que existe entre calidad de la educación y pruebas estandarizadas?

1.3 Formulación del problema

La calidad educativa es un tema ampliamente discutido y debatido dentro de las agendas de los gobiernos nacionales, ligado a las recomendaciones de los organismos internacionales por ajustar las políticas educativas bajo este precepto.

El concepto de calidad educativa es polisémico y multifacético, lo cual depende del sentido en que se utilice, por ello es importante analizar la trayectoria del concepto de calidad educativa y las múltiples interpretaciones vinculadas a las nuevas perspectivas de evaluaciones y competencias educativas.

Justamente eso es lo que preocupa, no hay una clarificación del concepto, en las últimas décadas los gobiernos han realizado reformas educativas respondiendo a una conceptualización que no es clara y muchos menos responde a la formación de ciudadanos íntegros, lo cual está llevando a que no se tenga claridad en los procesos formativos, la práctica escolar y mucho menos en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Los sistemas educativos no corresponden con los retos y demandas que presenta la sociedad, se fundamenta en un sistema de evaluación sin considerar los distintos elementos inmersos en los procesos educativos.

La idea de producir conocimiento interpela en concepciones adversas a la funcionalidad del mercado, pero que conocimiento estamos produciendo o que discursos asume ese saber. ¿Estamos reproduciendo los modos de conocimientos (esferas de uso) de las agencias internacionales? ¿Estamos respondiendo a las exigencias del mercado al realizar pruebas estandarizadas? ¿Qué procesos de concientización desarrollamos al hablar de calidad educativa?

1.4 Objetivos

a) Objetivo general

- Analizar el concepto de calidad educativa desde una perspectiva reflexiva y crítica a partir de sus conceptualizaciones en los últimos 10 años (2013-2023).

b) Objetivos específicos

- Identificar unidades de análisis que permitan el acercamiento a las temáticas sobre calidad, evaluación y competencias en el ámbito educativo.
- Interpretar las fundamentaciones teóricas y metodológicas, halladas sobre las categorías de calidad, evaluación y competencias educativas.
- Relacionar el concepto de calidad educativa y el sistema de evaluación nacional de Panamá en su componente de evaluación de los aprendizajes.

1.5 Justificación

Este trabajo pretende aportar teórica y metodológicamente al sistema de evaluaciones nacionales enfocadas en los aprendizajes, como herramienta práctica que visibilicen la condición educativa de nuestro país.

El concepto de calidad educativa aún está en proceso de definición. Todavía es una noción imprecisa, no hay un cuestionamiento de lo que se entiende por calidad. Parece partirse del supuesto que todos entendemos lo mismo en referencia a ese concepto. No obstante, el concepto puede tener distintos significados para distintos actores sociales (Albornoz, 2005) y (Pulido Cháves, 2009)

Debemos tener presente que el concepto calidad educativa tiene una historia, para (Angulo Rasco, 1999) se marca un cambio en la historia de la educación a partir de la crisis del estado benefactor y los procesos de transformación socioeconómica asociados (Alba Rico, 2007; Pérez Gómez, 1997)

Por su parte, otros autores coinciden en marcar el sello ideológico de este giro por su asociación con el neoliberalismo, la globalización y las tendencias postmodernas (Pérez Gómez, 1997; Pulido Chaves, 2009; Santos Guerra, 1999) que, de acuerdo con Sander (1996), caracterizan un nuevo orden económico y político internacional que guardan una estrecha relación con el marco referencial para su definición.

Si bien el concepto de calidad de la educación es polisémico y depende de la perspectiva político-ideológica que adopten los Estados, pues, es un concepto que plantea grandes problemas metodológicos, que involucra una reflexión amplia y polémica, cuyos determinantes son los proyectos políticos de la modernidad centrados en medir los rendimientos de los alumnos de forma universal, sin considerar las realidades variadas de nuestro sistema educativo.

El concepto de Desigualdad Educativa hace referencia a aquellos individuos que experimentan una serie de dificultades marcadas a lo largo de su trayectoria escolar que les impiden sacar provecho al currículo y a las enseñanzas dentro del aula de clase.

Este concepto es mayormente utilizado por las ciencias socio-demográficas para establecer la propensión interna de un ecosistema o de alguno de sus componentes a sufrir daño ante la presencia de determinada fuerza o energía potencialmente destructiva y se le asocia con procesos de exclusión social y desigualdad, a los que dichas unidades se encuentran sujetas (Vargas, 2002).

Trasladado al ámbito escolar, este concepto hace referencia a aquellos individuos que experimentan una serie de dificultades marcadas a lo largo de su trayectoria escolar que les impiden sacar provecho al currículo y a las enseñanzas dentro del aula de clase (Manzano Soto, 2008).

Por tanto, la desigualdad educativa se materializa en desventajas comparativas, tanto en una jerarquización vertical (entre diferentes grupos sociales) como horizontal (entre alumnos de similar condición social), es decir que se observa una diferenciación entre alumnos con respecto a los integrantes de su propia división, con respecto a otros pares pertenecientes al mismo establecimiento educativo, y, también, con respecto a otros pares que asisten a otros establecimientos educativos.

Actualmente no se cuenta con una construcción unificada de criterios para establecer la conceptualización de calidad educativa y muchos menos tenemos claridad cuando se habla de desigualdad educativa. Buscamos generar conocimiento que permita identificar aquellos constructos que debe contener la política educativa panameña en la búsqueda de la calidad educativa.

Hablar de calidad educativa implica automáticamente hablar sobre la evaluación de la educación y sobre las cualidades que debe poseer para considerarse “de calidad” (Araya, 2007)

Como afirma (Ball, 2012) para comprender la política educativa de un país en un sistema global es necesario comprender la complejidad del discurso, los actores globales-locales, el contexto nacional e internacional a objeto de poder interpretar los intereses que subyacen en la gestación de la misma. En ese sentido, para poder comprender la propuesta de la evaluación de la calidad educativa de Panamá, primero se debe realizar un acercamiento histórico y sus implicaciones en la legislación educativa.

La acción educativa en el país desde los inicios de la República ha estado centrada en la dirección del Estado, a través de la Secretaría de Instrucción Pública (1915) y luego con la denominación de Ministerio de Educación (1941).

Si bien, nuestro sistema educativo presenta avances y reglamentaciones para establecer un sistema educativo de calidad, la perspectiva que se plantea es la visión mercantilista de la educación, relacionada a evaluaciones periódicas que rigen los sistemas nacionales de evaluación a fin de controlar la eficacia y eficiencia del proceso educativo.

Estas evaluaciones han consistidos en pruebas de rendimiento en las áreas de lecto-escritura, matemática y ciencias naturales, relacionadas a evaluar los resultados cognitivos de los aprendizajes, dejando de lado otras áreas del conocimiento.

El año 2016, mediante el Decreto N° 878 del 27 de septiembre de 2016, se crea el Sistema Integral de Mejoramiento de la Calidad de la Educación (SIMECE), con la finalidad de promover la calidad de la educación panameña. El SIMECE se estructura en torno a tres componentes. Por una parte, comprende una evaluación

integral a todos los actores del sistema educativo, con el propósito de identificar fortalezas y superar debilidades. Por otra parte, considera una evaluación de los aprendizajes que permita valorar los avances y logros de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes durante su proceso formativo. Un tercer componente, es la evaluación institucional de los centros educativos que busca brindar información al sistema educativo para la toma de decisiones y el desarrollo de programas y proyectos en los centros en beneficio de toda la comunidad educativa.

Con este decreto (878), se institucionaliza un sistema para mejorar la calidad de la educación, según lo enunciado en el artículo 1: *“Se crea el Sistema Integral de Mejoramiento de la Calidad de la Educación (SIMECE), con la finalidad de promover la calidad de la educación panameña, mediante indicadores y estándares que integren todos los componentes y actores del sistema educativo, atendiendo a sus concepciones universales y particulares...”*

Por supuesto, que este reduccionismo de las evaluaciones tradicionales e impuesta por los organismos internacionales, de estandarizar los procesos educativos y establecer rating entre ellas, ha ocasionado que las instituciones educativas orienten su actuar hacia las competencias, cuyo desarrollo orienta el trabajo escolar y las evaluaciones definidas en términos de conductas observables para ser comparadas con estándares sociales previamente definidos como aceptables y deseables en la sociedad de consumo.

Construir una educación de calidad implica el reconocimiento de distintos espacios y escenario de construcción de subjetividad política, confluencia de intereses, relaciones de poder, resignificación de modelos, intercambio de significados y prácticas sociales, por lo que no puede acotarse a un simple indicador de resultados.

Estos procesos a pesar de construirse sobre enfoques teóricos cuya estructuración contempla los discursos sistémicos de la complejidad, son constituidos en

escenarios homogéneos que indican que la crisis de la educación pública es igual para todos los contextos, desconociendo las múltiples relaciones inherentes al proceso pedagógico.

1.6 Supuesto de la investigación

- La calidad educativa es concebida desde el rendimiento escolar, la formación docente o evaluación de centros educativos en términos de gestión y no como la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje en su compleja globalidad.
- Los gobiernos y las autoridades educativas tienen un papel crucial en la definición y promulgación de políticas que determinan qué se considera como calidad educativa.
- Los estándares de evaluación y las pruebas estandarizadas también juegan un papel crucial en la definición de la calidad educativa.
- Los organismos internacionales y las tendencias globales en educación también impactan en la construcción del concepto de calidad educativa.

1.7 Delimitación

En términos generales, en esta tesis se ha tratado de elaborar una argumentación homogénea y uniforme en torno a la relación entre calidad educativa, evaluación y competencias.

Por nuestra parte, exponemos y planteamos algunas de las problemáticas estudiadas estos conceptos, a través de algunas perspectivas que han estado presentes en las investigaciones y textos consultados que nos sirvieron para abordar el problema de la calidad educativa.

Para los fines que nos ocupan, fueron consultados una serie de artículos indexados, libros y manuales que aparecen enlistados en el apartado destinado a la metodología de la tesis. Pero deberíamos destacar que el estudio documental ha estado caracterizado por la voluntad interdisciplinar, pues, han sido consultadas fuentes de distintos ámbitos.

1.8 Limitaciones

Con el fin de evitar la dispersión y ofrecer una dirección precisa y unitaria a la argumentación, hemos desarrollado la narración tomando en consideración aquella orientación que nos ha parecido más persuasiva a la hora de abordar el tema de la calidad educativa desde los nuevos paradigmas de evaluaciones y competencias.

En Panamá, existen pocos artículos y documentos especializados en análisis documental, por lo que tuvimos que recurrir a estudios externos, principalmente en América Central y del Sur.

1.9 Metodología

Estamos ante un diseño cualitativo de tipo hermenéutico explicativo con revisión documental. El mismo consiste en la búsqueda, selección organización y análisis de la información proveniente de diversos textos académicos para responder una o varias preguntas relacionadas a calidad educativa, evaluación educativa y competencias.

La investigación hermenéutica explicativa tiene como objetivo principal comprender profundamente los fenómenos sociales y culturales a través de un proceso interpretativo riguroso. Este enfoque combina elementos de la hermenéutica, que es la teoría de la interpretación, con la explicación de los procesos y estructuras sociales. Aunque se centra en la interpretación, la investigación hermenéutica explicativa también busca explicar los mecanismos y procesos causales que

subyacen a los fenómenos estudiados. No solo se interesa en el "qué" sino también en el "cómo" y el "por qué".

La investigación comienza con la interpretación cualitativa del problema, a través del establecimiento de inferencias descriptivas y causales del problema, en ese sentido siguiendo a (King, Keohane, & Verba, s/f) *“merece la pena recoger información sobre otra variable dependiente (o sea; sobre otro conjunto de consecuencias observables)”*, es por ello, que es a partir del análisis documental de los últimos 10 años, se pretendió establecer las relaciones causales que tienen del concepto de calidad educativa, evaluación educativa y competencias, de ahí exponer con precisión, a través, de una o varias categorías causales, lo que estas investigaciones conciben para cada uno de los constructos y como ellos inciden en los sistemas educativos.

Para (Merton, 1960, pág. 14), *“la búsqueda de un sistema total de la teoría sociológica, en la cual todo tipo de observaciones encuentran sin falta su lugar previsto, constituye un desafío intelectual tan ambicioso y tan poco prometedor como el de aquellos sistemas filosóficos omnicomprensivos que han caído en un merecido desuso.”*,

Para ello pretendemos interpretar los datos obtenidos y *revelar los significados de las cosas que se encuentran en la conciencia de las personas e interpretarla por medio de la palabra* (Dilthey, 1986).

El estudio se estructuró en 2 fases: una primera de tipo descriptivo y un segundo de corte estructural.

En la primera fase de corte descriptiva se respetará la calidad de los datos, de acuerdo a (King, Keohane, & Verba, s/f, pág. 34), dependerá de *“evaluar mejor una teoría para recoger datos acerca de la mayor cantidad posible de consecuencias*

observables”, a través de miradas, posturas teóricas, concepto, definiciones y aportes.

En la segunda fase de corte estructural, se recurrió a las teorías de alcance medio, como lo enuncia (Portes, 2001) *“A diferencia de las narrativas de gran escala, un rasgo clave de los tipos ideales de mediana escala es que guían la investigación atrayendo la atención hacia ciertos aspectos del fenómeno que se está estudiando, pero sin anticipar el resultado.”* Es decir, nos orientaremos en primer lugar al análisis documental para develar esas relaciones causales, utilizaremos algunas teorías de alcance medio (pedagogía crítica) que nos permita establecer las relaciones causales entre los conceptos calidad educativa, evaluación educativa y competencias.

a) Técnica de análisis

Se aplicó el círculo hermenéutico para revisar cómo las partes del texto se relacionan con el todo y cómo la comprensión de una parte puede informar sobre la comprensión de los conceptos de calidad educativa, evaluación y competencias.

Se basó en la idea de que la interpretación se construye gradualmente a medida que se profundiza en los detalles, para captar el sentido profundo y las implicaciones de las expresiones y acciones. Por lo que fue necesario establecer 2 fases de análisis:

- Etapa descriptiva
- Etapa estructural

b) Etapa descriptiva

En la fase descriptiva el proceso se abordó por medio de la cartografía conceptual como estrategia del análisis documental, lo cual permitió la familiarización con

determinadas unidades y asignación de códigos sobre cada una de las categorías establecidas en el estudio.

La cartografía conceptual es una metodología cualitativa propuesta por la socioformación que “busca comunicar, aclarar y construir conceptos, teorías y metodologías con base en los ejes de la construcción teórica de la ciencia y la aplicación del pensamiento complejo” (Tobón, 2015)

Esta técnica de cartografía conceptual nos permitió contar con una visión prospectiva, interpretativa, crítica y argumentativa con sentido apreciativo de la realidad estudiada. Para la misma utilizamos las ocho categorías esenciales para analizar la información documental: nociones, categorización, caracterización, diferenciación, ejemplificación, vinculación, división y metodología, buscando así la comprensión y resolución de problemas del contexto (**Tabla 1**).

Tabla 1 Ejes claves de la cartografía conceptual

<i>Ejes de análisis</i>	<i>Pregunta central</i>
<i>Noción</i>	¿Cuál es la etimología, desarrollo histórico y definición de los conceptos calidad educativa, evaluaciones educativas y competencias?
<i>Categorización</i>	¿A qué clase inmediata mayor pertenece la calidad educativa, evaluaciones educativas y competencias?
<i>Caracterización</i>	¿Cuáles son las características centrales de la calidad educativa, evaluaciones educativas y competencias?
<i>Diferenciación</i>	¿De cuáles otros conceptos cercanos y de la misma categoría se diferencia la calidad educativa, evaluaciones educativas y competencias?
<i>Ejemplificación</i>	¿Cuál podría ser un ejemplo relevante y pertinente de aplicación de la calidad educativa, evaluaciones educativas y competencias?
<i>Vinculación</i>	¿Cómo se relaciona la calidad educativa, evaluaciones educativas y competencias con otros conceptos, teorías, procesos sociales y referentes que esté por fuera de la categorización?
<i>División</i>	¿En qué subclase o tipos se divide la calidad educativa, evaluaciones educativas y competencias?

Ejes de análisis	Pregunta central
<i>Metodología</i>	¿Cuál es el proceso metodológico para aplicar la calidad educativa, evaluaciones educativas y competencias en el currículo?

Fuente: Tobón (2015).

El objetivo de esta etapa es describir el fenómeno de estudio, lo más completa posible y no prejuiciosamente, que se refleje la realidad, el mundo y la situación de la forma más auténtica.

La construcción del concepto de calidad educativa está inevitablemente influenciada por relaciones de poder que operan a diferentes niveles dentro del sistema educativo, nos centraremos en:

- Documentos sobre sistemas de evaluaciones: Los estándares de evaluación y las pruebas estandarizadas también juegan un papel crucial en la definición de la calidad educativa. La forma en que se diseñan estas evaluaciones y quién las administra puede influir en qué aspectos del aprendizaje se priorizan y cómo se evalúa el rendimiento de los estudiantes y las instituciones educativas.
- Documentos definitorios de organismos internacionales: Los organismos internacionales y las tendencias globales en educación también impactan en la construcción del concepto de calidad educativa. Estos actores suelen promover estándares y enfoques específicos que pueden influir en las políticas educativas nacionales y locales.

Para realizar la búsqueda documental de los conceptos calidad educativa, evaluaciones educativas y competencias, se emplearon los siguientes criterios:

- Búsqueda de documentos por medio de la herramienta electrónica de Google Académico, Repositorio de la Universidad de Panamá (ESBOC), La

Referencia, utilizando como palabra clave: calidad educativa y evaluación, calidad educativa y competencias.

- Selección de documentos orientados sobre calidad educativa, evaluación educativa y competencias. Se consideraron diversos textos publicados desde 2013 hasta 2023.
- Se tuvieron en consideración artículos, libros, capítulos de libros, tesis de maestría de Universidades acreditadas y manuales. Los artículos debían ser de revistas indexadas. Respecto a Libros y Manuales, debían contener como mínimo: autor, año, título y responsable de la publicación. **(Anexo 1)**

Luego de sometido el material documental a un proceso descriptivo y su agrupación por autores, tipo de documento y contribuciones, se realiza el análisis por medio de la cartografía documental.

Se establecieron unidades de análisis, el cual partió con agrupamiento de palabras establecidas en el discurso, siendo coherente con la cartografía documental, las similitudes, semántica conceptual, significantes y factores destacados, donde mediante agrupaciones por códigos se registra en la matriz de datos la información depurada.

c) Etapa estructural

En esta etapa, el trabajo central fue interpretar las descripciones contenidas que se le puede dar cada revisión documental, a través de la definición de conceptos latentes.

De acuerdo con (Merton, 1960, pág. 20) recurriremos a *“las teorías especiales adecuadas para explicar los datos sociales a través de un esquema conceptual más*

general adecuado para consolidar” la realidad estudiada sobre la calidad educativa, la evaluación educativa y las competencias.

Para el análisis estructural nos plantearemos diversos escenarios que servirán para develar esas relaciones causales inherentes a las categorías indicadas:

- ∇ Escenario 1: algunas consideraciones epistemológicas entre el saber y origen del poder.
- ∇ Escenario 2: calidad educativa y evaluaciones.
- ∇ Escenario 3: calidad educativa y competencias.

Para cada uno de estos escenarios se recurrirán a teorías de alcance medio y algunos paradigmas sociológicos.

Nos fundamentamos en la discusión de la teoría del poder en el ámbito educativo, ese sentido Alberto Merani afirma “...*el poder organizado necesita de cierto nivel de conducta, de comportamiento y de rendimiento de sus ciudadanos, estas son efectuadas por la escuela como aparato ideal para la reproducción de dichas conductas, se tiene organizado el sistema educativo y, entonces, viene también la delegación de poderes en la educación. El ministro de educación está sometido al poder absoluto del gobierno, y éste, sometido al poder absoluto del capital*”. (Merani, 1985, pág. 45) Esto significa que toda la estructura educativa está organizada en las relaciones de poder.

1.10 Conceptos

a) Calidad educativa

El concepto calidad de la educación ha sido una constante en los procesos de institucionalización de la educación pública. A partir de la segunda Guerra Mundial se ha impuesto un modelo de gestión para los procesos educativos que fue acompañado por ajustes a un modelo enfocado en resultados o productos finales,

convirtiendo la educación en un modelo mercantilista bajo el paraguas de la búsqueda a la calidad educativa.

Siguiendo a Poggioli, *“Se entiende por calidad educativa como un constructo complejo y multidimensional que se refiere a los resultados, pertinencia social, medios y proceso educativo en términos de condiciones y proceso enseñanza-aprendizaje; el cual es medible y puede generar planificación mediante la relación entre la información obtenida y las acciones determinadas técnicamente para generar cambios”*. (Poggioli Bello, 1995, pág. 3)

Este autor hace referencia que al hacer la medición se podrá saber en qué medida los factores inmersos están afectando al proceso educativo, lo cual serviría, entre otras cosas, para tomar acciones que permitan superar los problemas en un momento determinado.

El concepto de calidad educativa aún está en proceso de definición. Todavía es una noción imprecisa, no hay un cuestionamiento de lo que se entiende por calidad. Parece partirse del supuesto que todos entendemos lo mismo en referencia a ese concepto. No obstante, el concepto puede tener distintos significados para distintos actores sociales (Albornoz, 2005) y (Pulido Cháves, 2009)

Debemos tener presente que el concepto calidad educativa tiene una historia, para (Angulo Rasco, 1999) se marca un cambio en la historia de la educación a partir de la crisis del estado benefactor y los procesos de transformación socioeconómica asociados.

De acuerdo Angulo Rasco, a mediados de la década de 1960, se da una crisis en el estado benefactor dando paso al neoliberalismo y con éste al desarrollo de iniciativas privadas y a una reestructuración generalizada de medios y formas de producción en la que jugaron un papel central las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Angulo Rasco denomina a esta nueva etapa: “ciclo

cuantitativo”, porque se caracteriza por organizar los discursos: “desde el poder en torno a la idea de calidad en los sistemas de educación” (p.19).

Calidad de la educación es un concepto que se refería a un aspecto de la educación, cuando analizamos la crisis mundial de la educación desde el enfoque de sistemas, la orientación que adquiere en la educación hacia la calidad se ve acelerada por tres mecanismos diferentes, aunque estrechamente relacionados: el marketing, que ofrece una acción retroalimentada a la sociedad que lo genera; el mercado y la progresiva apertura de los sistemas económicos y sociales, aspectos que, sin duda, impactan en el mundo de la educación (López, 1996).

Como vemos, existe una pluralidad de significados, para la EFA (Education of All) Global Monitoring Report 2005, publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), subtítulo: “El imperativo de la calidad”, examina la manera en cómo la calidad educativa es concebida y expresada desde el paradigma humanista, el paradigma conductista y el paradigma crítico. Plantea que cada aproximación llevará a observar indicadores distintos para determinar si la calidad está presente en el sistema y en qué niveles.

También, es importante reconocer que algunos organismos internacionales, como el Banco Internacional de Desarrollo (BID), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) han manejado diferentes enfoques sobre dicho concepto.

El BID, ha aportado elementos para configurar tres ejes centrales que buscarían elevar, a través del sistema educativo, la calidad de los aprendizajes de los niños. Estos ejes están orientados hacia la infraestructura y el equipamiento escolar, la formación inicial y continua de los docentes y el uso de las tecnologías para la educación.

La OCDE señala que, para mejorar la calidad educativa sería necesario considerar dos aspectos básicos en el sistema escolar: la formación inicial y continua de los docentes (como señala el BID) y la creación de un sistema de evaluación docente que permita destacar los procesos formativos y profesionales del magisterio.

La Unesco ha planteado dos prioridades y cinco objetivos globales encaminados hacia el mejoramiento de los sistemas de educación: el primero está centrado en el alumno; el segundo, en las aportaciones-proceso-productos, y el tercero, en la interacción social multidimensional.

A pesar de que existen diferencias entre estos enfoques, los tres concuerdan en que la calidad educativa debe entenderse como el producto de un trabajo consensuado que atiende los diferentes intereses de los involucrados en la educación. Respecto de la calidad educativa, destaca como línea de acción: la formación inicial y continua de los docentes.

Estos tres enfoques han puesto especial énfasis en los modelos eficientistas que privilegian la gestión institucional sobre el trabajo pedagógico y la investigación curricular. En los tres se busca establecer un balance en términos de racionalización financiera, rendimiento de los procesos de gestión curricular, eficacia en los aprendizajes de contenido y el desarrollo de destrezas por parte de los distintos actores, donde eluden la discusión sobre los fines intrínsecos de la educación y se banaliza el acto pedagógico.

Si bien el concepto de calidad de la educación es polisémico y depende de la perspectiva político-ideológica que adopten los Estados, pues, es un concepto que plantea grandes problemas metodológicos, que involucra una reflexión amplia y polémica, cuyos determinantes son los proyectos políticos de la modernidad.

Construir una educación de calidad implica el reconocimiento de distintos espacios y escenario de construcción de subjetividad política, confluencia de intereses,

relaciones de poder, resignificación de modelos, intercambio de significados y prácticas sociales, por lo que no puede acotarse a un simple indicador de resultados.

En la última década se aprecia una evolución conceptual que se inicia en la década del 60, cuando fundamentalmente se relacionó con la «democratización de la enseñanza». En un primer momento surgió el interés por obtener más puestos escolares, igualdad de derechos. De esta manera, calidad de la educación se asociaba con aspectos cuantitativos, es decir que la preocupación se centraba en ampliar el número de alumnos y en reducir el de repitentes y desertores. En ese sentido se aprecian documentos oficiales de organismos internacionales que presentan un lista ranking de diferentes países según el número de alumnos matriculados.

En un segundo momento, calidad de la educación se relacionó con eficiencia del proceso interno de la educación, es decir, que se refería a características o elementos cualitativos del proceso o del resultado, como racionalización científica y técnica, eficacia de los contenidos, métodos, modelos de evaluación y también capacidad intelectual, emocional y actitudinal.

Posteriormente apareció un tercer concepto referido no tanto a las características de los diferentes elementos, sino, más bien, a la necesidad de precisar criterios que permitieran ponderar la eficacia de la educación, el desarrollo de los alumnos, los estilos del comportamiento docente, entre otros índices claros de una educación de calidad.

La calidad educativa es más que el rendimiento escolar, o formación docente o evaluación de centros educativos en términos de gestión. Calidad educativa es la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje en su compleja globalidad.

En este sentido, se considera que para medir la calidad educativa se debe realizar una investigación educativa dentro del plantel que consta de cuatro ejes fundamentales:

- Orientación de la jornada escolar extendida: conocer el enfoque que los centros educativos otorgarían a la extensión de la jornada escolar, en el entendido de que cada escuela considera su propio contexto para orientar la ampliación de los horarios escolares, el énfasis que darán los docentes en la mejora de los logros académicos o en actividades que complementan al currículo y el enfoque en el desarrollo de habilidades y conocimientos a través de actividades novedosas y de interés para los alumnos.
- Condición laboral de los docentes y directivos que participarán de la jornada escolar extendida: tener conocimiento sobre las formas de organización y estrategias utilizadas en los centros educativos participantes para asegurar la presencia de docentes y directivos durante la jornada ampliada.
- Servicios de Alimentación: se busca obtener información relevante acerca de las estrategias para proveer y atender los servicios de alimentación de alumnos y docentes, y por otro lado, conocer las formas de participación y vinculación de los padres de familias, actores educativos y sociales en la provisión de alimentos.
- Definición pedagógica para la organización del trabajo escolar: resulta imprescindible contar con información acerca de las orientaciones pedagógicas que utilizarán los docentes para conducir y organizar el trabajo en el centro escolar, lo que permitirá promover la definición de rasgos generales que deben caracterizar a la tarea pedagógica en estos centros educativos.

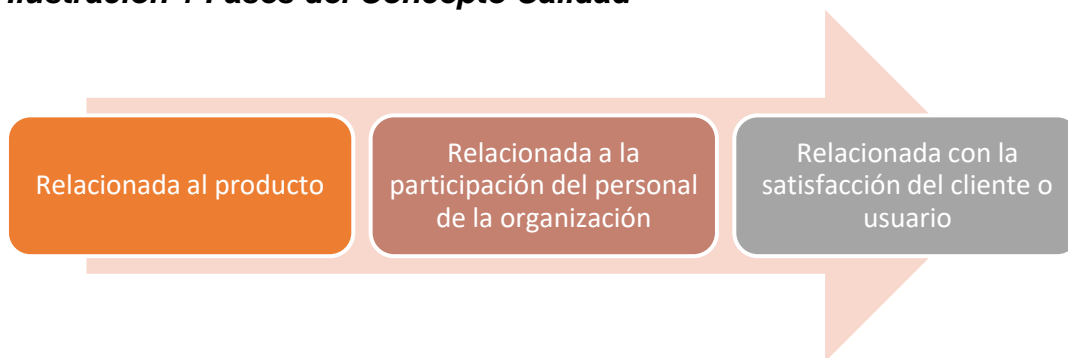
Aun cuando en estas definiciones no se señala de manera explícita, se puede apreciar dos aspectos de importancia: por un lado, la orientación y la finalidad

institucional o sectorial, y, por otro lado, la relación con su medio o contexto socio cultural.

En tal sentido, definir calidad de la educación obliga a redefinir la naturaleza de la educación: qué es y para qué se brinda educación. La calidad de la educación, por lo tanto, debe responder a la esencia misma de la educación. Y si se trata de calidad de instituciones educativas, se referirá a la esencia misma de las instituciones educativas. Este aspecto, desde nuestro punto de vista, debiera ser profundizado y puesto en contexto, de lo contrario se podría caer en aspectos netamente instrumentales y técnicos.

Gento (1996), desde el campo de la organización, hace referencia al proceso histórico del término de calidad, a lo largo del que identifica tres diferentes definiciones en sus tres fases.

Ilustración 1 Fases del Concepto Calidad



- ∇ **Primera fase:** *calidad relacionada con el producto*, donde el interés de la institución estuvo en prevenir defectos y perfeccionar los procesos que permitieran un buen producto. Estos procesos se medían según parámetros determinados previamente y estaban bajo la supervisión de un Departamento de Control de la propia institución o empresa. Sirven como referencia los estudios y publicaciones desde Shewhart, en 1931, siguiendo por Taylor, Deming, Juran Crosby y Feigenbaum.

Era evidente la paradoja y confusión de calidad con cantidad, situación que se podía detectar en datos proporcionados por los organismos internacionales y diversas instituciones educativas cuando establecían la calidad educativa a partir del número o cantidad de colegios, de niños matriculados, índices de deserción y repitencia, dejando de lado el tipo de servicio educativo que se brindaba tanto en un nivel nacional como en uno institucional. Igualmente, la paradoja era evidente cuando cada profesor trataba de señalar el éxito o fracaso obtenido en un curso señalando el número de alumnos aprobados o no.

- ▽ **Segunda fase:** *calidad relacionada con la participación del personal de la organización.* Aquí, Gento hace referencia a los progresos que se desarrollaron en Japón entre los años 50 y 70, como la instrumentalización de la calidad sobre una base permanente, el entrenamiento masivo de los trabajadores y la participación de estos a través de modelos organizacionales como los «círculos de calidad», aspectos que tuvieron como resultado que Japón se convirtiera en la segunda potencia industrial del mundo. En este caso es conveniente señalar que el control de calidad dependía de un ente específico dentro de la organización o empresa.

- ▽ **Tercera fase:** *calidad relacionada con la satisfacción del cliente o usuario.* Entre los años 70 y 80 surgió el interés creciente porque el cliente recibiera cada vez un mejor servicio y la preocupación por el mercado y el consumidor originaron que la calidad adquiriera importancia en los Estados Unidos de Norteamérica. Así, la satisfacción del cliente o usuario pasó a ocupar un lugar preponderante como criterio de calidad.

b) Evaluación educativa

La evaluación se ha venido aplicando casi con exclusividad al rendimiento de los alumnos, a los contenidos referidos a conceptos, hechos, principios, etc., adquiridos por ellos en los procesos de enseñanza.

En los años 50 en los Estados Unidos debido a circunstancias tales como: la crítica a la eficacia de las escuelas públicas, la gran inversión dedicada a la educación que exigía una rendición de cuentas (Accountability), etc. se extiende a alumnos, profesores, directivos, instituciones, la administración, el campo de la evaluación. Y va a ser, precisamente, a raíz de la extensión del ámbito evaluador cuando van a surgir una serie de modelos de evaluación de gran relevancia.

La primera y más famosa de las evaluaciones generales de un sistema escolar fue la realizada en Estados Unidos por el Equality of Educational Opportunity Survey (EEOS), conocido comúnmente como “Informe Coleman” por el nombre de su director, el sociólogo James A. Coleman. El estudio se hizo durante la presidencia de Lyndon B. Johnson, sucesor de Kennedy, pero su patrocinador fue el Congreso. En la sección 402 de la Ley de Derechos Civiles, promulgada en 1964, el Congreso de Estados Unidos daba dos años de plazo al Commissioner de Educación para llevar a cabo una encuesta y hacer un informe sobre la falta de oportunidades educativas “por razón de raza, color, religión u origen nacional en las instituciones públicas de todos los niveles en los Estados Unidos”.

El EEOR encuentra poca varianza en los resultados de las escuelas. Esta varianza es en buena parte inexplicable; otra parte la explican no los recursos ni el currículum de las escuelas, sino algunas características de los profesores y, sobre todo, el background cultural y las aspiraciones académicas del conjunto de los alumnos.

Antes de este informe, la calidad escolar se identificaba con la cantidad de recursos empleados. Una escuela con más profesores, o con profesores de credenciales más avanzadas, se consideraba mejor que otra con menos, lo mismo que con otros indicadores de cualquier otro servicio: ratios más bajas por aula, más camas

hospitalarias por habitante, etc. El propósito del informe era precisamente detectar el desequilibrio en los recursos y justificar su reequilibrio. Pero, al añadir los tests de aptitud y rendimiento (por otra parte, muy discutidos: véase Carver, 1975), Coleman dio el salto de los factores al producto, del input al output: ya no se trataba, o no solo, de ver cuántos medios tenían las escuelas, sino de qué eran capaces de conseguir con ellos.

Coleman se mantuvo aferrado a la perspectiva de analizar la escuela, a partir de un modelo de función de producción: x factores producen y producto. Al hacerlo se mantenía, con todas sus limitaciones, la perspectiva de la “caja negra”: se veía qué entraba (recursos) y qué salía (resultados) de la escuela, pero no qué sucedía dentro de ella.

En 1972 Christopher Jencks formuló la hipótesis de que la respuesta que las pruebas del EEOS no medían aprendizaje, sino aptitudes. La opción está explícitamente reconocida y justificada en el EEOR (Coleman et al., 1966:292) por la alta correlación entre las pruebas de aptitud y de aprendizaje. Esta justificación fue confirmada por los reanálisis estadísticos de Jencks, que encontraron un único componente principal que explica el 85,8% de la varianza en todas las pruebas en noveno curso.

Posteriormente en 1972, el Informe Faure recopilaba un balance educativo crítico del momento, pero que fundamentalmente se atrevía a establecer las prioridades futuras que debían tenerse en cuenta en el campo educativo en los siguientes años, ***“la nueva educación”*: poner el acento en aprender a ser.**

En este informe se pedía la abolición de una edad límite para el aprendizaje, que debía ser reemplazado por la idea de que todo lo que debe ser aprendido, debe ser continuamente reinventado y renovado, y además si la educación ocupa toda una vida en el sentido del tiempo y la diversidad, y a toda la sociedad, incluyendo sus recursos económicos, sociales y educativos, entonces debemos ir aún más allá de

la necesaria revisión de los sistemas educativos y llegar hasta una auténtica sociedad de la educación.

Así se va produciendo un desplazamiento en la mirada sobre la educación, que ahora pone en primer plano la importancia del aprendizaje más que de la enseñanza. Esto explica también que la fórmula de “aprender a ser” sufra diferentes “traducciones”, y dé lugar a expresiones como “aprender a aprender” y “aprender a emprender”. El nuevo informe a la UNESCO para la educación del siglo XXI, coordinado por Jacques Delors y titulado *La educación encierra un tesoro* (1996), marca un punto de inflexión en este giro educativo. Los cuatro pilares de la educación consisten en aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y a vivir con los demás, y aprender a ser.

En este mismo informe se dedica un capítulo, el quinto, a la educación a lo largo de la vida, convertida en “un imperativo democrático”, o lo que es lo mismo, ya no se considera sólo un derecho, sino un deber por parte de las sociedades, que ponen en su mismo centro a la educación.

Es así, que a partir de los años sesenta, la evaluación se extendió a otros ámbitos educativos: actitudes, destrezas, programas educativos, materiales curriculares didácticos, la práctica docente, los centros escolares, el sistema educativo en su conjunto y la propia evaluación.

Definir el concepto de evaluación no resulta fácil, y tampoco en el ámbito educativo, por lo que al ser un término polisémico podemos encontrar muy diversas definiciones y de todas ellas podríamos extraer algún elemento válido para llegar a una definición que resultase completa y operativa, teniendo en cuenta al hacerlo, las diversas connotaciones que el término evaluación adquiere. En un intento de ilustrar el concepto «evaluación» vamos a presentar algunas de ellas:

- ∇ Para el Comité Phi Delta Cappa sobre evaluación de la enseñanza en USA: «La evaluación es el procedimiento que define, obtiene y ofrece información útil para juzgar decisiones alternativas».
- ∇ Cronbach (1963) definía la evaluación como: «La recogida y uso de la información para tomar decisiones sobre un programa educativo».
- ∇ Suchman (1972) consideraba que: «Evaluar es emitir juicios de valor».
- ∇ Para De la Orden (1972): «Evaluar en educación significa definir, determinar valorar cualquier faceta de la estructura, el proceso o el producto educacional en función de unos criterios previamente establecidos».
- ∇ En ese mismo año (1972), Lafourcade escribía que: «La evaluación tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación».
- ∇ Para Stufflebeam (1973): «Evaluar es el proceso de planear, recoger y obtener información utilizable para tomar decisiones alternativas».
- ∇ Gronlund (1973) entendía la evaluación como: «Un proceso sistemático para determinar hasta qué punto alcanzan los alumnos los objetivos de la educación».
- ∇ Según Mager (1975): «La evaluación es un proceso para determinar el grado o la amplitud de alguna característica asociada con un objeto o una persona».
- ∇ Attkinon (1978) concebía la evaluación como: «Un sistema de ayuda esencial para la toma de decisiones en cualquier nivel administrativo del sistema de apoyo».
- ∇ Lafourcade (1979) concebía la evaluación como: «Una etapa del proceso educacional que tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieren especificado con antelación».
- ∇ El Consorcio de Evaluación de Standford (SEC) (1980) definía la evaluación como: «Examen sistemático de los acontecimientos que ocurren en un Programa, con objeto de mejorarlo».

- ▽ Glass y Ellet (1980), y más tarde Wortman (1983), concibieron la evaluación como: «Un conjunto de actividades teóricas y prácticas pero sin un paradigma generalmente aceptado, con gran variedad de modelos y donde se aprecian distintas modalidades y formas, consideradas como idóneas para evaluar».
- ▽ Nevo (1983) entendía la evaluación como: «Proceso que provee de razones para una correcta toma de decisiones».
- ▽ Para Stufflebeam y Shinkfield (1987): «La evaluación consiste en la recopilación de datos de trabajo mediante la definición de unas metas que proporcionen escalas comparativas o numéricas con el fin de justificar los instrumentos de recopilación de datos, las valoraciones y la selección de las metas».
- ▽ Según García Ramos (1989), la evaluación es: «Un proceso sistemático de identificación, recogida y tratamiento de datos sobre elementos y hechos educativos con el objetivo de valorarlos primero, y sobre dicha valoración tomar decisiones».
- ▽ Para Benedito (1990): «Evaluar es una actividad sistemática, continua e integrada en el proceso educativo, cuya finalidad es conocer y mejorar al alumno en particular y al proceso educativo, con todos sus componentes en general».
- ▽ Casanova (1995) entendía la evaluación como: «Un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa, mejorándola progresivamente».
- ▽ En 1998, Rodríguez Diéguez expresaba: «La evaluación consiste en el proceso y resultado de la recogida de información sobre un alumno o un grupo de clase con la finalidad de tomar decisiones que afecten a las situaciones de enseñanza».
- ▽ Para Ander Egg (2000): «La evaluación es una forma de investigación social aplicada, sistemática, planificada y dirigida; encaminada a identificar, obtener

y proporcionar de manera válida y fiable, datos e información suficiente y relevante en que apoyar un juicio acerca del mérito y el valor de los diferentes componentes de un programa (tanto en la fase de diagnóstico, programación o ejecución), o de un conjunto de actividades específicas que se realizan, han realizado o realizarán, con el propósito de producir efectos y resultados concretos».

- ∇ Para Castillo Arredondo (2002): «La evaluación debe permitir, por un lado, adaptar la actuación educativo-docente a las características individuales de los alumnos a lo largo de su proceso de aprendizaje; y por otro, comprobar y determinar si estos han conseguido las finalidades y metas educativas que son el objeto y la razón de ser de la actuación educativa».
- ∇ Para Pérez Rocha (2003): «Evaluación es la acción o acciones que conducen a la determinación del valor o valores de algo».
- ∇ Para Hancónes (2005), se trata de un «Proceso por medio del cual los profesores buscan y usan información procedente de diversas fuentes para llegar a un juicio de valor sobre el alumno o sistema de enseñanza en general o sobre alguna faceta particular del mismo».
- ∇ Según Serpa Naya (2008): «La evaluación es un seguimiento continuo y sistemático que se le hace para identificar los logros y las dificultades presentadas en el proceso y poder tomar decisiones que lleven a un mejoramiento de la calidad educativa».

El concepto evaluación en educación ha evolucionado notablemente a lo largo de los años hasta ser en la actualidad, uno de los temas que han adquirido un mayor protagonismo, ya que tanto administradores como educadores, padres, alumnos, y toda la sociedad, en su conjunto, son más conscientes que nunca de la importancia y de las repercusiones que se derivan del hecho de evaluar o de ser evaluado.

Sin lugar a duda, la evaluación de la calidad guarda estrecha relación con el marco referencial de calidad de la educación. La falta de entendimiento de la calidad como un concepto polisémico y complejo ha llevado a que se le defina estrechamente y

se le evalúe sin considerar que su producción como cualidad es dinámica y multidimensional (Albornoz, 2005). Esta situación ha generado, recientemente, una incisiva crítica a las orientaciones y a las formas actuales de la evaluación en el campo educativo (Álvarez Méndez, 2005).

Hablar de calidad educativa implica automáticamente hablar sobre la evaluación de la educación y sobre las cualidades que debe poseer para considerarse “de calidad” (Araya, 2007)

Como afirma (Ball, 2012) para comprender la política educativa de un país en un sistema global es necesario comprender la complejidad del discurso, los actores globales-locales, el contexto nacional e internacional a objeto de poder interpretar los intereses que subyacen en la gestación de la misma. En ese sentido, para poder comprender la propuesta de la evaluación de la calidad educativa de Panamá, primero se debe realizar un acercamiento histórico y sus implicaciones en la legislación educativa.

Siguiendo el recorrido histórico realizado por Garanto (1989), podemos distinguir en la evolución del concepto de evaluación, aplicada al ámbito educativo, los siguientes momentos fundamentales:

- ▽ **Primer momento**: La evaluación como medida. Situado entre los finales del siglo XIX y principios del XX, se trata de una concepción de la evaluación basada en la Psicología Conductista (Skinner, Watson). Centrada, sobre todo, en el establecimiento de las diferencias individuales entre personas, utilizaba como técnica predominante y, casi excluyente, la aplicación de tests, tanto en el ámbito individual como a nivel colectivo (baterías de tests). De este modo la evaluación tenía poco que ver con los programas que se desarrollaban en las escuelas.
- ▽ **Segundo momento**: La evaluación considerada como el grado de congruencia entre objetivos y su grado de consecución. Esta forma de concebir la evaluación se dio en las décadas de los años 30 y 40, cuando de

la mano de Tyler pasó a concebirse la educación como un proceso sistemático, destinado a producir cambios en la conducta de los alumnos por medio de la instrucción. Relacionado con el desarrollo tecnológico del currículum, la evaluación fue considerada como el mecanismo que permitía comprobar el grado de consecución de los objetivos propuestos.

- ▽ **Tercer momento:** La evaluación considerada en la totalidad del ámbito educativo. Esta concepción de la evaluación se desarrolló en los Estados Unidos en las décadas de los 60 y los 70, y se produjo como consecuencia de un movimiento de «responsabilidad escolar» surgido principalmente a raíz del progresivo descontento que surgió en el país hacia la escuela pública, a pesar de la gran cantidad de recursos económicos asignados a ella. La concepción que se tenía de la evaluación en ese tiempo hacía que afectase, no solamente al rendimiento de los alumnos, sino a todos aquellos factores que convergían en un programa educativo, esto es: profesor, recursos, contenidos, actividades, organización, métodos, programas, etc. (Informe Coleman, 1966). En este momento es importante destacar, entre otros, la contribución de dos autores: Cronbach y Scriven. El primero de ellos, Cronbach, define en 1963 a la evaluación como: «Recopilación y uso de información para la toma de decisiones». Hace mucho hincapié en la evaluación del proceso, a la vez que reclama la necesidad de una evaluación referida al criterio, a través de objetivos previamente establecidos. Scriven por su parte, define la evaluación como: «Proceso por el cual estimamos el mérito o el valor de algo que se evalúa (de los resultados)». Para Scriven se trata de evaluar los resultados reales independientemente de las metas y criterios preestablecidos, poniendo especial atención en las actitudes generadas por el programa en las personas implicadas. Él fue quien realizó la identificación de la evaluación formativa y de la evaluación sumativa. También habla de evaluación intrínseca y extrínseca.
- ▽ **Cuarto momento:** Nuevos enfoques o tendencias en la evaluación. Esas tendencias irrumpen en la década de los años 70, y actúan en un doble sentido. Por una parte orientan la evaluación hacia dos ámbitos: hacia los

alumnos y hacia la toma de decisiones sobre el programa o el método. Por otra parte, entienden la evaluación como «valoración del cambio ocurrido en el alumno como consecuencia de una acción educativa sistemática», sobre todo a través de una buena formulación previa de objetivos educativos. Es el auge de las taxonomías de objetivos (Bloom, Mager, Gagné), aunque no faltaran las críticas (Atkin, 1968). En esta dinámica, el énfasis de los objetivos operativos como indicadores del éxito de un programa reclamaba la necesidad de contrarrestarlo mediante la evaluación criterial, en la medida en que esta suministra una información real y descriptiva de la situación de cada alumno respecto a los objetivos de enseñanza previstos, en vez de valorarlo por comparación con un estándar o criterio normalizado de realizaciones deseables en un alumnado determinado (evaluación normativa).

- ▽ **Quinto momento**: Proliferación de modelos. Los años 70 y siguientes, se caracterizan por la proliferación de modelos evaluativos, que se asocian con los dos grandes paradigmas sobre evaluación: los basados en la evaluación cuantitativa (paradigma cuantitativo); y los basados en la evaluación cualitativa (paradigma cualitativo). Aunque el enfoque de ambos paradigmas sobre evaluación (cuantitativo y cualitativo) es bien diferente y sus esquemas están claramente diferenciados, ambos coexisten en muchos casos en la actualidad, ya que al igual que en épocas anteriores, no existe un único modo de concebir la evaluación ni de cómo llevarla a cabo. Al ir transformándose el concepto de evaluación se han ido incorporando nuevos elementos provenientes de otras disciplinas que han profundizado su sentido y han complejizado su concepción.

c) Competencias

En América Latina, el periodo de inestabilidad política, utilizaron los procesos educativos como mecanismos de desarrollo para las nuevas naciones, esto se dio como medio de transmisión de valores preestablecidos asociados a la generación

de una nueva identidad de estos países, así como de integración nacional para lograr una homogeneidad cultural y social, *“el monopolio sentido de las competencias y el obsesivo manejo de las mismas en los planteamientos sobre la discusión acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el diseño del currículum y los esquemas para programar la asignaturas han llenado-creemos erróneamente- el debate sobre la reforma universitaria y han guiado en muchos casos proyectos de innovación de dudosa eficacia, faltos de medios y sin desenlace previsto”*. (Sacristán, Gimeno J.; Pérez Gómez; Martínez, J.B.; Torres, J.; Angulo, F. ; Álvarez, J.M., pág. 6)

El problema de la calidad y la educación trae a colación una serie de procesos que hablan de competencias universales como indicadores de calidad de estándares, de evaluaciones, de eficiencia, de eficacia.

La idea de calidad educativa en los últimos 40 años, pareciera agotar el problema en las discusiones centrales de la educación, en los años 60 se le relacionaba con la inversión en educación y la ampliación cuantitativa de la cobertura. En la década del 70 se trabajó en torno a igualdad y equidad y en la década del 90 se hizo énfasis en el traslado del modelo empresarial a la administración educativa y en los comienzos del nuevo siglo, el énfasis se coloca en la eficiencia interna del sistema, generando en algunos casos unas nuevas reformas educativas de tercera generación o contrarreformas para posicionar una visión educativa más coherente con el paradigma toyotista de producción y los ajustes fiscales exigidos por los neoliberales.

Uno de los discursos más frecuentes es el énfasis en la necesidad de desarrollar competencias que preparen a los estudiantes para el mercado laboral actual y futuro. Esto incluye habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación efectiva, la colaboración, la creatividad y la alfabetización digital, que son valoradas por los empleadores en un entorno laboral cada vez más globalizado y tecnológico.

Quizás una de las mayores críticas que se hace exclusivamente a las competencias necesarias para el mercado laboral, es la reducción del propósito de la educación a la mera preparación para el empleo. Esto puede pasar por alto otros aspectos importantes del desarrollo humano, como la formación de ciudadanos activos y comprometidos, el fomento del pensamiento crítico y la creatividad, y la promoción del bienestar personal y social, es decir, al enfocarse únicamente en las competencias relevantes para el mercado laboral, existe el riesgo de reproducir y perpetuar las desigualdades sociales existentes. Esto puede dejar atrás a grupos marginados y subrepresentados que pueden no tener acceso a las mismas oportunidades de desarrollo de habilidades o que pueden enfrentar barreras adicionales para su empleabilidad.

Pero, se sigue asociando a la calidad educativa con el rendimiento escolar, o formación docente o evaluación de centros educativos en términos de gestión. Calidad educativa es la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje en su compleja globalidad.

El primer proceso es que el término está marcado por varias construcciones y diferentes concepciones que colocan las diferentes formas de concebir la educación en la que prevalecen las ideas las de los grupos más poderosos que logran combinar control económico e inversión para el proyecto educativo.

Angulo Rasco, F. (2005), señalaba que existe una conversión mercantilista de la educación, lo que alienta la privatización de las instituciones educativas públicas, cambiando así, lo que supone la gestión del servicio educativo.

Desde los 90 con la crisis del socialismo real y un capitalismo que transforma el conocimiento, la tecnología, y hace de la globalización su proyecto de control, comienza a centra su actuar en tres competencias: leer, escribir y matemáticas. Estas áreas son las que empiezan a impregnar las políticas educativas a nivel

mundial. Este planteamiento, con su influencia en políticos y economistas, marcará su influencia en educación y su orientación a las competencias y estándares.

La segunda constatación es que a pesar del esfuerzo tecnocrático la calidad no es un concepto objetivamente construido, ya que en alguna medida es una construcción subjetiva de actores y de concepciones en donde se hacen visibles las formas de entender en educación, contenidos, criterios, intereses, distribución de poderes, repartición de éstos, perdedores y ganadores. Es decir, estamos frente a un asunto político con connotaciones técnicas de un profundo contenido polisémico. (Mejía, 2015, pág. 8)

Para Mejía, la problemática de la calidad se comienza a desarrollar *“en la década del 60 cuando el informe Coleman afirmaba que la escuela nada agregaba como resultados educativos a todos aquellos componentes previos que ya estaban básicamente en el mundo del niño, específicamente lo que le daba el origen familiar y las que tenía como características personales”*.

En este sentido, se considera que para medir la calidad educativa se debe realizar una investigación educativa dentro del plantel que consta de cuatro ejes fundamentales:

- Orientación de la jornada escolar extendida: conocer el enfoque que los centros educativos otorgarían a la extensión de la jornada escolar, en el entendido de que cada escuela considera su propio contexto para orientar la ampliación de los horarios escolares, el énfasis que darán los docentes en la mejora de los logros académicos o en actividades que complementan al currículo y el enfoque en el desarrollo de habilidades y conocimientos a través de actividades novedosas y de interés para los alumnos.
- Condición laboral de los docentes y directivos que participarán de la jornada escolar extendida: tener conocimiento sobre las formas de organización y

estrategias utilizadas en los centros educativos participantes para asegurar la presencia de docentes y directivos durante la jornada ampliada.

- Servicios de Alimentación: se busca obtener información relevante acerca de las estrategias para proveer y atender los servicios de alimentación de alumnos y docentes, y por otro lado, conocer las formas de participación y vinculación de los padres de familias, actores educativos y sociales en la provisión de alimentos.
- Definición pedagógica para la organización del trabajo escolar: resulta imprescindible contar con información acerca de las orientaciones pedagógicas que utilizarán los docentes para conducir y organizar el trabajo en el centro escolar, lo que permitirá promover la definición de rasgos generales que deben caracterizar a la tarea pedagógica en estos centros educativos.

Lo que denota estas discusiones es que las definiciones de calidad varían y, hasta cierto punto, reflejan diferentes perspectivas sobre los individuos y la sociedad, por lo que no existe una única definición correcta de lo que es calidad y de la forma en la que ésta se hace en las instituciones educativas, es variada ya que se encuentran ligadas a las propuestas de políticas públicas en educación.

Muchas veces se relacionan los conceptos de calidad y evaluación, de modo que no se logra entender uno sin el otro. Si se habla de calidad es porque implícita o explícitamente se ha realizado una evaluación y si se evalúa se hace con algún criterio.

Por ello, las reflexiones en torno a la calidad de la educación no pueden, por tanto, limitarse a aportar proposiciones sobre ese único concepto, sino que deben incluir también la reflexión sobre los procedimientos evaluativos que se emplean para comprobar si aquello que se entiende por calidad existe en realidad.

Lo que, si podemos indicar, que hay un claro desplazamiento de los planteamientos evaluativos basados en exclusiva en los principios psicométricos a otros centrados en la evaluación educativa. Se ha pasado de la cultura de los tests a la cultura de la evaluación. Todo ello ha producido un abandono sistemático del término medición educativa a favor de un concepto más comprensivo “evaluación educativa”. Por ende, no puede decirse que en estos momentos exista un cuerpo de conocimientos unívoco y suficientemente consolidado sobre la calidad educativa y sus procedimientos de evaluación.

Aun cuando en estas definiciones no se señala de manera explícita, se puede apreciar dos aspectos de importancia: por un lado, la orientación y la finalidad institucional o sectorial, y, por otro lado, la relación con su medio o contexto socio cultural.

En tal sentido, definir calidad de la educación obliga a redefinir la naturaleza de la educación: qué es y para qué se brinda educación. La calidad de la educación, por lo tanto, debe responder a la esencia misma de la educación. Y si se trata de calidad de instituciones educativas, se referirá a la esencia misma de las instituciones educativas. Este aspecto, desde nuestro punto de vista, debiera ser profundizado y puesto en contexto, de lo contrario se podría caer en aspectos netamente instrumentales y técnicos.

d) Desigualdad estructural

La desigualdad estructural en educación se refiere a las disparidades en el acceso, la calidad y los resultados educativos que están profundamente arraigadas en las estructuras sociales, económicas y políticas de una sociedad. Estas desigualdades son resultado de una combinación de factores que incluyen la pobreza, la discriminación, la distribución desigual de recursos y las políticas educativas ineficaces.

Al analizar las desigualdades en educación, requiere considerar los distintos espacios en lo que se encuentra vinculada, ya no se trata de calificar o ponderar las desigualdades tradicionales o estructurales, se deben considerar también las percepciones de las diferencias en la sociedad. *La aparición de las nuevas desigualdades, procede de la recalificación de diferencias dentro de categorías a las que antes se juzgaba homogénea.* Fitoussi, J-P; Rosanvallon, P, 1997, p.73

La desigualdad estructural en educación es un problema complejo que requiere un enfoque multifacético y sostenido que está vinculado a diversos espacios y dimensiones sociales, económicas y políticas. Para abordar efectivamente estas desigualdades, es crucial considerar cómo se manifiestan en diferentes contextos y cómo afectan a distintos grupos.

Tabla 2 Espacios de vinculación de desigualdades educativas.

Espacios de desigualdad	Características
Acceso y equidad	<p><u>Acceso a la educación.</u> Las desigualdades pueden comenzar desde el acceso mismo a la educación, donde ciertos grupos o comunidades enfrentan barreras físicas, económicas o culturales que limitan su participación en el sistema educativo.</p> <p><u>Equidad educativa.</u> La equidad se refiere a la distribución justa de recursos y oportunidades educativas para todos los estudiantes, independientemente de su origen étnico, género, nivel socioeconómico u otras características.</p>
Calidad y recursos educativos	<p><u>Disparidades en la calidad educativa.</u> Existen diferencias significativas en la calidad de la educación ofrecida en diferentes regiones geográficas o tipos de escuelas. Esto puede afectar el aprendizaje y el desarrollo de habilidades de los estudiantes.</p>

Espacios de desigualdad	Características
	<p><u>Recursos educativos.</u> La disponibilidad de recursos como libros de texto, materiales didácticos, laboratorios, computadoras y acceso a internet puede variar considerablemente entre escuelas y comunidades.</p>
<p>Contexto socioeconómico y cultural</p>	<p><u>Impacto del contexto familiar.</u> El nivel socioeconómico y educativo de los padres influye significativamente en el rendimiento académico de los estudiantes. Los recursos disponibles en el hogar y el apoyo parental son determinantes clave.</p> <p><u>Diversidad cultural.</u> Las diferencias culturales y lingüísticas pueden generar barreras adicionales para algunos estudiantes, especialmente aquellos cuya lengua materna no es la misma que la del medio educativo.</p>
<p>Políticas educativas y gobernanza</p>	<p><u>Políticas de financiamiento.</u> Las decisiones políticas sobre financiamiento educativo pueden perpetuar o mitigar las desigualdades. Es crucial implementar políticas que aseguren una distribución equitativa de recursos.</p> <p><u>Gobernanza y administración.</u> La eficacia de la gestión escolar y la administración de recursos también influyen en la equidad y la calidad educativa dentro de una institución.</p>
<p>Tecnología y acceso digital</p>	<p><u>Brecha digital.</u> La falta de acceso a tecnología y conectividad puede ampliar las desigualdades educativas, especialmente en contextos donde la educación en línea se ha vuelto más común.</p> <p><u>Habilidades digitales.</u> La capacidad de utilizar tecnologías digitales efectivamente también varía según</p>

Espacios de desigualdad	Características
	el contexto socioeconómico y la formación previa de los estudiantes.

Fuente:

La educación no escapa de la dinámica económica de transformación del mercado. En las últimas décadas, los cambios económicos globales han tenido un impacto significativo en los sistemas educativos de todo el mundo. La evolución del mercado laboral, las innovaciones tecnológicas y la globalización han creado nuevas demandas y desafíos para la educación.

La desigualdad entre categorías (de género, étnico-racial, de clases, entre otras) no refiere sólo a atributos de dichos sujetos, sino a una estructura social que se constituye a partir de las relaciones que da origen a tales categorías sociales, esto es, a una estructuración social e histórica de la desigualdad entre dichas categorías de sujetos sociales (Canales, A. y Castillo, D., 2022, p. 22)

Sin lugar a duda, la evolución del mercado laboral, las innovaciones tecnológicas y la globalización han transformado significativamente las demandas y desafíos que enfrenta la educación en la actualidad. Estos cambios han generado la necesidad de adaptar los sistemas educativos para preparar a los estudiantes de manera efectiva para un mundo cada vez más dinámico y competitivo.

Con el avance de la tecnología y la globalización, las habilidades requeridas en el mercado laboral han cambiado drásticamente. Se valoran cada vez más habilidades como la capacidad para adaptarse al cambio, el pensamiento crítico, la resolución de problemas complejos, la creatividad, la colaboración y la alfabetización digital.

La automatización y la inteligencia artificial están transformando muchos sectores laborales, lo que lleva a la creación y destrucción de empleos y a la necesidad de que los trabajadores adquieran habilidades digitales y tecnológicas avanzadas.

Los cambios económicos pueden generar oportunidades, también amplían las brechas existentes en la educación. Los estudiantes de contextos socioeconómicos más vulnerables enfrentan mayores desafíos para acceder a una educación de calidad que los prepare adecuadamente para las demandas del mercado laboral moderno.

Las desigualdades... se expresan en resultados o evaluaciones de desempeños y pueden también manifestarse en regulaciones formales o prácticas y en condiciones informales que limitan la incorporación o la permanencia de estudiantes en relación con la experiencia educativa. El modelo de organización de la escuela secundaria -con sus lógicas etarias de agrupación y movimiento de la matrícula homogéneas, con la presencialidad y un modelo de enseñanza centrado en un docente que imparte conocimiento simultáneamente a un grupo de estudiantes, con sus sistemas y lógicas de evaluación que asignan valores que impactan en el movimiento en el nivel- procesa desigualdades previas y, al mismo tiempo, produce nuevas. Por su codificación, sus reglas y normatividades, que se expresan de modos diferentes en la experiencia juvenil, que jerarquiza determinados “saber hacer” previos y des-jerarquiza otros, suponiendo códigos simbólicos ya incorporados, produce desigualdades escolares, invisibilizando las condiciones de ingreso y trayectoria previa, o asociándolas con

déficits inherentes a la persona, el grupo o el territorio
(Jacinto, C; Fuentes, S y Montes, N, 2022)

Por ende, los sistemas educativos están vinculados con la reproducción de las desigualdades estructurales, es decir, con la rápida obsolescencia de habilidades y conocimientos, los sistemas educativos están adoptando modelos más flexibles que apoyen el aprendizaje a lo largo de toda la vida, pero no consideran las desigualdades a partir de sus prácticas pedagógicas y evaluativas, que está relacionado al espacio social en que los individuos se desarrollan.

Las instituciones educativas en el marco del discurso de las competencias bajo la premisa de la calidad educativa ajustan los currículos de forma flexibles, innovadores y centrados en el aprendizaje continuo para preparar a los estudiantes y para los desafíos y oportunidades del siglo XXI, sin considerar el acto pedagógico en su complejidad.

CAPÍTULO 2. APROXIMACIÓN TEÓRICA

2.1 Etimología

El término "educación" tiene un doble origen etimológico, que puede entenderse según la perspectiva desde la que se adopte. Su origen latino proviene de los términos educere y educare.

Dado que el verbo latino educere significa "sacar", "sacar de dentro" desde esa posición, la educación se entiende como el desarrollo de las potencialidades del sujeto a partir de su capacidad de desarrollo. Más que la reproducción social, este enfoque eleva la configuración del individuo y del sujeto único.

El término educare se identifica con los significados "elegir", "alimentar" y se refiere a influencias o actividades educativas realizadas desde el exterior para formar, nutrir, orientar o dirigir a un individuo.

La etimología del término "educación" sugiere un proceso de crianza, nutrición y desarrollo que implica tanto la transmisión de conocimientos y valores como el estímulo para que los individuos saquen lo mejor de sí mismos.

Es importante tener en cuenta que el significado y la concepción de la educación han evolucionado a lo largo del tiempo, y las interpretaciones pueden variar según las diferentes culturas y contextos históricos. Sin embargo, su esencia fundamental de nutrir y desarrollar a las personas se mantiene en su sentido etimológico.

El proceso educativo debe considerar tanto el aspecto individual como el social. La educación no solo se centra en el desarrollo y crecimiento individual de cada persona, sino que también tiene un impacto en la sociedad en su conjunto. Estos dos aspectos están interrelacionados y se complementan condiciones.

Desde una perspectiva individual, la educación tiene como objetivo promover el desarrollo integral de cada persona, brindándole las herramientas, conocimientos y habilidades necesarias para alcanzar su máximo potencial. Esto implica fomentar el desarrollo intelectual, emocional, social y moral de los individuos, así como cultivar sus talentos, habilidades e intereses particulares. La educación individualizada reconoce las diferencias y necesidades únicas de cada persona, adaptando los métodos de enseñanza y aprendizaje para asegurar un desarrollo personalizado.

Por otro lado, la educación también tiene una dimensión social. La sociedad se beneficia cuando sus miembros están bien educados, ya que la educación contribuye a la formación de ciudadanos responsables, participativos y críticos. La educación proporciona a las personas las herramientas para comprender y enfrentar los desafíos sociales, fomentar la cohesión social y promover la igualdad de oportunidades. Además, a través de la educación, se transmiten valores y normas que ayudan a mantener y mejorar el funcionamiento de la sociedad en su conjunto.

Para el sociólogo francés Durkheim, es un representante de esta forma de concebir la educación, ya que, para él, la educación se concreta en la inclusión de los sujetos en la sociedad a través del proceso de "socialización".

Ilustración 2 Educación como socialización

EDUCACIÓN COMO SOCIALIZACIÓN

"Es ese ideal, a la vez único y diverso, el que representa el polo de la educación. Éste tiene, por tanto, por misión la de suscitar en el niño: 1. Un cierto número de estados físicos y mentales que la sociedad a la que pertenece considera como debiendo florecer en cada uno de sus miembros. 2. Ciertos estados físicos y mentales que el grupo social específico (casta, clase, familia, profesión) considera asimismo como debiendo existir en todos aquellos que lo constituyen. Por consiguiente, es la sociedad, en su conjunto, y cada ámbito social específico, los que determinan ese ideal que la educación realiza.

La sociedad no puede subsistir más que si existe entre sus miembros una homogeneidad suficiente: la educación perpetúa y refuerza dicha homogeneidad, fijando por adelantado en el alma del niño las similitudes esenciales que requiere la vida colectiva. Sin embargo, por otra parte, sin una cierta diversidad toda cooperación resultaría imposible: la educación asegura la persistencia de dicha diversidad necesaria, diversificándose por sí mismo y especializándose.

Llegamos, por lo tanto, a la fórmula siguiente:

“La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado”.

De la definición que precede resulta que la educación consiste en una socialización metódica de la joven generación. Se puede decir que en cada uno de nosotros existen dos seres que, aun cuando inseparables a no ser por abstracción, no dejan de ser distintos. El uno está constituido por todos los estados mentales que no se refieren más que a nosotros mismos y a los acontecimientos de nuestra vida privada: es a lo que se podría muy bien denominar el ser individual. El otro, es un sistema de ideas, de sentimientos y de costumbres que expresan en nosotros, no nuestra personalidad, sino el grupo o los grupos diferentes en los que estamos integrados; tales son las creencias religiosas, las opiniones y las prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones colectivas de todo tipo. Su conjunto constituye el ser social. El formar ese ser en cada uno de nosotros, tal es el fin de la educación”.

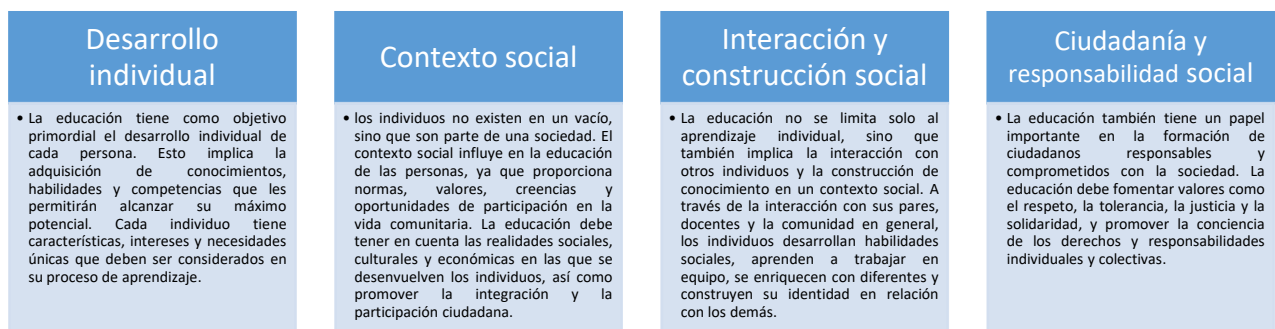
DURKHEIM, E., Educación y sociedad, Barcelona, Península, 1975 (Edición original de 1922), págs. 52-54.

En este mismo sentido se manifiesta (Pagés, 1997), al sugerir que *el proceso educativo debe estar enmarcado en lo individual y social.*

Es importante reconocer que la educación no solo tiene el propósito de satisfacer las necesidades individuales, sino también de contribuir al bienestar y desarrollo de la sociedad en general. Un enfoque equilibrado entre los aspectos individuales de ayuda y sociales en el proceso educativo a crear individuos empoderados y comprometidos que puedan contribuir activamente al progreso y mejora de su comunidad y sociedad.

Aquí hay algunas consideraciones sobre cómo se entrelazan lo individual y lo social en el proceso educativo.

Ilustración 3 Proceso educativo en lo individual y lo social



El proceso educativo a nivel individual y social está interrelacionado, ya que el desarrollo personal de los individuos contribuye al bienestar de la sociedad, y las condiciones sociales influyen en el proceso educativo de cada individuo. Una educación integral que aborde ambos aspectos puede potenciar el crecimiento personal y social, facilitando un entorno en el que las personas puedan prosperar y contribuir positivamente a su comunidad.

2.2 Marco epistémico

Hablar de los problemas epistemológicos en educación implica establecer la relación del conocimiento y la realidad en la que se sustenta el constructo y de la que se pretende dar cuenta. Desde sus orígenes, la palabra epistemología proviene del griego *episteme* que significa conocimiento riguroso o sujeto a reflexión crítica, y de *logos* que es teoría.

Para Bunge, *“La epistemología, o filosofía de la ciencia, es la rama de la filosofía que estudia la investigación científica y su producto, el conocimiento científico”*. (Bunge, 2004, pág. 21).

El conocimiento científico permite ampliar las experiencias y prácticas de la cotidianidad para comprender el proceso educativo.

En esa dirección hay que distinguir los distintos estadios en los que se desarrolla el proceso educativo, ya que la realidad es variable y compleja según la mirada con la que se realice, frente a ello, destacamos a Zemelman, cuándo plantea que:

...hay que distinguir tres ejes en los que se apoya el proceso: en primer lugar, el eje lógico/epistemológico que se relaciona con los procesos psicocognitivos; en segundo lugar, las situaciones contextuales que obstaculizan o bien facilitan las innovaciones que puedan concebirse en el campo de los estímulos gnoseológicos tales como la organización de la escuela, programas de estudios, sistema educacional; y el tercero, que es el propiamente normativo, y que consiste en el conjunto de proposiciones de política educativa que puedan llevarse a la práctica de conformidad con las condiciones imperantes (Zemelman Merino, 1991, pág. 72)

La importancia de la epistemología radica en la búsqueda de solución a problemas cuyo resultado es la experiencia adquirida por la vida cotidiana. La importancia de la investigación está en que se elaboren nuevas teorías del conocimiento del cual se obtengan cambios respecto a los conceptos preestablecidos y que tengan un impacto en el contexto social e histórico del investigador/a, es decir, que sea capaz de transformar y satisfacer los planteamientos que surgen de su realidad.

Desde el período de la Ilustración se comienza enmarcar la cosa pública, la contribución de establecer una interrelación entre la sociedad, individuo y educación, ya que, es a través de la educación como servicio público que se logra el progreso de la humanidad.

Kant señalaba en ***Reflexiones sobre la educación***³ “*que la falta de estructuración natural del ser humano hace a la educación absolutamente indispensable para el desarrollo de la humanidad ya que el ser humano es lo que de él hace la educación y se educa sólo por medio de otros seres humanos que también han sido, a su vez, educados*”

Al ser un conocimiento sujeto a críticas, cambios e innovaciones la epistemología en educación adquiere gran importancia ya que nos permite compenetrarnos en el estudio del proceso enseñanza-aprendizaje inherente a los sistemas educativos.

Por tanto, nos sirve para analizar el proceso educativo de modo crítico y reflexivo, para hacer un análisis de los avances y retrocesos de dicho proceso, con miras a perfeccionar los primeros y superar los segundos, estudiando todos los factores que intervienen en este con el propósito de encontrar soluciones. De igual manera, se evalúan desde la epistemología de la educación todas las ciencias del saber y los métodos que estas proponen para llevar a cabo la adquisición y el dominio del conocimiento.

³ Publicado por Friedrich Theodor Rink en 1803, de los escritos de Kant como profesor de la Facultad de Filosofía de los cursos de pedagogía con carácter alterno en los semestres de invierno de 1776/77, estival de 1780 y de invierno en 1783/84 y 1786/87.

Al tener presente esta concepción, podemos estudiar la organización curricular de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la conexión entre las ciencias del conocimiento, las metodologías impartidas para la orientación del proceso, el contexto escolar, el sentido social y la calidad de la educación.

Lo que nos interesa, es la calidad de la educación, vista como un modelo de gestión pensado en la diversificación de clientelas orientadas en la incorporación de seres sociales con bases culturales diferentes, es decir, se enfocan en el crecimiento y la expansión educativa como un problema de escuela (pongamos más profesores o maestros, más escuelas, más aulas), más no así la visión política de los desafíos cualitativos de pensar hacia dónde ir y cómo debe organizarse y conducirse una escuela, un grupo de escuelas, un sistema educativo.

En América Latina, el periodo de inestabilidad política, utilizaron los procesos educativos como mecanismos de desarrollo para las nuevas naciones, esto se dio como medio de transmisión de valores preestablecidos asociados a la generación de una nueva identidad de estos países, así como de integración nacional para lograr una homogeneidad cultural y social, “ *Sus discursos transidos de la idea de la libertad manifiestan sus intereses de clases que en aquella compleja situación histórica coincidían con la fundación de nuestras naciones*”. (Hervis, 2017, pág. 360)

La idea de calidad educativa en los últimos 40 años, pareciera agotar el problema en las discusiones centrales de la educación, en los años 60 se le relacionaba con la inversión en educación y la ampliación cuantitativa de la cobertura. En la década del 70 se trabajó en torno a igualdad y equidad y en la década del 90 se hizo énfasis en el traslado del modelo empresarial a la administración educativa y en los comienzos del nuevo siglo, el énfasis se coloca en la eficiencia interna del sistema, generando en algunos casos unas nuevas reformas educativas de tercera generación o contrarreformas para posicionar una visión educativa más coherente

con el paradigma toyotista de producción y los ajustes fiscales exigidos por los neoliberales.

El problema de la calidad y la educación trae a colación una serie de procesos que hablan de competencias universales como indicadores de calidad de estándares, de evaluaciones, de eficiencia, de eficacia.

El primer proceso es que el término está marcado por varias construcciones y diferentes concepciones que colocan las diferentes formas de concebir la educación en la que prevalecen las ideas las de los grupos más poderosos que logran combinar control económico e inversión para el proyecto educativo.

En la década del 90 con la crisis del socialismo real y un capitalismo que transforma el conocimiento, la tecnología, y hace de la globalización su proyecto de control, comienza a centra su actuar en tres competencias: leer, escribir y matemáticas. Estas áreas son las que empiezan a impregnar las políticas educativas a nivel mundial. Este planteamiento, con su influencia en políticos y economistas, marcará su influencia en educación y su orientación a las competencias y estándares.

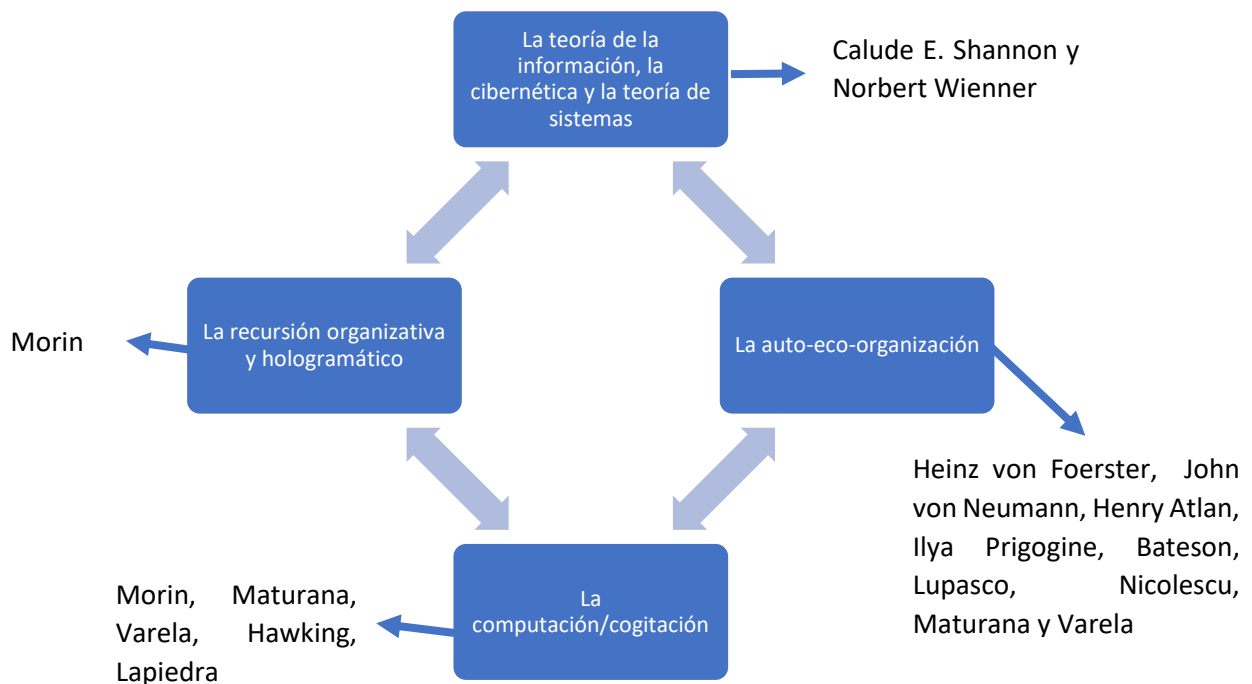
La segunda constatación es que a pesar del esfuerzo tecnocrático la calidad no es un concepto objetivamente construido, ya que en alguna medida es una construcción subjetiva de actores y de concepciones en donde se hacen visibles las formas de entender en educación, contenidos, criterios, intereses, distribución de poderes, repartición de éstos, perdedores y ganadores. Es decir, estamos frente a un asunto político con connotaciones técnicas de un profundo contenido polisémico. (Mejía M. R., 2015, pág. 8)

Para Mejía, la problemática de la calidad se comienza a desarrollar *“en la década del 60 cuando el informe Coleman afirmaba que la escuela nada agregaba como*

resultados educativos a todos aquellos componentes previos que ya estaban básicamente en el mundo del niño, específicamente lo que le daba el origen familiar y las que tenía como características personales”.

Hay varios niveles teóricos que permiten pasar del paradigma de la simplificación al de la complejidad, que puede servir para entender la variación de conceptualizaciones de la calidad de la educación. Son cuatro los paradigmas desde diferentes teorías que tratan de explicar la conceptualización de calidad, entre ellas tenemos (Ilustración 4)

Ilustración 4 Calidad de la educación desde los paradigmas de la simplificación a la complejidad



Edgar Morin nos induce a enfrentar la incertidumbre. El desarrollo actual de la educación debería apostar a la comprensión de lo que este autor señala como las incertidumbres que han aparecido en las ciencias físicas (microfísica, termodinámica, cosmología), en las ciencias de la evolución biológica y en las

ciencias históricas. Aprenderíamos a navegar, como señala Morin "...en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza". (Morin, Los siete saberes de la educación del futuro, 1999, pág. 51)

Para Inés Aguerrondo, la "calidad de la educación" se produjo históricamente dentro de un contexto específico, lo que trajo consigo una serie de implicancias "*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**"⁴ (Aguerrondo, 1993, pág. 562)*

Lo que denota estas discusiones es que las definiciones de calidad varían y, hasta cierto punto, reflejan diferentes perspectivas sobre los individuos y la sociedad, por lo que no existe una única definición correcta de lo que es calidad y de la forma en la que ésta se hace en las instituciones educativas, es variada ya que se encuentran ligadas a las propuestas de políticas públicas en educación.

Muchas veces se relacionan los conceptos de calidad y evaluación, de modo que no se logra entender uno sin el otro. Si se habla de calidad es porque implícita o explícitamente se ha realizado una evaluación y si se evalúa se hace con algún criterio.

Por ello, las reflexiones en torno a la calidad de la educación no pueden, por tanto, limitarse a aportar proposiciones sobre ese único concepto, sino que deben incluir también la reflexión sobre los procedimientos evaluativos que se emplean para comprobar si aquello que se entiende por calidad existe en realidad.

⁴ El resalto en negrita es nuestro para reforzar las ideas claves de la autora.

Lo que, si podemos indicar, que hay un claro desplazamiento de los planteamientos evaluativos basados en exclusiva en los principios psicométricos a otros centrados en la evaluación educativa. Se ha pasado de la cultura de los tests a la cultura de la evaluación. Todo ello ha producido un abandono sistemático del término medición educativa a favor de un concepto más comprensivo “evaluación educativa”. Por ende, no puede decirse que en estos momentos exista un cuerpo de conocimientos unívoco y suficientemente consolidado sobre la calidad educativa y sus procedimientos de evaluación.

a) Modelos y paradigmas de calidad educativa

Cuando se habla de modelos de calidad, se hace referencia a aquellos que tienen como finalidad evaluar los resultados de la aplicación de una variable dentro del esquema modelizado de la realidad bajo estudio, midiendo que el ajuste de aquella se acerque a los estándares que certifiquen su alto nivel de rendimiento. Si trasladamos el concepto al ámbito educativo diríamos que los modelos de calidad sirven para evaluar el nivel de calidad de una institución educativa, de una organización o de algún tipo de entidad, que decide homologarse y presentar a la sociedad sus logros.

Los Modelos de Calidad surgen desde los ámbitos empresariales, basados en la competitividad dentro de un mundo globalizado, por lo que su utilización en la educación requiere de una adecuación contextual y pedagógica antes de ser aplicada.

El creciente interés por el tema de calidad de las organizaciones e instituciones educativa, lo que ha generado el desarrollo de diferentes modelos y sistemas de potenciación y control de dicha calidad. En tal sentido se ha hecho una selección de los cuatro enfoques de calidad **(Tabla 3)**.

Tabla 3 Enfoques de Calidad

Enfoques	Características
Centrado en la cantidad del producto	Centra su interés en el bajo precio de la oferta, de manera que favorezca a la mayor parte de la población. No muestra interés en las características del producto o del servicio que se brinda. En ese sentido se mide la calidad según la aceptación de la mayor parte de la población.
Centrado en el producto	Se centra en las características que tiene el producto o servicio en sí mismo, dejando de lado el sentido que tiene para el cliente o usuario según sus necesidades e intereses.
Centrado en el mercado	Relaciona calidad con la demanda de los productos o servicios, aspecto que muchas veces es efecto de una agresiva campaña mercantilista que revela o exagera las ventajas o bondades para hacerlo deseable y mantenerlo atractivo para la población. Obviamente, este es un enfoque más avanzado que los anteriores en el sentido que considera las expectativas e intereses del usuario; no obstante, el fin es la venta del producto o el servicio y no el usuario mismo.
Centrado en la calidad total	Parte de la concepción del dominio de la libre competitividad, que requiere de un constante reacomodo frente al cambio, de una permanente actualización científica y un constante desarrollo de los recursos humanos. Este concepto de calidad institucional engloba los enfoques anteriores en la medida en que considera las necesidades, los procesos y del producto o servicio que se brinda. Por lo tanto, no solo se centrará en el producto, sino, también, en el valor agregado y en el trato humano.

Debemos tener en claro que los Modelos pueden variar entre cada institución escolar, entre cada jurisdicción; así como reconocer que cada centro educativo

puede elaborar su propio modelo incluyendo criterios científicos y sistemáticos para adaptarlo a las características propias de su realidad socio-comunitaria.

Los procesos de gestión educativa se caracterizan por su flexibilidad y dinamismo, por la necesidad de adaptarse a una realidad cambiante en el entorno. Es por ello que también se plantean nuevos desafíos relacionados con la calidad en la gestión, consecuencia del actual orden económico y político internacional.

En la década de 1980, los sistemas educativos a nivel mundial sufrieron el embate de los procesos de evaluación institucional generados por la competitividad y la calidad, como conceptos provenientes del campo de la economía (Cosse, 1994). Así el tema de la calidad asume un lugar prioritario habiéndose creado los Sistemas de Control de la Calidad en las IES y surgiendo diversas agencias para la evaluación y acreditación de los programas educativos, orientadas a medir la relevancia social de las instituciones, la eficiencia y el impacto de sus acciones (Braslavsky & Cosse, 1996).

No puede discutirse que el enfoque de concepto de calidad total de las organizaciones industriales no puede ser transferido automáticamente a la gestión educativa por la propia esencia de la educación. Existen varios Modelos de Calidad que pueden aplicarse a la educación.

1. Modelo de Control global de calidad
2. Modelo Deming
3. Modelo norteamericano Malcom Baldrige
4. Modelo ISO 9004-2
5. Modelo europeo EFQM

1. Modelo de control global de calidad

Inicio en 1947. Orientado a la elaboración de productos de calidad (manufacturados). Calidad basada en principios estratégicos. Búsqueda de

satisfacción al cliente. Importancia a la formación continua de los recursos humanos. La calidad total es la meta. Búsqueda de participación del personal.

2. Modelo Deming

Inicio en 1981. El Modelo Deming busca que las organizaciones lleven a cabo una “autoevaluación”, entendiendo cuáles son sus recursos y situación actual, establecer qué objetivos y retos quiere conseguir y cómo los van a cumplir.

El ciclo PDCA o Ciclo de Deming tiene como objetivo la mejora constante de los procesos. Este ciclo consta de cuatro pasos: planificar (plan), hacer (do), verificar (check) y actuar (act).

Este modelo tiene como objetivo comprobar que, mediante la implantación del control de calidad en toda organización, se obtenga un buen resultado. La producción se considera un sistema, por lo que al mejorar la calidad esto abarca toda la línea de producción, desde la recepción de los materiales hasta el consumidor final (que se considera la pieza más importante).

3. Modelo norteamericano Malcom Baldrige

Inicio en 1987. El modelo Baldrige pone especial énfasis en el liderazgo como tema clave en las organizaciones efectivas y se describe como una acción personal que genera un clima adecuado y focalizado en las expectativas de los estudiantes. Complementariamente, como se trata de un modelo de excelencia organizacional va más allá de la definición individual y también abre una perspectiva más amplia y analiza el desempeño del equipo directivo en cuanto al diseño de políticas, procedimientos, directrices, prácticas institucionales y supervisión de toda la escuela (Baldrige, 1996). Este modelo posee un enfoque racionalista, es decir, que considera como buen indicador de “calidad” a los objetivos que exigen la presencia de excelentes controles que indiquen si los niveles establecidos se han concretado.

Se centra en la participación activa de todos los miembros de la institución, la calidad del ambiente de trabajo y la percepción de cada uno de los integrantes de la escuela. El liderazgo es de los directivos que deben necesariamente estar comprometidos con la calidad. Los componentes del sistema son la información y análisis, la planificación, los recursos humanos y la garantía de calidad.

El modelo Baldrige requiere de un conocimiento cierto de toda la información que recorre la institución por lo que necesita lograr el compromiso de todas las personas que la integran, y para ello las convoca a ser partícipes de todos los procesos de evaluación y reformulación en pos de logros de calidad y concreción de los objetivos institucionales.

4. Modelo ISO 9004-2

Inicio en 1992. Asegura la satisfacción de necesidades explícitas e implícitas del cliente. Considera cuatro aspectos: gestión, sistema, recursos y personal, y clientes. Señala criterios de evaluación.

Refiere las directrices para optimizar el desempeño, es la que provee consejos y aportes para el perfeccionamiento continuo de todo el sistema de gestión de calidad, buscando satisfacer no sólo al cliente, sino que a todas las partes involucradas, apuntando a la eficacia y a la eficiencia (el mejor uso de los recursos) de los S.G.C.

5. Modelo europeo EFQM

Se inicia en 1994. El modelo EFQM de Calidad está dividido en dos bloques: los agentes facilitadores y los resultados (en el primer bloque, los agentes facilitadores, se agrupan los criterios de liderazgo, personas, política y estrategia, colaboraciones y recursos; éstos definen las características internas de la institución educativa, el liderazgo de su dirección, el personal identificado con el ideario institucional, los recursos de que se dispone para el desarrollo de políticas de mejora y crecimiento

de la comunidad educativa en su conjunto. En el segundo bloque, los resultados, se agrupan los criterios de valoración de resultados a nivel institucional, personal y profesional y de la sociedad en la que interactúa la institución.

El modelo EFQM tiene un marcado valor por el efecto del liderazgo democrático de la gestión educativa priorizando la construcción del sentido de pertenencia personal de cada uno de sus integrantes. En este sentido, la institución propende a utilizar al máximo las potencialidades de su personal para mejorar continuamente. La misión de la institución convierte efectivamente a la calidad en una cultura de compromiso, de bien hacer y de servicio. Se debe reconocer el andamiaje de valores individuales y colectivos que sustentan a la organización: una visión humanista de las relaciones interpersonales, la revalorización de la responsabilidad y la actualización ética de la profesión docente.

El modelo EFQM evalúa sus resultados desde las diferentes visiones de quienes hacen al interior de la institución, así como del entorno en el cual ésta se ubica. Las sensaciones y percepciones personales tienen el mismo valor que las satisfacciones que reciben aquellos que integran al entorno. La autoevaluación desempeña un papel trascendental al momento de medir las competencias, logros y perspectivas de crecimiento de la institución.

Hernández Ruiz (1998) analiza que se ha cuestionado el carácter de la calidad empresarial, argumentándose que las empresas producen objetos y que, por lo tanto, en el sector educativo la calidad no se puede controlar, sino que se debe construir, puesto que se trata de formar sujetos no cosas. La subjetividad y la complejidad del ser humano se contraponen con la objetividad de los productos o la tangibilidad de los servicios. Sin embargo, para Hernández Ruiz, en ambos casos, hay un punto de coincidencia: seres humanos y procesos para producir, servir o formar. Si el fin de la empresa es la producción de un bien o un servicio y la productividad un índice de su gestión, tal vez para el caso de la escuela se deba hablar de normatividad, si su misión es la formación de los alumnos.

2.3 Marco pedagógico

Desde el punto de vista del conocimiento de la educación, al que enseña se le requiere un determinado nivel de formación relativo al conocimiento del área que será objeto de la enseñanza.

Los modelos pedagógicos están referidos a prototipos o esquemas que guían y dan estructura al pensamiento y a la acción de todos los actores implicados en los procesos educativos. En los diferentes modelos generalmente subyacen teorías, ideologías, fines, valores, normas, entre otros, que pretenden interpretar la realidad y conducirla en función de unos fines y objetivos. Por consiguiente, parece que tanto cuando hablamos de paradigmas como de modelos estamos haciendo referencia a una especie de guía para el pensamiento y la acción. (García-Aretio, 2004, pág. 2)

Con base en lo planteado por Lira-Valdivia *“La búsqueda de un referencial supone una aproximación a corrientes ontológicas, epistemológicas, paradigmáticas y metodológicas, sobre las cuales ubicar el sistema de creencias, principios y valores que caracterizan una determinada posición epistémica”*. (Lira Valdivia, 2011, pág. 8)

Existen diversos modelos que, previa adaptación, pueden utilizarse en el ámbito educativo. *“Los modelos de gestión de calidad total más difundidos son el modelo Deming creado en 1951, el modelo Malcolm Baldrige en 1987 y el Modelo Europeo de Gestión de Calidad, EFQM. Pero ninguno de ellos anula la necesaria referencia a la calidad como concepto”*. (Tourrián, J & Soto, J, 1999)

La pedagogía debe poseer al menos un marco de referencia teórico propio desde el cual recontextualice, reconstruya y reinterprete los sentidos segregados desde enfoques de otras disciplinas acerca de las condiciones, acciones, motivos y fines de los actores que participan directa o indirectamente en el proceso educativo. En este sentido puede aludirse a la pedagogía como el principal fundamento del quehacer educativo y el proceso que debe servir de base del pensamiento escolar en todas sus manifestaciones.

En el ámbito educativo, la calidad corresponde a uno de los principales temas de discusión tanto para las entidades públicas competentes como para las escuelas, sus directivos y docentes: *"Sin lugar a dudas la problemática de la calidad de la educación ha ocupado el centro de la escena del debate pedagógico en los últimos años"* (Filmus, 2003, pág. 11).

Otros autores que estudian la calidad educativa como eje central del actual debate educativo en las escuelas, señalan que la calidad constituye la mejora de los procesos educativos y pedagógicos. (Casanova, 2012); (Rodríguez, 2010).

Es necesario partir la discusión relacionada con la calidad educativa puede estar limitado por el concepto de educación. La educación corresponde a un proceso de reproducción y transformación cultural (Avendaño, W & Parada, A, 2011), donde las formas culturales traducidas en saberes, prácticas, conocimientos formales e informales, percepciones, símbolos e imaginarios colectivos son socializados en la escuela y reconocen el contexto sociopolítico, económico y cultural del que hacen parte los sujetos de formación.

Según lo enunciado, no se logra comprender que la calidad educativa se relacione de forma directa con los resultados de pruebas estandarizadas, pues estas de ninguna forma pueden brindar información sobre aspectos como la ciudadanía, la participación política, la convivencia, el ambiente escolar, y otros enmarcados dentro de lo que se ha venido interpretando como calidad educativa.

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 las escuelas 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 (Gómez, 2004, pág. 78).

La calidad puede definirse de diferentes formas, pero para ello es fundamental analizar la naturaleza de la organización que busca promoverla. En efecto, para unas instituciones educativas, los factores de calidad varían y, al explorar la literatura que se ha producido en torno al tema, se logra percibir que los elementos que se asocian con la calidad educativa son particulares y específicos.

La creación de prácticas educativas con intención pedagógica permite encontrar sentido y significado a lo que se hace en la escuela, para no caer en la repetición y anulación de los sujetos y sujetas críticas. Por ello, la educación y la pedagogía son campos de conflicto entre las diferentes fuerzas que desean orientar los sentidos y destinos de esas sociedades. En tal sentido, Mejía plantea:

La educación y la escolaridad en Occidente se han conformado en una confrontación de tres corrientes, como fuerzas históricas. De un lado, las que buscan constituir las formas de la tradición y mantener sus principios; de otro lado, las que reconocen las modificaciones de un mundo en cambio y propugnan por una modernización crítica que adecúe la educación y la escuela a los nuevos tiempos; y en la otra orilla, las que plantean lo educativo como institucionalidad presente en procesos formales, no formales e informales, por donde circula y se reproduce el poder y el control

de mentes, cuerpos, deseos, al servicio de los intereses dominantes en esa sociedad. (Mejía M. , 2011, pág. 90)

2.4 Pedagogía social

La pedagogía social como ciencia se centra en la educación y el desarrollo de las personas dentro de un contexto social y comunitario. A diferencia de la pedagogía tradicional, que se enfoca en el ámbito escolar y académico, la pedagogía social busca promover el bienestar y la integración social de individuos y grupos a través de la educación informal y no formal.

El problema del uso educativo de la ciencia consiste pues en crear una inteligencia fecundada por la ciencia en la posibilidad de la dirección de los asuntos humanos por sí mismos. El método de la ciencia, engranado mediante la educación en el hábito, significa la emancipación e las reglas empíricas y de la rutina engendrada por los procedimientos empíricos (Dewey, 2004, p. 194)

La pedagogía social, entendida como praxis educativa, se refiere a su aplicación práctica en contextos sociales con el objetivo de transformar la realidad social a través de la educación. Este enfoque subraya la importancia de la acción educativa como un proceso dinámico, interactivo y contextualizado, orientado a la mejora de las condiciones de vida de individuos y comunidades.

La pedagogía social es una ciencia y, como tal, hace referencia a un campo de conocimiento (ciencia-teoría), al modo de aquellos saberes que pretenden el conocimiento sistemático de las realidades que configuran su objeto de estudio. Tiene un carácter prescriptivo, y en tanto, que práctica, utiliza el conocimiento tecnológico aplicado a la solución de problemas detectados. (Pérez G. , 2015, p. 94)

La Pedagogía social presenta dos tipos de carácter: uno de tipo normativo y otro de tipo prescriptivo.

El carácter normativo de la pedagogía social se refiere a su orientación hacia principios y valores que guían su práctica y teorización. Este carácter normativo implica que la pedagogía social no es solo un conjunto de técnicas o métodos para intervenir en la realidad social, sino que también se fundamenta en un conjunto de principios éticos y normativos que buscan la promoción de ciertos ideales sociales y educativos.

Autores como Sarramona, (1985, p. 6) indica que la *Pedagogía sólo podrá mantener su identidad como disciplina científica independiente si conserva la normatividad como principio irrenunciable en su justificación epistemológica*. El carácter normativo de la pedagogía social es fundamental para su identidad como disciplina y praxis educativa.

Este carácter normativo asegura que las acciones pedagógicas no sean neutrales, sino que estén orientadas hacia la construcción de una sociedad más justa, equitativa, solidaria y democrática. La pedagogía social, por tanto, no solo se ocupa de cómo educar, sino también del porqué y para qué educar, siempre en función de unos valores éticos y sociales que guían su práctica.

El carácter prescriptivo de la pedagogía social se refiere a su capacidad para establecer normas, directrices y pautas que orientan la acción educativa y social. A diferencia de su carácter normativo, que se centra en los valores y principios éticos que guían la disciplina, el carácter prescriptivo se enfoca en las recomendaciones prácticas y las estrategias concretas que deben seguirse para alcanzar los objetivos establecidos por esos principios.

El carácter prescriptivo es clave para traducir los principios normativos en acciones concretas y efectivas. A través de sus prescripciones, esta disciplina ofrece un marco claro y estructurado para la intervención social y educativa, asegurando que las prácticas profesionales estén alineadas con los objetivos de justicia social, inclusión, y desarrollo comunitario.

La pedagogía social tiene un rol crucial en empoderar a individuos y comunidades, especialmente a aquellos que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad o marginación. A través de la educación, se les proporcionan las herramientas necesarias para reconocer y cuestionar las estructuras de poder que los oprimen, desarrollando la capacidad de tomar decisiones informadas y actuar colectivamente para mejorar sus condiciones de vida.

Como articuladora de poder, no solo se enfoca en cambiar las condiciones individuales, sino también en transformar las estructuras sociales que perpetúan la desigualdad y la exclusión. Esto incluye intervenir en políticas públicas, diseñar programas educativos que desafíen el status quo, y trabajar en colaboración con otros actores sociales para generar cambios sistémicos.

Esta perspectiva, aboga por una educación que no solo se centre en la transmisión de conocimientos académicos, sino que también promueva el desarrollo integral de la persona. Esto incluye el desarrollo emocional, social, y ético, lo cual es fundamental para una educación de calidad. La calidad educativa, desde la pedagogía social, se mide no solo por los resultados académicos, sino también por el bienestar y la inclusión social de los estudiantes.

Es decir, propone una evaluación de la calidad educativa que no se limite a pruebas estandarizadas o resultados académicos, sino que promueve una evaluación holística que considere el desarrollo personal y social de los estudiantes, la equidad en el acceso a la educación, y el impacto de la educación en la comunidad. Esta

evaluación más amplia permite una comprensión más completa de lo que significa ofrecer una educación de calidad.

La pedagogía social por ende, amplía el concepto de calidad educativa al incluir dimensiones sociales, emocionales, y éticas en la evaluación de la educación. Desde esta perspectiva, una educación de calidad no solo se enfoca en el rendimiento académico, sino también en la inclusión, la equidad, la participación comunitaria, y el desarrollo integral de los estudiantes. Por tanto, es fundamental para garantizar que la educación no solo sea efectiva en términos académicos, sino también relevante y transformadora para los individuos y las comunidades.

2.5 Modelo STEM

El modelo STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) en educación es un enfoque pedagógico que integra de manera interdisciplinaria las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas con el propósito de desarrollar habilidades críticas, creativas y prácticas en los estudiantes. Este modelo fomenta el aprendizaje activo y contextualizado, preparando a los estudiantes para enfrentar desafíos del mundo real.

Características clave del modelo STEM:

1. Interdiscipliniedad: Combina los contenidos de las áreas STEM para resolver problemas complejos y relevantes.
2. Aprendizaje basado en proyectos (ABP): Los estudiantes trabajan en proyectos que simulan escenarios reales, promoviendo la aplicación práctica del conocimiento.
3. Énfasis en habilidades del siglo XXI: Fomenta competencias como la resolución de problemas, la creatividad, el pensamiento crítico, la colaboración y la comunicación.

4. Conexión con el entorno real: Relaciona el aprendizaje con desafíos de la vida cotidiana, promoviendo la comprensión y la aplicabilidad de los conceptos.
5. Uso de la tecnología: Integra herramientas digitales para facilitar la exploración, el diseño y la innovación.

La calidad educativa, según organismos como la UNESCO (2015), se define por la relevancia, equidad, eficiencia y eficacia en la formación de los estudiantes. STEM aborda estos aspectos mediante:

1. Relevancia: Integra disciplinas clave para preparar a los estudiantes para un mundo tecnológico y globalizado.
2. Equidad: Promueve la inclusión de grupos subrepresentados en ciencias e ingeniería, como mujeres y minorías.
3. Eficiencia: Optimiza el aprendizaje al combinar metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos (ABP).
4. Eficacia: Mejora los resultados de aprendizaje, especialmente en competencias científicas, tecnológicas y matemáticas.

El modelo STEM transforma la calidad educativa al conectar la enseñanza con las demandas del mundo moderno, desarrollar competencias integrales en los estudiantes y promover la equidad educativa. Sin embargo, su éxito requiere políticas públicas, formación docente adecuada y la provisión de infraestructura tecnológica para garantizar que sus beneficios alcancen a todos los estudiantes.

Sin embargo, para garantizar su éxito y su impacto inclusivo, es esencial abordar varios aspectos fundamentales:

1. Políticas públicas efectivas

La implementación de STEM necesita un marco normativo que fomente su integración en los sistemas educativos. Estas políticas deben incluir:

- Currículos actualizados: Diseñar programas de estudio interdisciplinarios que integren las áreas STEM de manera coherente.
- Incentivos a la innovación educativa: Financiamiento para proyectos escolares y colaboración entre instituciones educativas y sectores industriales.
- Medición de impacto: Evaluar cómo las iniciativas STEM influyen en los resultados educativos y socioeconómicos.

2. Formación docente adecuada

Los profesores son clave en la implementación exitosa de STEM. La formación docente debe incluir:

- Competencias interdisciplinarias: Capacitación en la integración de las áreas STEM y en metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos (ABP).
- Uso de tecnologías: Enseñar el manejo de herramientas digitales y tecnológicas que faciliten la enseñanza interactiva.
- Enfoque inclusivo: Formación en estrategias pedagógicas que promuevan la equidad de género y la inclusión de estudiantes en desventaja.

3. Provisión de infraestructura tecnológica

La falta de recursos tecnológicos es uno de los mayores obstáculos en la implementación de STEM, especialmente en áreas desfavorecidas. Para superarlo, es necesario:

- Laboratorios y recursos digitales: Dotar a las escuelas con laboratorios de ciencias, software educativo y acceso a internet.
- Equipamiento adecuado: Proveer herramientas como kits de robótica, impresoras 3D y dispositivos de programación.
- Equidad en la distribución de recursos: Asegurar que las instituciones en contextos vulnerables reciban apoyo prioritario.

El modelo STEM tiene el potencial de revolucionar la educación al preparar a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI. Sin embargo, su éxito depende de un compromiso sistémico que abarque políticas públicas visionarias, la capacitación adecuada de los docentes y el acceso universal a los recursos tecnológicos necesarios.

CAPÍTULO 3. POLÍTICAS PÚBLICAS

Las políticas públicas desempeñan un papel fundamental, convirtiéndose en una de las herramientas más veraces con las que cuenta un estado para enfrentar y sucesivamente poder ocuparse en resolver las necesidades de una nación, con el fin de obtener la plena realización y satisfacción del pueblo en general, ósea el fin de una política pública se debe centrar en lograr la transformación social.

La educación actual, no constituye un sistema democrático; es más, puede tener efectos completamente contrarios, reproduciendo e incluso aumentando la concentración y centralización del conocimiento y la riqueza. El desarrollo de estrategias pedagógicas acordes con las transformaciones propuestas, el establecimiento de mecanismos jurídicos que posibiliten la reestructuración parcial o en algunos casos total de los sistemas educativos, el aumento en la asignación de recursos y la opción por préstamos internacionales para poner en marcha y sostener estos procesos, son otras de las características del actual cambio educativo. En estas circunstancias la distribución del conocimiento está todavía más distorsionada que la distribución de los ingresos, la riqueza y el poder. (Gorostiaga, 2000).

Las políticas educativas tienen un impacto significativo en el trabajo de las escuelas, los equipos de gestión y los docentes, ya que establecen las pautas fundamentales que rigen el sistema educativo de una nación. Como resultado, los actores que conforman dicho sistema deben actuar de acuerdo con las normas y reglas que surgen de estas políticas, por ello, es importante que frente a estos señalamientos los gobiernos nacionales diseñen políticas educativas considerando la multiplicidad de factores que pueden coadyuvar a reducir la pobreza y las desigualdades.

3.1 Políticas educativas

Las políticas educativas son acciones que tienen lugar en un sistema educativo, por lo que conviene comenzar señalando que se entiende por esto el conjunto de instituciones cuyo propósito es preparar a niños y adolescentes para la vida adulta.

En este sentido, las políticas públicas educativas que se definen en cualquier sistema educativo deben asumir una perspectiva sistémica, abordar las necesidades y problemáticas humanas desde su verdadera dimensión: valorará la multiplicidad de elementos constitutivos de la educación. *No se trata, de una educación completamente nueva, desvinculada de los progresos y avances que han experimentado las diversas ciencias y los distintos saberes.* (Morin, 1995)

Los gobiernos formulan políticas para desarrollar sus acciones en diversas materias y por supuesto la educación, como pilar fundamental de las bases del Estado. Las políticas de Estado están directamente relacionadas con los intereses y problemas de los grandes organismos internacionales, al punto que es posible afirmar que en el tema educativo los países en vías de desarrollo no avanzan en ninguna dirección sin estos organismos.

La política educativa puede contar con una variedad de posturas teóricas en el orden epistemológico, tomando como punto neurálgico las diferentes concepciones teórico-metodológicas del área. La política educativa indica la necesidad de establecer objetivos en el proceso propiamente dicho, observando la importancia de la naturaleza y precisión de tales objetivos.

Navarro (2006), permite reconocer que se están aplicando dos clases de políticas educativas:

La primera engloba un conjunto de políticas básicas para mejorar calidad y eficiencia. La segunda abarca un conjunto de políticas

periféricas, sobre expansión y crecimiento de la matrícula, ambas sumamente adaptables y volátiles, objeto de modificaciones regulares, quizás con demasiada frecuencia. (Navarro, 2006)

Por otro lado, Jurjo Torres (2005), en su libro *El Currículum Oculto*, explora los motivos sobre lo que los sistemas educativos tienen en oscilar entre dos polos discursivos, es decir, los que defienden que la educación es la vía más práctica para corregir las disfunciones en la que se sostiene el modelo socioeconómico y aquellos que sostienen que las instituciones educativas pueden ejercer un papel decisivo en la transformación del modelo socioeconómico en el que vivimos.

De acuerdo a lo planteado por el autor, los sistemas educativos guardan una estrecha relación con la realidad, lo que en ella sucede repercute en otras esferas de la sociedad. De ahí, la importancia de que cuando se reflexiones sobre la política educativa se considere el análisis más allá del currículum, como se planifica y desarrollan las actividades en aula, se debe considerar el marco sociohistórico concreto, es así que cobra autentico significado el comprender la política educativa.

Por ello, se requiere no solo entender las políticas públicas sino también, considerar un análisis detallado de la situación de los sistemas educativos latinoamericanos, Daniel Filmus señala que se pierde el objetivo principal de la estructuración y desarrollo del sistema educativo, creándose una situación de "anomia" entre sus participantes.

En vez de centrarse en el estudiante y repensar cuestiones afines forman un hilo conductor que ha llevado a muchos escritores de distintas latitudes a considerar "aprender a aprender" como el objetivo central del sistema escolar.

Abordar los problemas centrales en educación requiere de un enfoque integral y la implementación de políticas educativas sólidas que prometen el acceso equitativo, la calidad educativa y la pertinencia de la educación en cada contexto específico.

Por ello, requiere una combinación de políticas educativas sólidas, inversión adecuada, capacitación docente, participación de la comunidad y enfoques innovadores.

a) Periodo de los 60'

En 1966, Coleman⁵ comprobó que la cantidad de dinero gastado en las escuelas no parecía marcar una gran diferencia en los logros de los alumnos que asistían a ellas. Según Coleman, la igualdad del rendimiento educativo no se obtenía igualando las partidas presupuestarias dedicadas a la educación. Que en realidad lo que generaba diferencias eran los antecedentes de los estudiantes (en particular, los ingresos de los padres y su nivel educativo), es decir, el medio del estudiante influía mucho más en los logros educativos (o en la falta de ellos) que la igualdad en los elementos físicos de la escuela, la riqueza de sus currículos o la preparación de sus profesores.

El informe Coleman llegó a la conclusión de que la segregación racial en las escuelas no era la causa principal de la brecha educativa entre los estudiantes blancos y afroamericanos. En cambio, el informe señaló que los factores socioeconómicos, como la pobreza y la falta de recursos, eran los principales determinantes de la calidad de la educación y el rendimiento estudiantil.

También destacó la importancia del capital social y cultural en la educación. El capital social se refiere a la red de relaciones y contactos que un individuo tiene, mientras que el capital cultural se refiere al conocimiento, habilidades y valores que una persona adquiere a través de su educación y entorno familiar. El informe señaló

⁵ En 1966 el Informe *Equality of Educational Opportunity* (Igualdad de Oportunidades en Educación) conocido como informe Coleman, por ser su principal investigador. Dicho estudio tomó una muestra masiva de 600.000 estudiantes, 60.000 docentes y 4000 escuelas. dirigió a cuatro aspectos principales: (1) el grado de segregación de los diferentes grupos raciales y étnicos; (2) si las escuelas ofrecen igualdad de oportunidades educativas en términos de una serie de criterios, los cuales son considerados como buenos indicadores de la calidad educativa; (3) el aprendizaje de los alumnos, medido por su desempeño en pruebas estandarizadas. (el output, respecto al input que sería el punto anterior) y, (4) el intento de discernir las posibles relaciones entre el rendimiento académico, por un lado, y los tipos de escuelas a las que asisten en el otro.

que los estudiantes de familias con mayor capital social y cultural tenían más probabilidades de tener éxito en la educación.

Este informe tuvo un impacto significativo en el debate sobre la educación y la equidad en los Estados Unidos, y llevó a la implementación de políticas educativas que se centraron en la igualdad de oportunidades y la reducción de la pobreza. Sin embargo, también fue criticado por algunos por no tener en cuenta suficientemente la importancia del racismo institucional y la discriminación racial en la educación.

Esto provocó que la preocupación sobre la educación dejara de estar centrada exclusivamente en el acceso y la extensión de los servicios para centrarse en los contenidos de los sistemas educativos, en lo que ocurre al interior de ellos, en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Durante este periodo se generaron algunas crisis educativas en América Latina principalmente marcada por una serie de desafíos y tensiones en el ámbito educativo en la región. Algunos de los factores y problemas principales asociados con esta crisis:

1. Brechas de acceso y desigualdad: Durante esta época, había una marcada desigualdad en el acceso a la educación en América Latina. Las oportunidades educativas estaban limitadas para las poblaciones rurales, los grupos étnicos minoritarios y los sectores socioeconómicos más bajos. Esta brecha en el acceso exacerbaba las desigualdades sociales y económicas en la región.
2. Enfoque tradicional y desactualizado: Muchos sistemas educativos en América Latina todavía se basaban en modelos educativos tradicionales y desactualizados que enfatizaban la memorización y la repetición, en lugar de fomentar el pensamiento crítico, la creatividad y el desarrollo de habilidades

prácticas. Esto limitaba la capacidad de los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo moderno.

3. Desconexión con la realidad social: Los planes de estudio y los métodos de enseñanza a menudo no estaban vinculados con la realidad social y económica de la región. Esto resultó en una falta de relevancia y aplicabilidad de la educación en la vida cotidiana de los estudiantes.
4. Escasez de recursos: Muchos países enfrentan desafíos económicos y políticos que afectan negativamente la inversión en educación. La falta de recursos financieros limitaba la infraestructura educativa, la capacitación docente, la disponibilidad de materiales didácticos y la calidad general de la educación.
5. Movimientos estudiantiles y protestas: En respuesta a las deficiencias y limitaciones del sistema educativo, surgieron movimientos estudiantiles y protestas en varios países de América Latina los años 60. Estos movimientos buscaban una educación más inclusiva, relevante y democrática, y demandaban cambios en las políticas educativas y en las estructuras de poder dentro de las instituciones educativas.

En respuesta a esta crisis, surgieron reformas educativas en varios países de la región, que buscaron abordar las desigualdades, mejorar la calidad de la educación y promover una mayor participación de los estudiantes en el proceso educativo.

b) Periodo de los 70'

En esta década, se produjo un cambio hacia un enfoque más crítico y orientado hacia la justicia social y la igualdad. Se adoptaron políticas públicas en educación que buscaban expandir el acceso a la educación y reducir las desigualdades, lo que

incluyó la introducción de programas de educación para adultos, educación bilingüe e intercultural y educación para grupos marginados.

En 1972, Faure⁶ en el Informe *“Aprender a ser: la educación del futuro”*, sostiene que la educación no debería ser considerado como un medio para generar riqueza material, sino que la riqueza debería ser intrínseco al proceso educativo por la propia alegría de aprender y poder seguir creando y desarrollando a la persona que se educa y transformando positivamente su entorno.

El informe Faure abogó por un enfoque más amplio y equilibrado de la educación, que se centrara no solo en la adquisición de conocimientos y habilidades, sino también en el desarrollo del potencial humano y la formación de ciudadanos responsables y conscientes. El informe destacó la importancia de la educación como un medio para el desarrollo personal y social, y abogó por una educación que fomente la creatividad, el pensamiento crítico y la capacidad de adaptación al cambio.

La urgencia de las tareas impuestas por la expansión de la educación ha hecho que nos hayamos interesado sobre todo por el aspecto cuantitativo del esfuerzo a realizar, de los obstáculos a superar, de los desequilibrios a corregir. Se da uno cuenta de que las cuestiones de sustancias; relación entre la educación y la sociedad, entre la educación y el educado, entre la educación y el saber, entre los fines declarados y los fines realizados. La educación es a la vez un mundo en sí y un reflejo del

⁶ En 1970 la UNESCO decidió constituir la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación, más conocida como Comisión Faure. Dicha Comisión generó el informe titulado *“Aprender a ser: la educación del futuro”*, el cual fue publicado en 1972. Este importante documento, más conocido como el Informe Faure, destacó lo siguiente: (1) la concepción de la educación como una herramienta política, (2) el relacionamiento entre la educación y el desarrollo integral del ser y no como medio para la generación de una mayor remuneración o ascenso social; (3) el énfasis en la capacidad de las personas de autoformarse y auto determinarse; (4) el compromiso con la conservación del medio ambiente; (5) la incorporación de las tecnologías en la educación y, (6) la contextualización de los contenidos.

mundo. Esta sometida a la sociedad y concurre a sus fines, especialmente al desarrollo de sus fuerzas productivas, atendiendo a la renovación de los recursos humanos; de forma más general, reacciona necesariamente, aunque solo sea por el conocimiento que de ello proporciona, a las condiciones ambientales a las que se haya sometida (Faure, 1972, p. 114)

El informe también se centró en la necesidad de una educación para todos, independientemente del género, la raza, la religión o el origen social. Abogó por una educación que fuera relevante y significativa para los estudiantes y que se basara en su cultura y experiencia.

El informe Faure tuvo un gran impacto en la educación en todo el mundo, especialmente en el desarrollo de políticas educativas que enfatizan la educación para el desarrollo humano y social. El informe también inspiró la creación de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, también conocida como la Comisión Delors, que produjo otro informe influyente sobre educación en 1996.

La década de 1970 fue un período de importantes cambios y desafíos para la educación en América Latina.

1. Inestabilidad política y conflictos sociales: Muchos países de América Latina experimentaron regímenes autoritarios, dictaduras militares y conflictos políticos durante los años 70. Estas situaciones tuvieron un impacto negativo en el sistema educativo, con censura, represión y limitaciones a la libertad académica.
2. Desigualdad y exclusión: Aunque ya existían desigualdades educativas en la región, la crisis socioeconómica y política agravó aún más la brecha entre los

sectores más privilegiados y los más desfavorecidos. Las personas de bajos recursos tienen un acceso limitado a una educación de calidad, lo que profundizó las desigualdades sociales.

3. Falta de recursos y deterioro de infraestructuras: Las restricciones económicas y los conflictos políticos afectarán el financiamiento de la educación. Hubo una falta de recursos para construir y mantener infraestructuras educativas adecuadas, así como para proporcionar materiales y recursos didácticos suficientes.
4. Ideologización de la educación: En algunos países, los regímenes políticos buscaron controlar la educación para promover sus ideologías y valores. Esto llevó a la censura y la imposición de contenidos educativos alineados con los intereses del gobierno en el poder, limitando la pluralidad de ideas y la libertad académica.
5. Desvinculación entre la educación y las necesidades sociales: La educación no siempre estaba alineada con las necesidades y demandas de la sociedad. No se prestó suficiente atención a la educación técnica y vocacional, lo que llevó a una desconexión entre las habilidades adquiridas y las demandas del mercado laboral.

Es importante destacar que las situaciones específicas variaron de un país a otro en América Latina, además, la crisis educativa en esta década también estuvo influida por factores económicos, sociales y políticos particulares de cada país.

c) Periodo de los 80'

La década de los 80 estuvo marcada por una profunda crisis económica, conocida como la "Década Perdida". Los países latinoamericanos enfrentaron una grave crisis de deuda externa, inflación y estancamiento económico.

Muchos países implementaron reformas neoliberales bajo la influencia de organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial. Estas reformas incluían medidas de ajuste estructural que afectaron diversas áreas, incluida la educación.

A lo largo de la década, varios países que habían estado bajo dictaduras militares comenzaron a transitar hacia sistemas democráticos. Esto tuvo un impacto importante en la educación, tanto en términos de acceso como de contenido.

1. Crisis económica y ajustes estructurales: Esto tuvo un impacto significativo en los presupuestos destinados a la educación, lo que resultó en una falta de recursos y una disminución de la inversión educativa.
2. Desigualdad y exclusión persistente: Aunque se han realizado esfuerzos para reducir las desigualdades educativas en décadas anteriores, la crisis económica exacerbó las disparidades. Los grupos más marginados y las áreas rurales tuvieron un acceso limitado a una educación de calidad, y la brecha entre los sectores privilegiados y los más desfavorecidos se amplió.
3. Reducción de programas y servicios educativos: Debido a la falta de recursos, muchos países se vieron obligados a reducir programas educativos y servicios, como becas, comidas escolares, transporte escolar y apoyo a estudiantes con necesidades especiales. Esto afectó especialmente a los grupos más vulnerables y limitó sus oportunidades educativas.
4. Migración de docentes y fuga de cerebros: La crisis económica y la falta de oportunidades en el sector educativo llevaron a la migración de docentes capacitados hacia otros países o sectores. Esto resultó en una escasez de profesionales de la educación y una pérdida de capital humano en el ámbito educativo.

5. Violencia y conflicto: En algunos países de América Latina, la década de 1980 estuvo marcada por conflictos políticos y violencia armada. Esto afectó directamente la educación, con cierres de escuelas, desplazamientos de estudiantes y docentes, y la interrupción del proceso educativo.
6. Reformas Curriculares: enfocadas en la actualización de contenidos principalmente para actualizar y reformar los currículos educativos, aunque estos cambios variaron ampliamente entre países. Los currículos intentaron adaptarse a las nuevas realidades sociales y económicas. Se puso mayor énfasis en el desarrollo de habilidades prácticas y competencias que fueran relevantes para el mercado laboral.

En respuesta a estas crisis y desafíos, algunos países implementaron reformas educativas destinadas a abordar la desigualdad, mejorar la calidad de la educación y fortalecer la formación docente. Además, a nivel regional e internacional, se promovieron iniciativas y programas para apoyar la educación en América Latina durante esta época difícil.

Mientras se hicieron esfuerzos significativos para expandir el acceso y reformar los sistemas educativos, las crisis económicas y las reformas neoliberales también trajeron consigo problemas y tensiones que afectaron la calidad y equidad de la educación en la región. Estos cambios sentaron las bases para las futuras reformas y debates sobre la educación en América Latina.

d) Periodo de los 90'

La década de los 90 estuvo marcada por una continuación y profundización de las reformas neoliberales iniciadas en los 80. Los gobiernos en América Latina promovieron políticas de liberalización económica, privatización y apertura de mercados.

La globalización impulsó un enfoque en la integración económica y la competitividad global, afectando cómo se veía la educación en términos de preparación para el mercado laboral internacional.

En 1990, se publicó la Declaración de Jomtien más famosa con el lema *"educación para todos"*. En la citada declaración, los Estados se comprometieron a ampliar el alcance de la educación en consonancia con su condición de derecho humano (tal como se aborda en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948).

El compromiso significó que se definieron los requisitos reales para los servicios de educación básica, ya sea para la educación formal o informal. El primer paso fue determinar la demanda real de la sociedad por los sistemas educativos tradicionales y los servicios de educación básica, ya sea educación formal o educación informal.

Se elaboraron informes posteriores hasta 1996, cuando se creó otra comisión de trabajo internacional, encabezada por el intelectual Jaque Delors, que actualizó los requisitos del servicio educativo, siguiendo el ejemplo del informe Faure.

El informe Delor's titulado "La educación encierra un tesoro", enfatiza que la educación debe:

1. Concentrarse en desarrollar habilidades y deseo en la persona para aprender más, en lugar de concentrarse en entregar contenidos; de esa manera se empodera al estudiante en sus capacidades de aprender a aprender y se torna autónomo en su capacidad de crecer a lo largo de toda su vida, de acuerdo a las demandas de competencias que se le vayan presentando. *"Aún, es deseable que la escuela le inculque más el gusto y el placer de aprender, la capacidad de aprender a aprender, la curiosidad del intelecto. Imaginémonos incluso una sociedad en que cada uno sería alternativamente educador y educando"*. (Delors, 1996, p. 16)

2. Contribuir a la sana convivencia social la práctica de la tolerancia y la solidaridad, lo que resulta una imperiosa necesidad a la luz del incremento de la diversidad y las desigualdades, que ha dejado ver la globalización. La aldea global requiere contar con seres humanos que toleren las diferencias y sean sensibles a la necesidad de sus semejantes comprometiéndose en acciones que logren una mayor equidad a lo largo y ancho del planeta.

Pero además surge otra obligación que, tras el profundo cambio de los marcos tradicionales de la existencia, nos exige comprender mejor al otro, comprender mejor el mundo. Exigencias de entendimiento mutuo, de diálogo pacífico y, por qué no, de armonía, aquello de lo cual, precisamente, más carece nuestra sociedad (..) Se trata de aprender a vivir juntos conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad y, a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, gracias justamente a esta comprensión de que las relaciones de interdependencia son cada vez mayores y a un análisis compartido de los riesgos y retos del futuro. (Delors, 1996, p. 16)

3. Enfatizar la visualización de la educación como un proceso integrador basado en cuatro pilares para la realización de la persona; los que son: aprender a hacer, aprender a ser, aprender a aprender y aprender a vivir con los demás. Estos cuatro pilares estaban en coherencia con el enfoque de la formación basada en competencias, la cual traslada la atención del sistema

educativo de la transferencia de contenidos como fin en sí mismo, para colocar como resultado esperado, las evidencias de aprendizaje de parte de los estudiantes, a través de desempeños cargados de actitudes y acciones concretas.

La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser. (..) Mientras los sistemas educativos formales propenden a dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, importa concebir la educación como un todo. En esa concepción deben buscar inspiración y orientación las reformas educativas, tanto en la elaboración de los programas como en la definición de las nuevas políticas pedagógicas. (Delors, 1996, p. 35)

4. Destacó la necesidad de una educación que fuera relevante y significativa para los estudiantes, que fomentara la creatividad, el pensamiento crítico y la capacidad de adaptación al cambio.

La utopía orientadora que debe guiar nuestros pasos consiste en lograr que el mundo converja hacia un mayor entendimiento mutuo, hacia un mayor sentido de la responsabilidad y hacia una mayor solidaridad, sobre la base de la aceptación de nuestras diferencias espirituales y culturales. Al permitir a todos el acceso al conocimiento, la educación tiene un papel muy concreto que desempeñar en la realización de esta tarea universal: ayudar a comprender el mundo y a comprender a los demás, para comprenderse mejor a sí mismo (Delors, 1996, p. 54)

Las reformas neoliberales, que incluyeron recortes en el gasto público y una mayor privatización, fueron criticadas por no abordar adecuadamente las necesidades de los sectores más desfavorecidos y por centrarse excesivamente en la eficiencia económica en lugar de la equidad.

La mercantilización de la educación, con una creciente influencia del mercado en el sistema educativo, generó preocupaciones sobre el acceso y la calidad de la educación para los estudiantes de sectores más pobres.

Durante esta década los organismos internacionales siguieron jugando un papel importante en la formulación de políticas educativas, impulsando reformas orientadas hacia la eficiencia económica y la alineación con estándares internacionales, principalmente en la implementación de programas de cooperación y ayuda internacional para apoyar la educación en América Latina, incluyendo iniciativas para mejorar la infraestructura educativa y capacitar a los docentes.

Estas dinámicas sentaron las bases para los debates y reformas educativas en las décadas siguientes, marcando el inicio de un proceso de ajuste y reorientación en el sector educativo de América Latina.

e) Siglo XXI

Durante este siglo la globalización aumento la presión para que los sistemas educativos en América Latina se adaptarán a estándares internacionales y prepararán a los estudiantes para una economía globalizada.

La proliferación de tecnologías digitales y la internet fue transformado la educación, facilitando el acceso a recursos educativos y promoviendo nuevas formas de enseñanza y aprendizaje.

A pesar de que el Informe Delors fue publicado en 1996, su visión y sus recomendaciones siguen siendo relevantes en la actualidad. Sin embargo, desde entonces se han producido importantes cambios en el mundo, incluyendo avances tecnológicos, la globalización, y nuevos desafíos sociales y ambientales, que han influido en el desarrollo de la educación.

En respuesta a estos cambios, se han publicado diversos informes que buscan actualizar y ampliar la visión del Informe Delors. Por ejemplo, el Informe de la UNESCO sobre la Educación 2030, publicado en 2015, establece una visión para la educación en las próximas décadas, centrada en la educación como un derecho humano fundamental, y en la importancia de una educación de calidad, inclusiva y equitativa para el desarrollo sostenible.

El informe también destaca la necesidad de una educación que fomente la ciudadanía global y el desarrollo de habilidades para el siglo XXI, incluyendo el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad y la colaboración. El informe se basa en un enfoque de aprendizaje a lo largo de toda la vida, que reconoce la importancia de la educación en todas las etapas de la vida y en diferentes contextos, incluyendo la educación formal y no formal.

El Informe Delors ha sido un referente importante para la educación a nivel mundial, pero se ha actualizado y ampliado en los últimos años para adaptarse a los cambios y desafíos actuales, por lo que existen varios informes y estudios sobre la educación en América Latina, algunos de los cuales se detallan a continuación:

- ▽ Informe de la UNESCO sobre la educación en América Latina y el Caribe: Este informe presenta una visión general de la educación en la región, destacando los desafíos y las oportunidades para mejorar la calidad de la educación y reducir la desigualdad educativa. El informe también destaca los avances en materia de acceso a la educación, así como los desafíos en cuanto a la calidad y pertinencia de la educación.

- ∇ Informe del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) sobre la educación en América Latina: Este informe analiza la situación de la educación en la región y ofrece recomendaciones para mejorar la calidad de la educación y aumentar la equidad. El informe se centra en temas como la formación docente, la calidad de la educación, la educación técnica y profesional, y la educación superior.

- ∇ Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA): Este informe evalúa el rendimiento académico de los estudiantes en diferentes países del mundo, incluyendo varios países de América Latina. El informe destaca las fortalezas y debilidades de los sistemas educativos en la región y ofrece recomendaciones para mejorar la calidad de la educación.

- ∇ Informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la educación en la región: Este informe analiza el papel de la educación en el desarrollo económico y social de la región, y ofrece recomendaciones para mejorar la calidad de la educación y reducir la desigualdad educativa. El informe también destaca los desafíos en materia de financiamiento y gestión educativa en la región.

En América Latina se produjeron cambios económicos y sociales neoliberales, que apuntaron a cambiar el modelo de administración pública a otro que se adaptara a las demandas sociales, dejando de lado los arreglos administrativos burocráticos. El sector educativo también fue parte de este proceso, pasando por reformas impulsadas principalmente por organismos internacionales y adoptadas en todos los países de América Latina.

Sobre pocos conceptos se ha escrito tanto en América Latina como el de calidad de la educación del tercer nivel; si bien ya antes de 1990 era frecuente encontrarlo en las

formulaciones de políticas públicas junto a los conceptos de equidad, pertinencia o eficiencia, a partir de entonces aparecen en las publicaciones de la UNESCO, el BID y el Banco Mundial como un concepto clave para entender una de las finalidades de estos organismos en el otorgamiento de los créditos y para captar por ende la intencionalidad de las políticas públicas en la región (Orozco, 2010, p. 30)

Cada uno de estos informes buscaban garantizar una educación de calidad con aprendizajes estables y adquirir herramientas que permitan un aprendizaje a lo largo de la vida. Sus prioridades estaban enfocadas en avanzar en la definición del concepto de calidad en la educación y en el trabajo a largo plazo de todos los participantes en el proceso de gestión de la calidad.

(...) cada vez más los nuevos criterios con que se deben juzgar los avances en educación remiten a la calidad, más que a la simple expansión de la educación. La concepción de calidad que aplicamos es amplia e incluye no sólo logros, sino condiciones y procesos, no sólo aspectos académicos, sino sicosociales y ciudadanos. Éste es sin duda el aspecto en que la región se encuentra crónicamente retrasada. (OREALC/UNESCO, 2013, p. 13)

Luego de la etapa de industrialización y la llegada de la sociedad de la información en Latinoamérica y el Caribe, fue necesario identificar las habilidades de las personas para desarrollar un cargo o una tarea. De esta manera, comienza a aparecer un modelo de educación basado en competencias, y junto a él aparecen diferentes unidades de evaluación que reflejan las competencias adquiridas por los estudiantes durante el proceso de aprendizaje.

Cada país adoptó pruebas estandarizadas de acuerdo a sus propios intereses. Esto se aplica a los países de América del Norte y América Latina que utilizan los resultados de las pruebas como indicador para mostrar las instituciones educativas más altas o más bajas en el ranking; mientras que, por ejemplo, en Holanda y Dinamarca, dichas pruebas permitieron a los docentes reflexionar sobre su formación y buscar oportunidades en la pedagogía que permitan el desarrollo de las habilidades y destrezas de los estudiantes.

En 2005 se publicó un informe de seguimiento de los compromisos de Educación para Todos asumidos por los países, lanzado en Jomtien en 1990 y ratificado en Dakar en 2000. Este informe de seguimiento, elaborado en 2005, reconoce a los países desarrollados, pero se enfatiza la necesidad de avanzar no solo en cobertura sino también en calidad, que asegure el desarrollo esperado de los aprendizajes de tal manera que cumpla verdaderamente con las responsabilidades dadas y que la educación cumpla con su trascendente rol social. No se trata de lograr que todos los niños vayan a una escuela lo suficientemente buena, sino de obtener el aprendizaje esperado.

El informe dedica un apartado muy importante a describir qué debe entenderse por calidad de la educación, vinculándola a la importancia (que desarrolla el concepto de "contextualización" mencionado por Faure en 1972), a la igualdad de acceso y de resultados (que Faure también mencionó), cuando advirtió que la educación no debe reproducir las desigualdades del sistema social).

Con este informe se trata de relacionar la calidad de la educación con asegurar las diversas condiciones que el estudiante necesita para desarrollar los aprendizajes, el derecho de las personas a desarrollar competencias que les sean útiles en el desarrollo de su proyecto de vida.

Estas propuestas, que aparecen como una alternativa paradigmática en las decisiones de reforma educativa de varios países y es declarada como uno de los

pilares de la educación en documentos de la UNESCO, aún no es una respuesta eficaz a la urgente necesidad de los procesos educativos.

3.2 Reformas educativas

a) Reforma política del Estado

La reforma del Estado surgió a mediados de la década pasada como uno de los puntos centrales en la agenda de la reestructuración amplia de las economías y las sociedades de América Latina, a partir de la reconfiguración de la economía mundial y de la crisis regional.

Con la "crisis de la deuda externa" en 1982, el modo en que los gobiernos la encararon y las transformaciones impulsadas en sus estructuras orgánicas, en las corporaciones estatales y en la capacidad reguladora de las relaciones sociales y de mercado de las agencias gubernamentales, aceleraron los procesos de globalización económica y financiera.

Estas transformaciones en la configuración y funcionamiento de la economía internacional, en las sociedades y economías locales y regionales, en los procesos de producción, en los recursos de poder de los actores, en sus relaciones recíprocas, y en su eficacia para alcanzar sus objetivos y promover y defender sus intereses son reformas del Estado.

Por tanto, las reformas del Estado deben enfocarse e interpretarse ante todo en su sentido político más profundo; vale decir, en lo que ella comporta de efecto y resultado de los cambios en las relaciones de poder entre actores sociales y económicos tanto a nivel doméstico como regional e internacional. Las transformaciones en las relaciones de poder significan cambios de y en los grupos que se expresan en el Estado y sus políticas, y que encuentran en aquél y en éstas medios privilegiados para promover sus intereses y objetivos.

Por medio del Consenso de Washington⁷, América Latina estuvo dominada por esta agenda para promover las economías y los mercados libre. Una de las principales críticas al Consenso de Washington es que proponía un modelo de políticas "de talla única" que no tomaba en cuenta las particularidades económicas, sociales y políticas de cada país. Las reformas fueron implementadas de manera uniforme, sin considerar las diferencias en las estructuras económicas y las condiciones sociales de los países.

El primer cambio de las sociedades latinoamericanas en materia del Estado fue de carácter neoliberal. Estos cambios se caracterizaron por resaltar las consecuencias de una transformación estructural producida por la crisis del Estado Social Keynesiano, los cambios del modelo fordista de producción y el surgimiento de nuevas pautas de acumulación y competitividad en una economía globalizada. (Lechner, 2003, pág. 4)

Durante el periodo del Consenso de Washington (finales de la década de 1980 y la década de 1990) fueron parte de un conjunto más amplio de políticas económicas y sociales diseñadas para liberalizar y modernizar las economías de la región. Estas reformas estuvieron influenciadas por los principios del Consenso de Washington y buscaron mejorar la eficiencia, la calidad y la cobertura del sistema educativo.

En la década de 2000, muchos países latinoamericanos comenzaron a reevaluar las políticas del Consenso de Washington y a buscar enfoques alternativos. Esto

⁷ Conjunto de fórmulas económicas neoliberales impulsadas por varios organismos financieros internacionales en los años ochenta y noventa. El economista británico John Williamson acuñó el término inconscientemente en un artículo de 1989 en el que revisaba las diez medidas económicas que profesaban el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y el Departamento del Tesoro de Estados Unidos, todas ellas con sede en la capital de Estados Unidos, Washington D. C. Estas propuestas conformaron un decálogo del neoliberalismo recetado para abordar la crisis económica de 1989 en Latinoamérica, sumida en una larga recesión conocida como la década perdida.

incluyó un mayor énfasis en las políticas sociales, la reducción de la pobreza, y la inversión en educación y salud. Estas reformas generadas por el Consenso de Washington fueron criticadas por centrarse demasiado en la eficiencia y la liberalización del mercado, sin abordar adecuadamente las cuestiones de equidad y justicia social en el sistema educativo.

Otro elemento negativo que generó, fue la promoción de la educación privada y la competencia entre escuelas a través de sistemas de vouchers y otros mecanismos que fueron vistos como una forma de privatización excesiva, que podría socavar el papel del Estado en la provisión de educación pública de calidad.

A raíz de estos cuestionamientos se comienza a buscar inspiración en modelos alternativos al Consenso de Washington, como el llamado "Consenso de Beijing", que pone mayor énfasis en el papel del Estado en la economía y en la inversión en infraestructura y tecnología.

Ello ha generado que en las últimas décadas, ha habido un cambio de enfoque hacia políticas educativas que promuevan la inclusión y la equidad, con una mayor atención a la calidad de la educación y el acceso de grupos desfavorecidos.

No es ésta una situación históricamente nueva: todo cambio profundo en las relaciones de poder entre actores (clases, grupos, fracciones, corporaciones) de alcance nacional, acarrea una "reforma del Estado", en la medida en que la especificidad de éste consiste en expresar institucionalmente una matriz de relaciones de poder, motivando así a los países de América Latina en la implementación de sistemas de evaluación y monitoreo para mejorar la calidad educativa y la rendición de cuentas.

b) Reformas educativas en América Latina

La Reforma Educativa es una transformación del modelo educativo con el objetivo de mejorar la calidad de la educación, es decir garantizar el máximo aprendizaje de todos los alumnos.

De acuerdo a Zaccagnini (2004) en educación se habla de reformas cuando se pretende realizar grandes cambios estructurales y/o organizacionales en el sistema educativo, en uno o más de sus niveles.

...cuando se cambia el diseño curricular y los consecuentes planes de estudio; cuando se pretende modernizar al sistema en su conjunto, imprimiéndole una dinámica más ágil y efectiva al funcionamiento institucional, al descentralizar la burocracia central; cuando se pretende elevar la calidad general de la enseñanza, en aras de mejorar el rendimiento académico de los alumnos y disminuir el fracaso escolar; cuando se pretende adecuar y ajustar la formación educativa a las demandas del mercado laboral; cuando se quiere introducir cambios en los estilos pedagógicos de los docentes; cuando se busca transformar las culturas institucionales de las escuelas; cuando se busca mejora) los criterios de organización y gestión institucional de las escuelas, etc. (Zaccagnini, 2002, p. 1)

Es necesario, plantear las distintas reformas educativas en América Latina, recurrimos a Martinic, quién nos plantea la existencia de tres momentos históricos, las de primera, segunda y tercera generación.

La primera de ellas se ha dirigido a reorganizar la gestión, financiamiento y acceso al sistema. La segunda ha abordado los problemas que afectan la calidad de sus procesos y resultados.

Ahora a comienzos del siglo XXI estamos en los inicios de una «tercera generación» de reformas centradas en la efectividad de las escuelas; en la conectividad de las mismas con todo tipo de redes tanto al interior como al exterior del sistema educativo; en un nuevo tipo de relación con las nuevas tecnologías, entre otras características. (Martinic, 2001, p. 18)

Para Martinic, las reformas plantean espacios de interacción entre el nivel central, los niveles intermedios y los centros educativos, a partir de los cuales se plantean visiones frente a las que se puede estar de acuerdo, en desacuerdo, o bien, permanecer indiferente y de ahí que se pueda estar a favor, en contra o al margen de ellas. Lo que se puede obviar que las reformas surgen en un contexto histórico, social, económico, político, etc., que es necesario tener en cuenta a la hora de diseñar, implementar, evaluar y analizarlas.

Las reformas educativas, su principal interés consiste no sólo en el hecho de mejorar el nivel de rendimiento de los niños, sino también en la posibilidad de ayudar a los profesores a volverse cada vez más competentes en el ejercicio de su profesión mediante evaluaciones escolares e investigaciones por medio de acciones. (Popkewitz, 2000)

c) Reformas educativas en Panamá

A inicios del siglo XX y en los albores de la Nueva República, Panamá se enfrentaba a problemas muy parecidos a los que casi un siglo antes había tenido la mayoría de los países latinoamericanos, entre los cuales estaba estructurar una educación que respondiera a los principios filosóficos y políticos del momento.

Según Soler, desde el instante del nacimiento del nuevo Estado en 1903; se *“desarrolla un pensamiento pedagógico educativo, con una fundamentación*

histórico-geográfica muy vinculada a los principios filosóficos y políticos de la democracia liberal” (Soler, 1977). Si esto es así, es un hecho que ya para esa época, las corrientes filosóficas e ideológicas, marcaban el rumbo de estructuración y transformación política y filosófica de la educación panameña.

Para el tratamiento y análisis de los acontecimientos experimentados durante el desarrollo educativo de la nación panameña, es conveniente realizar un recorrido histórico, desde una perspectiva bibliográfica de los principales hitos pedagógicos, para determinar sus aportes en el proceso de transformación de la educación panameña.

1. *Política educativa de 1903-1930: Período de organización del sistema educativo nacional*

Después de la separación de Colombia, el Estado panameño crea la estructura de la instrucción pública. “Bajo la administración del Dr. Amador Guerrero, primer presidente, se crearon numerosas escuelas primarias, secundarias e inclusive una escuela indígena, sin ninguna condición pedagógica. Al finalizar su período en 1908, ha había por todo el país 222 escuelas servidas por 396 maestros y concurridas por 12,360 educandos. Para subsanar la deficiencia de personal docente en la República, el gobierno trajo del extranjero contratados numerosos profesores y maestros a los que distribuyó por los principales planteles recién creados.” (Castillero, 1989)

En 1903 se fundamenta un pensamiento pedagógico educativo vinculado a los principios filosóficos y políticos de la democracia liberal. Comienzan las influencias más marcadas de la educación hasta ese momento y lo que va definiendo el rumbo de la educación: corrientes educativas europeas y especialmente, la norteamericana.

Los primeros años de República son la descentralización y la coeducación. “Las leyes expedidas al respecto permitieron la creación de cooperativas escolares, bibliotecas públicas, medidas para asegurar la eficiencia profesional del educador (metas pedagógicas para los estudiantes de primaria y secundaria, la prohibición del castigo corporal a los niños, asambleas pedagógicas” (Chong, 1997, pág. 244)

El establecimiento de la coeducación en las escuelas, se da por la Ley 35 de 1919. Hubo oposiciones a este intento, por razones morales. El pedagogo Herrera mencionaba, “por el hecho de que jóvenes de ambos sexos compartían las mismas aulas de clases” (Herrera, 1920, pág. 32). A pesar de estas posiciones moralistas se logra establecer las escuelas mixtas.

En lo referente a la formación de los maestros, este proceso de necesidades formativas pasó por dos momentos: uno acelerado informal y otro formal. Goetz señalaba: “*hasta 1926 los maestros de primaria formaban en cursos de cuatro años, a partir de la terminación de los estudios de primaria, en dos instituciones ubicadas en la ciudad capital*”.

Surge una legislación que organiza la Instrucción Pública de Panamá, a pocos días de la aprobación de la Constitución Política de la nueva República, *Los legisladores hicieron lo mejor que pudieron en la preparación de una ley que se necesitaba con urgencia, para poder proceder a iniciar el andamiaje del sistema escolar nacional* (Cantón, 1955, pág. 19)

Esta ley dividió la instrucción pública en enseñanza primaria, secundaria, industrial y profesional. La secundaria se refería única y exclusivamente a “instrucción secundaria en letras y filosofía”.

La Ley Orgánica y su implementación saborearon un periodo corto pero intenso sin mayores cambios, hasta que, en el año 1913, las reformas tuvieron su punto cumbre con la promulgación de la Ley 31 de 26 de febrero. La innovación más relevante, de

esta nueva experiencia legal, fue la creación de la Inspección General de Enseñanza Primaria; se instituyó una nueva división territorial para la administración escolar y se crearon las Asambleas Pedagógicas conformadas por docentes de todo el país, para discutir los problemas de la educación en una reunión de proporciones nacionales.

Este fue el primer y mayor escenario de participación de los docentes en la dinámica y desarrollo de la educación panameña.

En el año 1915, se oficializaron provisionalmente, los planes, programas y reglamentos de las escuelas rurales urbanas, secundarias y normales en todo el país, a través del Decreto 14 de 3 de mayo de este mismo año.

Cinco años más tarde (1920), se expande la educación secundaria, y se crean escuelas normales en el interior del país. A través del Decreto 1 de 27 de febrero, se reitera el principio de obligatoriedad, gratuidad de la enseñanza, y se prevé la creación de una universidad. Además, se formulan nuevos planes y programas de estudio para la formación.

Entre 1920 y 1940 se produce un predominio de las ideas pedagógicas de la escuela activa, la teoría aristotélica y la pedagogía herbatiana y se clama por reformas a la educación.

La necesidad de adaptar la escuela al medio llevó a crear en 1928, en el interior del país, dos escuelas normales rurales, con programas de tres años, para capacitar a un maestro rural". (Goetz, 1948, págs. 40-41)

Los logros destacados en este período tenemos, el aumento notable de números de escuelas, bachilleratos con especialización comercial, pedagógica, de humanidades y técnica para ingenieros y arquitectos, los primeros pasos en la descentralización del sistema y la polémica coeducación.

Tabla 4 Período educativo 1903-1920

1903-1920	Características
<p>Período de organización del sistema educativo nacional</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 1904 Ley Orgánica de instrucción pública. ➤ La instrucción pública cubría: primaria, secundaria, industrial y profesional. Instrucción secundaria en letras y filosofía ➤ Se crea la Secretaría de Instrucción Pública ➤ 1913 Se reforma la Ley 31 de 26 de febrero ➤ Se crea la Inspección General de Enseñanza Primaria ➤ Se genera una nueva división territorial para administración escolar. ➤ Creación de Asambleas pedagógicas ➤ 1915 Se oficializan los planes, programas y reglamentos de las escuelas rurales, urbanas, secundarias y normales. ➤ 1919 Se crea la coeducación ➤ 1920 Se expande la educación secundaria y se crean escuelas normales en el interior del país ➤ 1924 Se modifican los programas de estudio de enseñanza primaria. ➤ 1920-1940/ ideas pedagógicas relacionadas con la escuela activa, teoría aristotélica, pedagogía herbatiana.

Fuente: Estudiantes de Maestría en Ciencias Sociales con énfasis en Políticas Educativas Contemporáneas. 2022

La teoría pedagógica del Estado liberal se puede resumir en: democratización de escuelas, proyección de la escuela en la comunidad, la coeducación.

2. Política educativa 1930-1940: Período de reorganización del sistema educativo

Para 1935 se estableció un primer ciclo de enseñanza secundaria (actual premedia), de carácter general y piloto.

Dentro de ese periodo, en 1935, se crea la Universidad de Panamá, primera casa de estudios superiores universitarios de la época republicana.

En 1938, se inaugura la Escuela Normal de Santiago de Veraguas y desaparecen las otras escuelas normales en el resto del país.

Tabla 5 Período educativo 1930-1940

1930-1940	Características
Período de reorganización del sistema educativo	<ul style="list-style-type: none">➤ 1930- Se crea la Escuela experimental Federico E. Libby.➤ Escuela Nueva para la formación docente➤ 1935 Se crea la Universidad de Panamá➤ 1938 Se crea la Escuela Normal de Santiago, desaparecen las otras escuelas normales.

Fuente: Estudiantes de Maestría en Ciencias Sociales con énfasis en Políticas Educativas Contemporáneas. 2022

3. Política educativa 1940-1950: Reforma del Estado y del sistema educativo

Un hito que marca la historia de la educación panameña es la Ley 47 de 1946, Orgánica de Educación, del 24 de septiembre de 1946.

Tabla 6 Periodo educativo 1940-1950

1940-1950	Características
Reforma del Estado y del sistema educativo	<ul style="list-style-type: none">➤ Reforma constitucional de 1941➤ Se crea el Ministerio de Educación➤ 1947 Nueva Ley Orgánica de Educación➤ Comisión de Estudio de la Educación Nacional 1947-1950.

Fuente: Estudiantes de Maestría en Ciencias Sociales con énfasis en Políticas Educativas Contemporáneas. 2022

4. Política educativa 1950-1968: Banco Mundial como orientador de políticas educativas

En 1956, se presentó el “Estudio del Sistema Educativo de la República de Panamá de Ismael Rodríguez Bou” ante la Asamblea Nacional en 1957, recomendado por el Consejo de Economía Nacional y el Banco Mundial, como contribución para la elaboración del Plan de Desarrollo Económico de la República.

En 1961 se creó la oficina de Planeamiento Educativo, luego de esto en 1989 el sistema de planificación definió fines y objetivos de la educación y realizó un diagnóstico de la situación educativa del país, estableciendo los lineamientos básicos en el orden político y programático, que señalaba metas y prioridades (Educación, 1989)

Luego, el Gobierno del presidente Constitucional Marco Aurelio Robles Méndez, comisionó al educador francés Jacques Quignar con la intención de realizar estudios sobre la educación secundaria panameña y hacer las recomendaciones necesarias, para superar los pobres resultados obtenidos en la educación de la época.

Estos estudios eran conocidos como “Plan Quignar, 1965”. En esta década, los modelos de gestión y cambios prosperan muy poco.

Se propone en 1968 el Plan Nacional de Educación, también conocido como “el Plan Pensilvania”; este se desarrolla con el esfuerzo conjunto de un grupo de educadores panameños y de funcionarios de la Universidad Estatal de Pensilvania.

Este plan focalizó en la revisión de documentos, visitas a las escuelas y entrevistas a funcionarios del Ministerio de Educación; haciendo recomendaciones integrales para transformar el sistema educativo, las cuales se extendían hasta 1983.

Tabla 7 Período educativo 1950-1968

1950-1968	Características
Banco Mundial como orientador de políticas educativas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 1953-1957 Se reestructura los planes de estudio ➤ 1956 Estudio del sistema educativo de la República de Panamá. ➤ 1961 Aparecen nuevos programas implementando horas académicas matemática, ciencias y español ➤ 1965 Plan Quinquenal ➤ 1968 Plan Nacional de Educación

Fuente: Estudiantes de Maestría en Ciencias Sociales con énfasis en Políticas Educativas Contemporáneas. 2022

5. Política educativa 1968-1979: Nacionalismo y Reforma Educativa

Estos esfuerzos son en sí mismos los antecedentes a lo que sucederá a partir de 1970, cuando bajo la responsabilidad de la Junta Provisional de Gobierno se crea la Comisión de Alto nivel, para la Reforma Educativa. Según el Ideario de la Reforma Educativa (1975): Era necesario estudiar y analizar el porcentaje de deserción escolar a lo largo de todos los niveles, el porcentaje de alumnos que nunca llegan

a concluir la escuela secundaria, el tipo de preparación de los que egresan de la secundaria y la Universidad.

Luego del rechazo del que fue objeto la Reforma Educativa y su posterior abolición en 1979, el sistema educativo cae en un letargo durante 25 años; con algunos intentos, por realizar cambios profundos, recomendados por la Comisión Coordinadora de Educación Nacional.

Tabla 8 Periodo educativo 1968-1979

1968-1979	Características
Nacionalismo y reforma educativa	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Instalación de la Comisión de Alto Nivel para la reforma educativa. ➤ 1972-1974 Reforma Educativa fallida

Fuente: Estudiantes de Maestría en Ciencias Sociales con énfasis en Políticas Educativas Contemporáneas. 2022

6. Política educativa 1980-1989: Neoliberalización de la educación. Fase 1: Reforma educativa hacia afuera

Una de las tendencias de la época fue la descentralización del sistema educativo, aunque este proceso fue limitado debido al control centralizado del régimen militar. Las escuelas y universidades públicas enfrentaron restricciones en su autonomía administrativa y financiera, lo que limitó su capacidad para implementar reformas educativas efectivas.

A pesar de los desafíos económicos y políticos, el gobierno panameño intentó expandir la cobertura educativa, especialmente en las áreas rurales y marginales. Se realizaron esfuerzos para aumentar la matrícula en la educación primaria y secundaria, aunque estos esfuerzos enfrentaron limitaciones debido a la falta de recursos y a la inestabilidad política.

En 1989, comienza un proceso de reforma o modernización de la educación que dura 4 años, cuyos elementos fundamentales se consideraban desde la Constitución Política de 1972.

Aunque se reconoció la necesidad de actualizar el currículo educativo, los cambios implementados durante esta década fueron mínimos y no lograron abordar de manera efectiva las necesidades de los estudiantes y la sociedad.

Tabla 9 Periodo educativo 1980-1989

1980-1989	Características
<p>Neoliberalización de la educación Fase 1. Reforma educativa hacia afuera</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Documento de la Comisión Coordinadora de la educación (1979-1982) Ejes de atención acceso y cobertura del sistema educativo ➤ 1987-Comisión de alto nivel (Solís Palma)

Fuente: Estudiantes de Maestría en Ciencias Sociales con énfasis en Políticas Educativas Contemporáneas. 2022

7. Política educativa 1990-1994: Neoliberalización de la educación. Fase 2: Reforma educativa hacia adentro

La modernización del sistema educativo fue un objetivo clave, con énfasis en la actualización curricular, la formación de docentes y la integración de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza.

Se implementaron reformas para hacer el sistema educativo más relevante y pertinente a las necesidades del mercado laboral y la sociedad en general.

La descentralización de la gestión educativa y el aumento de la autonomía de las escuelas fueron componentes importantes de la política educativa, con el objetivo de mejorar la eficiencia y la pertinencia de las políticas educativas a nivel local.

En 1992 se intentó formular el Plan de Educación con apoyo de la UNESCO, se elaboró un documento el cual fue consultado por diferentes sectores, aunque no se conocieron resultados de su aplicación (Bernal, 2013)

Se llevó a cabo una revisión y actualización del currículo educativo para hacerlo más pertinente y relevante a las necesidades de los estudiantes y la sociedad. La reforma curricular incluyó la incorporación de nuevas asignaturas y contenidos, como educación cívica, derechos humanos y educación ambiental, así como el fomento de habilidades prácticas y competencias para el siglo XXI.

Tabla 10 Periodo educativo 1990-1994

1990-1994	Características
<p>Neoliberalización de la educación</p> <p>Fase 2. Reforma educativa hacia adentro</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 1990 El gobierno priorizó la mejora de la equidad y la calidad de la educación, reconociendo las deficiencias en el sistema educativo y la necesidad de reformas para garantizar el acceso a una educación de calidad para todos los estudiantes. ➤ Se buscaron estrategias para reducir las brechas en el acceso y la calidad de la educación entre las zonas urbanas y rurales, y entre los diferentes grupos socioeconómicos. ➤ Paradigmas de EPT (declaración Jomtien)

1990-1994	Características
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Calidad y equidad como orientadores de la política educativa en correspondencia con las metas del milenio. ➤ Cultura evaluativa (gestión escolar, liderazgo, clima organizacional, rendición de cuentas y la responsabilidad por resultados) ➤ 1992-Plan de educación apoyado por la OREALC o IIFE UNESCO

Fuente: Estudiantes de Maestría en Ciencias Sociales con énfasis en Políticas Educativas Contemporáneas. 2022

La política educativa en Panamá entre 1990 y 1994 logró importantes avances en la expansión de la cobertura educativa, la mejora de la calidad y la pertinencia de la educación, y la participación de la comunidad educativa en la gestión de las escuelas. Sin embargo, persistieron desafíos significativos en términos de financiamiento, equidad y modernización del sistema educativo.

8. **Política educativa 1995-2023: Neoliberalización de la educación. Fase 3: Modernización del sistema educativo bajo la égida del multilateralismo**

El pacto por la modernización del sistema educativo panameño, de 1995, enfatizaba la necesidad de generar una estrategia educativa como agenda de Estado, lo cual incluía el desarrollo de infraestructuras, el uso de tecnologías modernas y la actualización de los planes y programas de estudios. Este pacto logró una disposición de consenso entre los diversos sectores de la comunidad para establecer la Estrategia Decenal de Modernización de la Educación que dio particular énfasis a la implementación de la educación básica general.

Con una hoja de ruta, definida por la “Estrategia Decenal”, el 3 de abril de 1996 el Gobierno Nacional y el Banco Mundial, firmaron un convenio para mejorar la

educación en las áreas más pobres del país y se inicia el proceso de Actualización de la Educación Básica General, a través del “Proyecto de Educación Básica General” con tres sub componentes: Aumento de la calidad y equidad de la educación; expansión de la educación preescolar y fortalecimiento institucional.

Con el inicio de un nuevo período gubernamental y la aprobación del Decreto Ejecutivo N°944 de 21 de diciembre de 2009; "Por el cual se implementan experimentalmente nuevos planes y programas de estudios en el segundo nivel de enseñanza o educación media", inicia el proceso de “Transformación Curricular de la Media”. Su principal objetivo: Promover la formación integral del estudiante de Educación Media, mediante un modelo curricular basado en competencias, que le permita resolver los problemas actuales y futuros de su vida personal, entorno familiar, comunitario y social. Alcanzar una estructura curricular pertinente, que responda a las exigencias de la sociedad moderna, con infraestructura física y tecnológica, que permita construir un modelo de calidad, equitativo e inclusivo. La implementación efectiva de este proceso se da en el año 2010, con 64 centros educativos de Educación Media.

La Estrategia Decenal de Modernización de la Educación Panameña (1997-2006), la cual centró su interés en la educación básica general y se desarrolló a través de varios proyectos, como PRODE, Meduca-BID y Banco Mundial. Con el aporte de estos proyectos, se promovieron acciones de mejoramiento del sistema educativo; se elaboraron programas para la educación básica, que tenían un enfoque constructivista y socioconstructivista. Esta estrategia decenal de modernización implementó, entonces, los siguientes elementos básicos: componente curricular, recursos para el aprendizaje, desarrollo profesional, evaluación educativa y eficacia operativa.

Posteriormente el año 2001, se convocó a un diálogo por la transformación del sistema educativo nacional de Panamá, el cual surgió como consecuencia de la mora en la actualización del sistema educativo y la ausencia de políticas educativas

durante más de 20 años, ocasionadas por el rechazo de la reforma educativa de 1979. Este dialogo estableció cuatro mesas temáticas en donde se discutieron aspectos como: filosofía y calidad de la educación, perfil de desempeño docente, inversión en educación y acciones innovadoras; las cuales dieron como resultado la elaboración de una serie de recomendaciones que buscaban mejorar y actualizar el sistema educativo panameño.

En el 2002, se inicia la Transformación Integral del Sistema Educativo Nacional en Panamá. En ese año, se elabora el informe de progreso educativo: "El reto es avanzar" (PREAL COSPAE). Este informe revela que, aunque Panamá se encuentra en vías de transformar su sistema educativo, en él persisten grandes desigualdades en el acceso y calidad, lo mismo que existe una cobertura aún reducida para la educación preescolar, media y superior. En este mismo año, mediante Decreto Ejecutivo N° 423 del 23 de agosto de 2002 se crea la Dirección Nacional de Evaluación Educativa.

En el 2006, tiene lugar la preparación para la reforma curricular de la educación media. En este sentido, se produce un documento titulado Guía taller de preparación para la reforma curricular de la educación media, en el que se sugieren las líneas de acción de la nueva propuesta curricular y el Plan Estratégico 2005-2009.

En el 2007, se señalan las bases para la Transformación Curricular de la Educación Media (período 2007-2008) PRODE. Ese año se redacta el informe de progreso educativo titulado: "Necesitamos aprender con calidad; Meduca compromiso social por la educación".

Se da el desarrollo de la Transformación Curricular por un Panamá Solidario y Competitivo (2010-2014). De los cuatro ejes considerados como importantes se dedicó mayor esfuerzo a la dotación de recursos de tecnología y una parte a la capacitación de docentes y padres de familia, quedando por fuera el mejoramiento

de los centros escolares y la articulación entre la educación media académica y la profesional y técnica.

Posteriormente en el año 2011, se amplía la cobertura del proyecto y se incluye en el proceso a la Educación Básica General desde el nivel preescolar hasta el noveno grado. Gestión del cambio y la participación de los actores socioeducativos. Rodríguez Romero (2003, p.18) afirma, “difícilmente puede hablarse de lo que ha pasado y está pasando con el cambio educativo sin referirse al escenario social más amplio”.

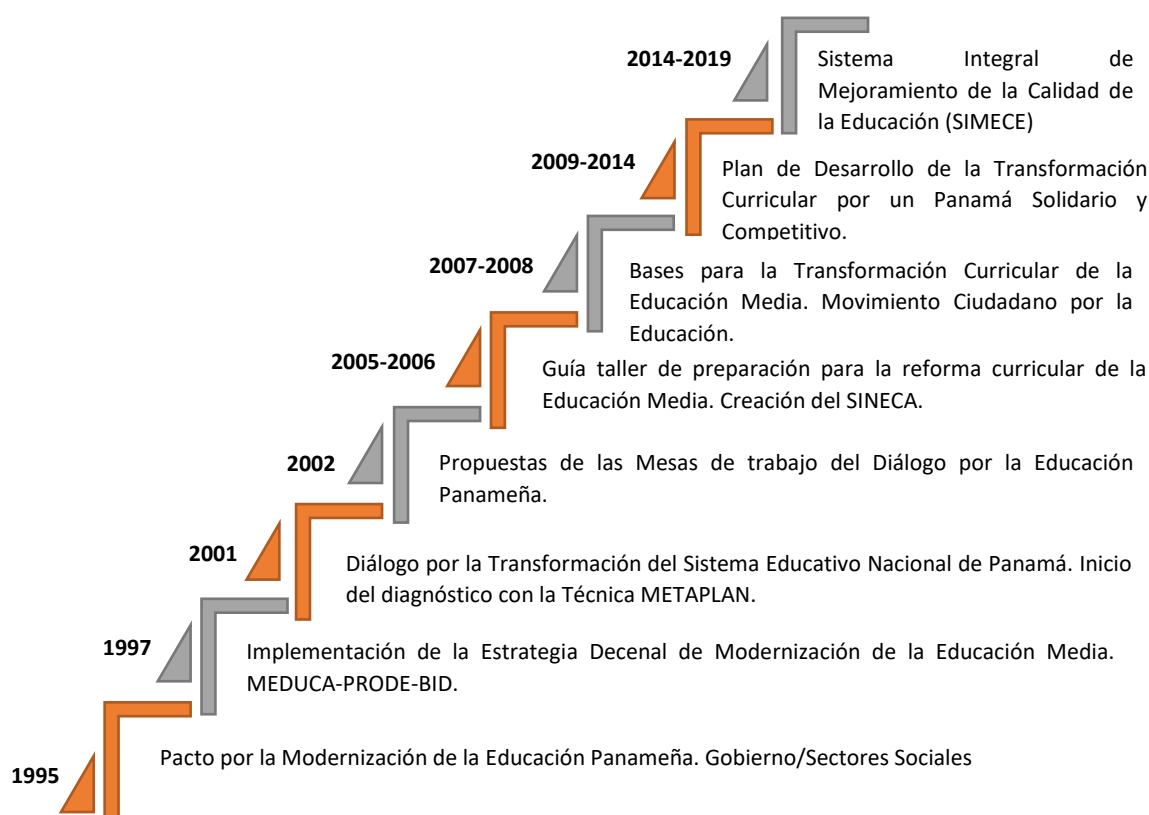
El año 2016, mediante el Decreto N° 878 del 27 de septiembre de 2016, se crea el Sistema Integral de Mejoramiento de la Calidad de la Educación (SIMECE), con la finalidad de promover la calidad de la educación panameña. El SIMECE se estructura en torno a tres componentes. Por una parte, comprende una evaluación integral a todos los actores del sistema educativo, con el propósito de identificar fortalezas y superar debilidades. Por otra parte, considera una evaluación de los aprendizajes que permita valorar los avances y logros de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes durante su proceso formativo. Un tercer componente, es la evaluación institucional de los centros educativos que busca brindar información al sistema educativo para la toma de decisiones y el desarrollo de programas y proyectos en los centros en beneficio de toda la comunidad educativa.

Se inician en el 2017, con las gestiones para la aplicación del programa PIMCE, en el sistema educativo regular y no regular. El PIMCE, se sustenta sobre cuatro procesos: Autoevaluación institucional y formulación de proyecto educativo del centro; Seguimiento y monitoreo anual y trimestral; Certificación de procesos y Evaluación de pares académicos.

En el 2018, se aprueba la Ley N.º 59 del Compromiso Nacional por la Educación, por la cual se creó el Consejo Permanente Multisectorial –COPEME– para la Implementación del Compromiso Nacional por la Educación, como cuerpo

consultivo y asesor adscrito al Ministerio de Educación. Para evidenciar la prioridad del cumplimiento del Compromiso, el MEDUCA elaboró el informe denominado «Un llamado a la Acción, demos el siguiente paso», el cual fue entregado al COPEME como una ruta crítica de las prioridades de cara a la gestión actual. La priorización ha tenido como resultado la elaboración, de manera articulada, entre el COPEME y el MEDUCA, del Plan de Acción 2019-2022. El Compromiso Nacional incluye 37 Políticas educativas y 241 líneas de acción. Los ejes temáticos priorizados: Calidad de la Educación, Equidad Educativa, Formación de Educadores, Gestión de la Educación e Inversión para la Educación.

Ilustración 5 Neoliberalización de la educación. Fase 3



Fuente: Adaptación del Informe de Evaluación de la Transformación Curricular 2016.

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

En palabras de Mejía (2003, p.6), la sociedad se puso la tarea de modernizar la educación, convirtiéndola en uno de los instrumentos básicos del cambio social.

Es así, que debido a la complejidad que entraña la comprensión del término "calidad educativa", se hace necesario el empleo de distintas perspectivas de análisis para lograrlo. Nosotros vamos a utilizar dos enfoques para su estudio. En el primero de corte descriptivo, nos acercamos a las consideraciones etimológicas, así como a las manifestaciones intuitivas o legas que surgen espontáneamente para referirse al concepto, siguiendo el procedimiento más usual de análisis documental, esto es, analizar las características básicas que aparecen en las definiciones que han aportado los autores y que harán referencia a los componentes, sus caracterización, divisiones, diferenciaciones y metodologías propuestas. Estas dimensiones las organizaremos atendiendo a los ocho ejes de la cartografía conceptual. Y el segundo momento, de corte estructural

4.1 Análisis Descriptivo

a) Noción de los conceptos

La noción de calidad en la educación también se está involucrando aspectos coetáneos a los sistemas educativos, propios del mundo empresarial, tales como el control de calidad, mejoramiento de calidad, aseguramiento de la calidad. Con todas estas denominaciones tecnocráticas se está diciendo que la educación debe considerarse como una empresa, que produce mercancías, y esas mercancías deben estar sujetas a procesos de control que apunten a generar mejores resultados, que pueden ser cuantificados y estandarizados (Vega, 2014, p. 115).

a.1 Etimología

1. Calidad educativa

- **Calidad:** La palabra "calidad" proviene del latín "qualitas," que se refiere a la naturaleza o característica de algo, derivado de "qualis," que significa "qué tipo" o "de qué clase." En esencia, "calidad" se refiere a las características o atributos de algo que lo hacen bueno o adecuado en comparación con un estándar o expectativa.
- **Educativa:** La palabra "educativa" proviene de "educación," que a su vez tiene su origen en el latín "educatio," derivado de "educare," que significa "criar" o "alimentar." El término "educare" está relacionado con "educere," que significa "sacar hacia afuera" o "guiar." En este contexto, "educativa" se refiere a todo lo relacionado con la acción y el proceso de educar.

La calidad educativa se usa para referirse a las características, atributos y estándares que definen qué tan efectiva y valiosa es la educación. Implica evaluar cómo los procesos y resultados educativos cumplen con los objetivos y expectativas establecidas, así como la capacidad de los sistemas educativos para fomentar el desarrollo y el aprendizaje significativo. La calidad en el ámbito educativo no es un término novedoso, no obstante, es difícil de delimitar dado que existen tantas concepciones sobre la calidad en educación como maneras de comprender la educación misma. (Álvarez y Matarranz, 2020, p. 86)

Definir la calidad educativa no ha sido tarea fácil, ya que han surgido innumerables definiciones e interpretaciones del mismo. Si complejo resulta precisar el concepto de calidad educativa, mayor aún es la dificultad para precisar los niveles de calidad de la misma y determinar cuándo una institución educativa es de calidad. (Bodero, 2014, p. 114). La calidad educativa busca asegurar que todos los estudiantes reciban una educación que les permita desarrollarse plenamente y participar

efectivamente en la sociedad. La calidad de la educación se ha convertido así en una argucia tras la cual se oculta la imposición de mecanismos para establecer distinciones, diferenciaciones y jerarquizaciones que califican y descalifican a los individuos para la acción y la participación, constituyéndose en mecanismos de control social (Vásquez, 2015, p. 103). Es evidente que la educación no puede entenderse como un producto físico o manufacturado sino como un servicio que se presta a los alumnos. Pero, al igual que ocurre con otros servicios, la naturaleza de este servicio resulta difícil de describir, así como los métodos para evaluar la calidad (Bodero, 2014, p. 113).

2. Evaluación educativa

- Evaluación: La palabra "evaluación" proviene del latín "evaluatio," que a su vez se deriva de "evaluare." En latín, "evaluare" está compuesto por el prefijo "e-" (una forma de "ex-" que significa "fuera de") y "valere," que significa "valer" o "tener valor." Por lo tanto, "evaluare" literalmente significa "valorar" o "medir el valor."
- Evaluare: El término latino "evaluare" se refiere al acto de estimar el valor de algo. En el contexto moderno, se refiere al proceso de determinar el valor, la calidad o la eficacia de algo mediante una valoración sistemática.

Evaluación Educativa: Se refiere al proceso sistemático de medir y juzgar la efectividad y la calidad del proceso educativo. Esto incluye evaluar el desempeño de estudiantes, la eficacia de los métodos de enseñanza, y el impacto de los programas educativos. El objetivo es obtener información que permita mejorar la enseñanza y el aprendizaje, y asegurar que los objetivos educativos se estén cumpliendo.

El concepto de evaluación educativa es complejo, existen una serie de elementos que rodean su accionar, así como los posibles riesgos para su aplicación. La

evaluación es un término que evoca diferentes significados, según distintos autores. En educación se asocia, algunas veces, a exámenes y se refiere de manera restringida a los resultados de los alumnos (La Madrid-Vivar, 2020, p. 35). El grado de complejidad que trae consigo el término evaluación en el campo educativo ya que los elementos de juicio y referentes de lo que cada sociedad considera ideal, complican aún más, la idea de lograr un consenso generalizado sobre la forma como debería ser una verdadera educación de calidad; y esto es muy lógico, si se entiende que cada comunidad posee sus particularidades, su acervo cultural y también sus potencialidades, que hace mucho más complejo el pretender estandarizar dichos procesos evaluativos (Mosquera, 2018, p. 45)

Desde su estructuración y aplicación la evaluación educativa no puede ser construida sin considerar la realidad, hay muchos factores que no pueden ser observables, no solo se mide un grupo de contenidos o ítems; también deben considerarse como un insumo que va más allá de la presentación de datos, que a menudo pueden percibirse como medidas coercitivas para detectar errores y falencias en el sistema educativo o entre los actores que lo componen; además, tiene un valor en la configuración e implementación del quehacer educativo.

En los últimos años, la evaluación ha ido más allá para constituirse como un referente en la configuración misma del sistema educativo, en sus inicios se asumía la evaluación educativa como un mecanismo para el registro de resultados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, su alcance ha trascendido para llegar a consolidarse como un referente inherente a todos los procesos educativos, y que da cuenta de condiciones iniciales (diagnóstico), avances y retrocesos (proceso), así como resultados obtenidos e impactos generados en el marco del quehacer educativo (Mejía-Rodríguez, D y Mejía-Leguía, E, 2021, p. 3). La evaluación educativa es un pilar fundamental en la educación moderna. Su aplicabilidad va más allá de la simple medición del conocimiento, influyendo en todos los aspectos del sistema educativo, desde la enseñanza en el aula hasta la formulación de políticas a nivel nacional.

3. Competencias

- Competencias: La palabra "competencias" proviene del latín "competentia," que se deriva de "competens." El verbo latino "competere" significa "coincidir," "acertar," o "ser adecuado." Está compuesto por el prefijo "com-" (que significa "con" o "junto") y "petere" (que significa "buscar" o "dirigirse hacia").
- En latín, "competens" se refiere a algo que es adecuado o que cumple con los requisitos. La idea de "competencia" en este contexto implica tener las habilidades, conocimientos y cualidades necesarias para una tarea o función específica.
- Evolución del Término: En el uso moderno, "competencia" se refiere a la capacidad o habilidad para realizar una tarea con eficacia. En el ámbito educativo, "competencia" hace referencia a un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten a una persona actuar de manera efectiva en un contexto determinado.

Competencias Educativas: Se refiere al conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que se espera que los estudiantes adquieran y desarrollen a través del proceso educativo. Estas competencias pueden abarcar una variedad de áreas, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, las habilidades de comunicación, y otras capacidades que son esenciales para el aprendizaje y el desempeño en la vida profesional y personal.

Si bien se puede argumentar que el término evaluación también ha evolucionado, *parte de la influencia de las políticas educativas contemporáneas, se ha adherido al enfoque por competencias que le ha abierto posibilidades ingentes para alcanzar las metas de aprendizajes integrales que incluyen lo cognitivo, los valores y las habilidades* (Pérez, 2023, p. 5054)

El uso del concepto de competencias en la declaración de Incheon Educación 2030 abarca muchos aspectos, como la igualdad, el aprendizaje de calidad, el manejo de las Tics, etc.; no presenta una definición como tal por lo que no hay una tendencia marcada con respecto a este, simplemente el valor instrumental que se le pueda dar y uno de ellos tiende al ámbito laboral (Bueno, 2022, p. 99). Existe un vínculo directo entre la evaluación por competencias y la calidad educativa, ya que la evaluación por competencias proporciona a los estudiantes y profesores información sobre el progreso en relación con los objetivos de aprendizaje y el rendimiento esperado (Pérez, 2023, p. 5041) . Es importante tener en cuenta que las interpretaciones en el campo educativo no son lineales, pues los fenómenos sociales, los procesos de enseñanza-aprendizaje y el quehacer en la educación no se comportan bajo esa lógica. De allí que se debe ser cuidadoso con la interpretación y los usos de la evaluación (Mejía-Rodríguez, D y Mejía-Leguía, E, 2021, p. 5). En este punto se debe reconocer la trascendencia e importancia de las competencias, cuya presencia no es gratuita e incluso se ha mostrado como la panacea de los problemas educativos de los últimos veinte años. Sin embargo, hay que tener inquietud ante un modelo que se lo presenta como universal y válido para varios contextos (Bueno, 2022, p. 94)

b.1 *Desarrollo histórico*

El desarrollo histórico nos permite la identificación de elementos indispensables para demostrar la historicidad de los conceptos desde su propia historicidad y sus supuestos extra-conceptuales bajo la construcción de los mismos los postulados vinculados a la educación.

1. Calidad educativa

El concepto de calidad educativa ha pasado de centrarse en la transmisión de conocimiento y habilidades prácticas a una visión más amplia que incluye el desarrollo integral del estudiante y la adaptación a las necesidades cambiantes de la sociedad.

Tabla 11 Desarrollo histórico del concepto de calidad educativa

Siglos	Concepción de calidad educativa
Era Pre-Industrial (Antes del Siglo XVIII)	<p><u>Educación Clásica y Religiosa</u>: En sociedades pre-industriales, la educación estaba estrechamente vinculada con la formación religiosa y la transmisión de valores culturales y éticos. La calidad educativa se medía en términos de adherencia a los principios religiosos y la capacidad para transmitir conocimiento clásico.</p>
Revolución Industrial (Siglo XVIII - XIX)	<p><u>Educación para la Industrialización</u>: Con la Revolución Industrial, surgió la necesidad de una educación que preparara a los individuos para el trabajo en fábricas y otras industrias. La calidad educativa comenzó a centrarse en la capacidad de los sistemas educativos para proporcionar habilidades prácticas y técnicas.</p> <p><u>Primera Ley de Educación Pública (1867 en el Reino Unido)</u>: Esta ley marcó un cambio hacia la educación universal y obligatoria, estableciendo estándares para la calidad educativa en términos de acceso y organización sistemática.</p>
Principios del Siglo XX	<p><u>Movimiento de la Escuela Nueva</u>: A principios del siglo XX, el movimiento de la Escuela Nueva, liderado por educadores como John Dewey, promovió una visión más progresista de la educación. Se enfocaba en la educación centrada en el estudiante, el aprendizaje activo y el desarrollo integral del individuo. Aquí, la calidad educativa</p>

Siglos	Concepción de calidad educativa
	<p>comenzó a asociarse con la capacidad de la escuela para adaptar la enseñanza a las necesidades y experiencias del estudiante.</p> <p><u>Estándares de Rendimiento</u>: La idea de establecer estándares y evaluaciones sistemáticas para medir la calidad educativa comenzó a cobrar relevancia. La calidad se evaluaba en términos de logros académicos y habilidades específicas adquiridas por los estudiantes.</p>
Mediados del Siglo XX	<p><u>Movimientos Internacionales</u>: Tras la Segunda Guerra Mundial, surgieron esfuerzos internacionales para mejorar la calidad educativa global. La UNESCO, por ejemplo, comenzó a promover la educación para todos, con énfasis en el acceso equitativo y la mejora de los sistemas educativos en todo el mundo.</p> <p><u>Evaluación y Control de Calidad</u>: Los conceptos de evaluación y control de calidad en la educación comenzaron a tomar forma. Se introdujeron pruebas estandarizadas y métodos de evaluación para medir el desempeño de los estudiantes y la efectividad de los programas educativos.</p>
Finales del Siglo XX - Principios del XXI	<p><u>Enfoques Basados en Competencias</u>: Durante las últimas décadas del siglo XX, hubo un cambio hacia un enfoque basado en competencias. La calidad educativa se empezó a medir no solo en términos de conocimientos adquiridos, sino también en habilidades prácticas y competencias que los estudiantes podían aplicar en la vida real.</p> <p><u>Reforma Educativa y Rendimiento Escolar</u>: Las reformas educativas en muchos países se centraron en mejorar la calidad a través de estándares más altos y expectativas de rendimiento. Los sistemas educativos comenzaron a adoptar modelos basados en resultados, con un enfoque en el rendimiento escolar medido a través de pruebas estandarizadas.</p>

Siglos	Concepción de calidad educativa
Principios del XXI	<p><u>Educación para el Siglo XXI</u>: En el siglo XXI, el concepto de calidad educativa se ha expandido para incluir no solo el conocimiento académico y las habilidades técnicas, sino también el desarrollo de habilidades blandas, como el pensamiento crítico, la colaboración y la resolución de problemas.</p> <p><u>Enfoque Holístico e Inclusivo</u>: Se ha promovido una visión más holística de la educación que considera el bienestar emocional, la inclusión y la equidad como componentes esenciales de la calidad educativa. La educación se ve ahora como una herramienta para el desarrollo integral del individuo y la promoción de una sociedad equitativa.</p> <p><u>Uso de Tecnologías y Nuevos Paradigmas</u>: La incorporación de tecnologías digitales y el aprendizaje en línea han introducido nuevos paradigmas en la educación. La calidad educativa ahora también se evalúa en términos de cómo los sistemas educativos integran y aprovechan las tecnologías para mejorar el aprendizaje y el acceso a la educación.</p>

Fuente:

Los discursos sobre la calidad educativa reflejan diferentes perspectivas sobre lo que significa ofrecer una educación de calidad. Desde el enfoque tradicional en el rendimiento académico hasta las visiones más holísticas que incluyen el desarrollo de competencias, la equidad, la integración tecnológica y la participación comunitaria, todos estos discursos contribuyen a un debate amplio y complejo. La calidad educativa se entiende mejor como una combinación de estos diversos enfoques, adaptados a las necesidades y contextos específicos de los estudiantes y las comunidades.

2. Evaluación educativa

Así como el concepto calidad educativa ha evolucionado y con ella sus perspectivas, el concepto de evaluación educativa también refleja cambios significativos a lo largo de la historia, en las teorías educativas, las políticas públicas, y las expectativas sociales.

Tabla 12 Desarrollo histórico del concepto evaluación educativa

Siglos	Concepción de evaluación educativa
Edad Media y Renacimiento	<p><u><i>Evaluaciones Tradicionales:</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Edad Media, la educación estaba centrada en la enseñanza de la religión y las artes liberales. La evaluación se basaba en la capacidad de los estudiantes para recitar textos y demostrar comprensión de los conceptos enseñados. • Renacimiento, el interés por la educación se expandió para incluir una variedad más amplia de temas, pero la evaluación seguía siendo en gran medida informal y centrada en el rendimiento individual.
Siglos XVII y XVIII	<p><u><i>Emergencia de Métodos Formales</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> • La Revolución Científica y la Ilustración fomentaron el desarrollo de métodos más sistemáticos para evaluar el aprendizaje. Se hizo un mayor énfasis en el razonamiento lógico y la capacidad analítica. • En Francia y Alemania, surgieron los primeros esfuerzos por estandarizar la educación y la evaluación, sentando las bases para los sistemas educativos modernos
Siglo XIX	<p><u><i>Formalización y Estandarización</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> • En el siglo XIX, con la expansión de la educación pública, se desarrollaron métodos más formales de

Siglos	Concepción de evaluación educativa
	<p>evaluación para clasificar a los estudiantes y medir el rendimiento académico.</p> <ul style="list-style-type: none"> Exámenes estandarizados: Se introdujeron pruebas escritas para evaluar de manera uniforme a grandes grupos de estudiantes. Estos exámenes se usaban para determinar el ingreso a niveles superiores de educación y la distribución de becas.
Siglo XX: Primeras Décadas	<p><u><i>Evaluación Psicométrica y Teorías de la Medición</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> En las primeras décadas del siglo XX, la evaluación educativa estuvo fuertemente influenciada por la psicometría y el desarrollo de pruebas estandarizadas. Alfred Binet y Theodore Simon (1905): Desarrollaron la primera prueba de inteligencia, lo que sentó las bases para la evaluación psicológica y educativa basada en pruebas cuantitativas. Movimientos de eficiencia y administración científica: Estos movimientos llevaron a una mayor formalización de la evaluación, con un enfoque en la medición de habilidades específicas y competencias.
Siglo XX: Medios	<p><u><i>Enfoques Conductuales y Objetivos Educativos</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> Los enfoques conductuales de la evaluación se centraron en medir comportamientos observables y específicos resultados de aprendizaje. Ralph Tyler (1949): Publicó "Basic Principles of Curriculum and Instruction", estableciendo un modelo para el desarrollo curricular basado en objetivos claros y medibles.
Siglo XX: Últimas Décadas	<p><u><i>Evaluación Formativa y Auténtica</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> Evaluación formativa: Introducida por Benjamin Bloom y otros en los años 60 y 70, este enfoque

Siglos	Concepción de evaluación educativa
	<p>busca proporcionar retroalimentación continua para mejorar el aprendizaje durante el proceso educativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación auténtica: En las décadas de 1980 y 1990, surgió un interés en formas de evaluación que reflejaran situaciones de la vida real, utilizando proyectos, portafolios y tareas prácticas.
Siglo XXI	<p><u><i>Evaluación Holística y Tecnológica</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Enfoques holísticos: La evaluación se ha expandido para incluir aspectos sociales y emocionales del aprendizaje, así como habilidades para la vida y competencias del siglo XXI. • Tecnología en la evaluación: La incorporación de tecnologías digitales ha permitido el desarrollo de evaluaciones adaptativas, retroalimentación instantánea y análisis de datos a gran escala. • Evaluación basada en competencias: Enfatiza la medición de habilidades y competencias específicas, alineadas con las necesidades del mercado laboral y la sociedad.

Fuente:

El desarrollo histórico de la evaluación educativa refleja una evolución desde métodos informales y subjetivos hacia enfoques más sistemáticos, objetivos e inclusivos. Cada etapa del desarrollo ha respondido a las necesidades y prioridades de su época, y la evaluación educativa continúa adaptándose a los cambios en la sociedad, la tecnología y las teorías del aprendizaje.

3. Competencias

Otro concepto que también evoluciona a la par es el de competencias en el ámbito educativo, reflejando cambios en la comprensión de la educación, las necesidades sociales y laborales, y las teorías del aprendizaje.

Tabla 13 Desarrollo histórico del concepto competencias

Siglos	Concepción de competencias
<p>Edad Media y Renacimiento</p>	<p><u>Oficios y Educación Formal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Edad Media, los gremios y las universidades comenzaron a formalizar la educación en términos de competencias específicas requeridas para profesiones y oficios. • Renacimiento, el humanismo introdujo la idea de desarrollar una variedad de habilidades, incluyendo las artes, la ciencia y la filosofía, integrando competencias intelectuales y artística.
<p>Siglo XVIII y XIX</p>	<p><u>Ilustración y Educación Liberal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • La Ilustración enfatizó el desarrollo del pensamiento crítico y la razón, preparando a los individuos para participar en la sociedad de manera más informada y racional. • Educación liberal: Se hizo hincapié en un currículo amplio que fomentaba una serie de habilidades intelectuales, desde el razonamiento lógico hasta la elocuencia y la comprensión literaria.
<p>Siglo XIX: Revolución Industrial</p>	<p><u>Competencias Técnicas y Profesionales</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Con la Revolución Industrial, hubo un cambio hacia la educación técnica y profesional, preparando a los individuos para trabajar en industrias y fábricas. • Las escuelas técnicas y vocacionales surgieron para enseñar competencias específicas, como mecánica, ingeniería, y comercio.
<p>Siglo XX: Primeras Décadas</p>	<p><u>Teorías de la Medición y la Psicometría</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • El desarrollo de la psicometría y las pruebas de inteligencia en las primeras décadas del siglo XX condujo a un enfoque en la medición de habilidades específicas y competencias cognitivas.

Siglos	Concepción de competencias
	<ul style="list-style-type: none"> • John Dewey: Destacó la importancia de la educación progresiva y la idea de aprender haciendo, promoviendo el desarrollo de habilidades prácticas y competencias sociales.
Siglo XX: Medios	<p><u><i>Enfoques Curriculares Basados en Competencias</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Durante las décadas de 1950 y 1960, la educación comenzó a centrarse más en los objetivos educativos y las competencias específicas que los estudiantes debían adquirir. • Ralph Tyler y Benjamin Bloom: Contribuyeron al desarrollo de modelos curriculares que especificaban competencias y objetivos de aprendizaje claros.
Siglo XX: Últimas Décadas	<p><u><i>Educación Basada en Competencias (EBC)</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> • En las décadas de 1980 y 1990, surgió el enfoque de la Educación Basada en Competencias (EBC), que se centra en definir, enseñar y evaluar competencias específicas requeridas para la vida y el trabajo. • Competencias clave: Incluyen habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación efectiva y el trabajo en equipo.
Siglo XXI	<p><u><i>Competencias para el Siglo XXI</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> • En el siglo XXI, el enfoque en competencias se ha ampliado para incluir no solo habilidades cognitivas, sino también competencias sociales, emocionales y digitales. • Competencias globales: El creciente énfasis en la globalización y la interconexión ha llevado a la inclusión de competencias interculturales y de ciudadanía global en el currículo.

Siglos	Concepción de competencias
	<ul style="list-style-type: none"> • Marco Europeo de Competencias: Establecido para guiar el desarrollo de competencias clave en la educación y la formación en los países de la Unión Europea.
Enfoques Actuales	<p><u><i>Aprendizaje Personalizado y Competencias Adaptativas</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> • La tecnología y el aprendizaje personalizado están permitiendo un enfoque más flexible y adaptativo al desarrollo de competencias, ajustándose a las necesidades individuales de los estudiantes. • Competencias digitales: Con el avance de la tecnología, las competencias digitales se han vuelto esenciales, incluyendo la alfabetización digital, la ciberseguridad, y el pensamiento computacional.

Fuente:

El desarrollo histórico del concepto de competencias educativas refleja una evolución desde un enfoque en habilidades prácticas y oficios hasta un marco amplio e integral que abarca competencias cognitivas, sociales, emocionales y digitales. Esta evolución ha sido impulsada por cambios en las necesidades sociales, económicas y tecnológicas, y sigue siendo un enfoque central en la educación moderna.

...la práctica empresarial que establece la calidad de un producto o servicio a través de inspecciones y pruebas diseñadas con base en los estándares de lo que el mercado espera, la calidad de la educación se asoció mecánicamente a la evaluación, entendida ésta, no como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino como medición de los resultados a través de instrumentos estandarizados (Vásquez M., 2015, p. 101)

Sin lugar a dudas el reto de la conformación de una sociedad del conocimiento requiere que se consideren los distintos elementos en los procesos formativos, pero sobre todo vinculados a las nociones de calidad educativa que estána preponderando en los nuestros sistemas educativos.

b) Categorización de los conceptos

La educación se controla y supervisa por la vía de la objetividad. Es por eso que se hace necesario emprender un análisis del proceso que ha seguido la construcción del concepto de calidad educativa, las influencias que ha soportado y las últimas tendencias que ha asumido la calidad educativa y que la han llevado a convertirse en un servicio público, cuyo propósito es el de servir dentro de un contexto mercantil, con todas las características de un producto que se somete al escrutinio público y por el cual los sujetos acceden solo si se presenta como un servicio de calidad (Díaz, 2013, p. 181).

Tabla 14 Categorización de clase inmediata

Conceptos	Clase inmediata
Calidad educativa	<p>Políticas educativas. describe cómo los gobiernos y las instituciones educativas desarrollan e implementan políticas para mejorar la calidad de la educación, bajo los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Normativas y estándares: Reglas y criterios que regulan la educación. • Evaluación y rendición de cuentas: Sistemas de medición y seguimiento del desempeño educativo.

Conceptos	Clase inmediata
	<ul style="list-style-type: none"> • Financiación y recursos: Asignación de fondos y recursos para mejorar la calidad. <p>Economía y productividad. Se evalúa cómo una educación de calidad contribuye al crecimiento económico y la competitividad. Esto incluye:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capital humano: Desarrollo de una fuerza laboral calificada y competente. • Innovación y emprendimiento: Fomento de la creatividad y la capacidad de emprender. • Eficiencia del mercado laboral: Cómo la educación de calidad influye en la adaptabilidad y eficiencia de los mercados laborales.
<p>Evaluación Educativa</p>	<p>Medición y estadística: relacionada a los métodos y técnicas para evaluar y analizar datos educativos. Aquí se incluyen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diseño de pruebas y evaluaciones: Desarrollo de instrumentos y métodos de evaluación confiables y válidos. • Análisis de datos educativos: Utilizar técnicas estadísticas para interpretar los resultados de las evaluaciones.

Conceptos	Clase inmediata
	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación cuantitativa en educación: Realizar estudios y análisis basados en datos obtenidos de evaluaciones educativas. <p>Administración y gestión educativa, abarca la planificación, organización y supervisión de las actividades educativas. En este contexto, la evaluación educativa se utiliza para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Toma de decisiones: Informar las decisiones administrativas basadas en los resultados de las evaluaciones. • Mejora de la calidad institucional: Utilizar la evaluación para identificar áreas de mejora y desarrollar planes de acción.
Competencias	<p>Currículo educativo. En este contexto, las competencias son componentes esenciales del diseño curricular, y se enfocan en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definición de objetivos de aprendizaje: Establecer qué competencias deben alcanzar los estudiantes en cada etapa de su educación. • Integración de competencias en el currículo: Diseñar programas y actividades que desarrollen las

Conceptos	Clase inmediata
	<p>competencias específicas en los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación del logro de competencias: Utilizar métodos de evaluación para medir el desarrollo de competencias en los estudiantes. <p>Educación y formación profesional, centrado su enfoque en preparar a los estudiantes para el mercado laboral. Esto incluye:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de habilidades laborales: Enfatizar las competencias que son relevantes y demandadas en el mundo laboral. • Formación técnica y vocacional: Diseñar programas educativos que se centren en competencias específicas relacionadas con diferentes profesiones y oficios. • Competencias para la empleabilidad: Preparar a los estudiantes con competencias que faciliten su inserción y movilidad en el mercado laboral.

En el caso de la “calidad en la educación” el tema adquiere mayor complejidad, puesto que la educación no puede ser vista como un simple producto o servicio a ser calificado por medio de una serie de estándares ampliamente aceptados dentro

de un mercado altamente competitivo; si bien existe una tendencia de un radicalismo neoliberal que promueve la menor incidencia del Estado en la administración de la educación, resulta un poco simplista la crítica que centra sus argumentos en que la “calidad de la educación” es sólo una trasposición de una mentalidad empresarial-neoliberal al campo de la educación (Sarzuri, 2014, p. 72).

El término de calidad educativa finalmente apunta a construir un mercado educativo competitivo, en el cual se premie a los exitosos y se castigue a los perdedores, a los que se les amenaza con hacerlos desaparecer, de acuerdo a sus pobres rendimientos. En esta dirección, en el mundo escolar se libra una batalla entre competidores en un estilo propio del darwinismo pedagógico, que postula un mercado educativo en el que compiten entre sí diferentes depredadores educativos, y a la larga sobreviven los mejores, los más aptos, que son aquellos que han recibido una mejor adaptación competitiva, la cual sólo la puede proporcionar la calidad educativa (Vega, 2014, p. 117)

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 (Guevara, 2017, p. 161).

c) Caracterización

La calidad educativa aplicado en los sistemas educativos latinoamericanos se enfoca ante todo, en el desempeño de pruebas masivas como el caso de las pruebas PISA (OCDE, 2017), enfocadas en competencias mediante evaluaciones

a estudiantes con pruebas estandarizadas. Para alcanzar la calidad educativa se debe “concebir la diversificación de estrategias metodológicas y prácticas de aula que revisen más que un resultado, el proceso metacognitivo de los estudiantes. Igualmente, los profesores presentar en sus clases momentos de realimentación, autoevaluación y coevaluación (Yepes y Gutierrez, 2022, p. 266).

La sociedad de mercado insiste en definir la educación como un “instrumento” para alcanzar el desarrollo, entendiendo por esto fundamentalmente el crecimiento económico de una sociedad. Con esa concepción reduce a las personas a la categoría de “capital humano” dentro de un supuesto paradigma de desarrollo cuya intencionalidad cada vez más descarada es convertir todo, incluso el mundo de la cultura, de lo simbólico, de la identidad, de lo espiritual en mercancía (Lacayo, 2015, p. 50).

La calidad educativa no se debe limitar a los resultados académicos o a los estándares establecidos, sino que debe abarcar el desarrollo integral de la persona, la inclusión, la participación democrática y la conexión con la realidad social. Con un enfoque holístico que permita la formación de individuos capaces de contribuir positivamente a la sociedad y de vivir una vida plena y significativa, desde la pedagogía social se puede contribuir en construir el concepto de calidad educativa y fortalecer la sociedad del conocimiento.

d) Diferenciación

La calidad educativa se diferencia de otros conceptos relacionados como eficiencia, equidad, accesibilidad, relevancia, rendimiento, innovación y evaluación. Aunque estos conceptos están interconectados y contribuyen a la calidad del sistema educativo, cada uno tiene un enfoque específico y se ocupa de diferentes aspectos de la educación. La calidad educativa busca integrar todos estos elementos para ofrecer una educación completa y efectiva para todos los estudiantes.

La evaluación educativa abarca un enfoque amplio y multifacético para medir y mejorar el aprendizaje y el desempeño en el ámbito educativo. Se diferencia de conceptos relacionados como la evaluación del desempeño, la medición del aprendizaje, el diagnóstico educativo, la retroalimentación, la acreditación, la certificación, la autoevaluación, y las evaluaciones formativa y sumativa en términos de propósito, enfoque, y aplicación. Cada uno de estos conceptos juega un papel específico en el sistema educativo y contribuye a una comprensión integral del proceso educativo.

El concepto de competencias se diferencia de conceptos relacionados como habilidades, conocimientos, actitudes, resultados de aprendizaje, cualificaciones, conocimientos previos, metas de aprendizaje, saberes, y desempeño. Mientras que estos conceptos pueden ser componentes de las competencias, las competencias abarcan una integración más amplia y holística de habilidades, conocimientos y actitudes que permiten a los estudiantes enfrentar diversos desafíos y situaciones de manera efectiva.

Sin embargo, vemos como dentro de las conceptualizaciones los conceptos de evaluaciones y competencias son utilizados como sinónimos de calidad educativa, sin embargo, cada uno tiene un enfoque y propósito distinto.

Tabla 15 Diferenciación entre calidad educativa, evaluación y competencias

Conceptos	Diferencias
Calidad educativa	<u>Definición:</u> se refiere a la excelencia o grado de adecuación de un sistema educativo para cumplir con sus objetivos y propósitos. Incluye una amplia gama de factores que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje, como el currículo, los métodos de enseñanza, los recursos disponibles, la

Conceptos	Diferencias
	<p>formación docente, el entorno escolar y los resultados obtenidos por los estudiantes.</p> <p><u>Enfoque</u>: tiene un enfoque holístico que considera no solo los resultados académicos, sino también el desarrollo integral de los estudiantes, la equidad, la inclusión, la relevancia del aprendizaje y el impacto social de la educación.</p> <p><u>Medición</u>: se mide a través de indicadores como el rendimiento académico, la equidad en el acceso y la retención, la satisfacción de estudiantes y docentes, la infraestructura escolar, y los logros en términos de desarrollo personal y social de los estudiantes.</p>
<p>Evaluación</p>	<p>Definición: La evaluación es el proceso de recopilación, análisis e interpretación de datos sobre el aprendizaje de los estudiantes, el desempeño de los docentes, o el funcionamiento del sistema educativo, con el fin de tomar decisiones informadas y mejorar la calidad educativa.</p> <p><u>Enfoque</u>: para retroalimentar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, para medir el logro de los objetivos y competencias.</p>

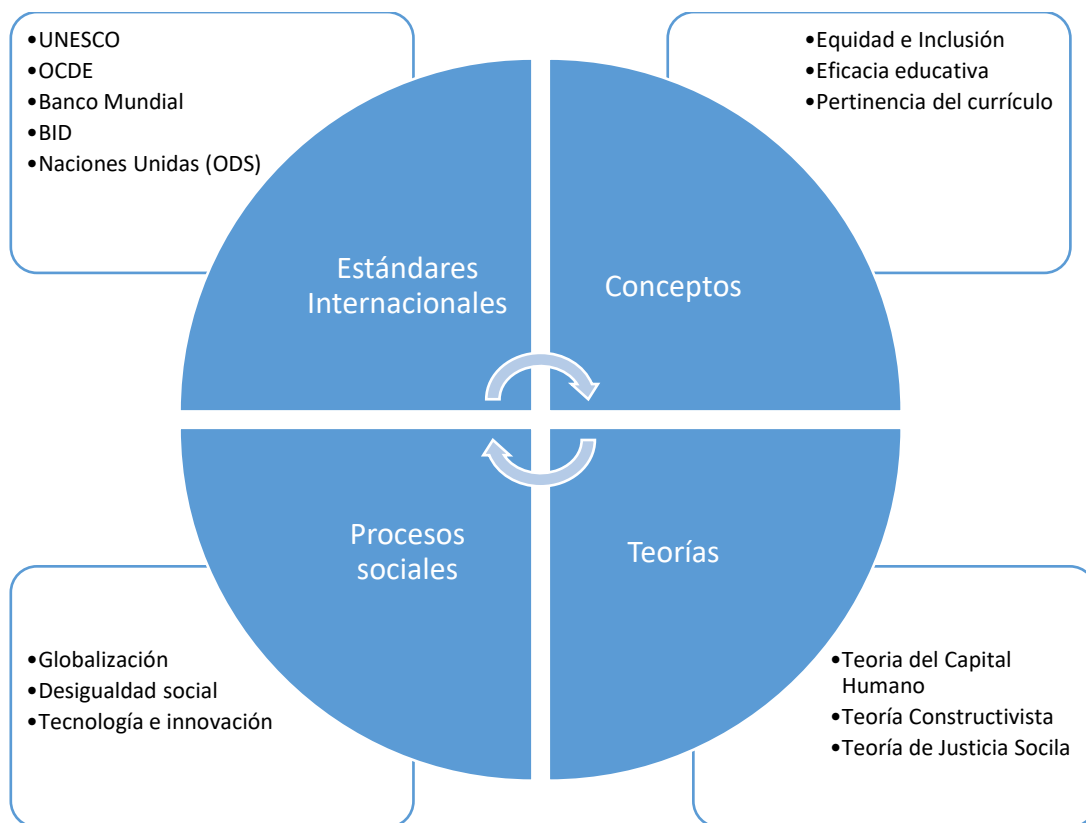
Conceptos	Diferencias
	<p><u>Medición</u>: se utilizan herramientas como pruebas, cuestionarios, observaciones, entrevistas y análisis de trabajos para recopilar datos.</p>
<p>Competencias</p>	<p><u>Definición</u>: son un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que una persona debe desarrollar para desempeñarse eficazmente en un contexto determinado, ya sea académico, profesional o social.</p> <p><u>Enfoque</u>: implica un aprendizaje orientado a la aplicación práctica de lo aprendido, no solo a la adquisición de conocimientos teóricos. Las competencias son transversales y pueden abarcar desde habilidades cognitivas hasta destrezas sociales, emocionales y técnicas.</p> <p><u>Medición</u>: implica valorar no solo el conocimiento, sino también la capacidad del estudiante para aplicar ese conocimiento en situaciones reales o simuladas.</p>

e) Vinculación

La calidad educativa no puede ser vista de manera aislada; es un concepto dinámico y complejo que está profundamente interconectado con teorías educativas,

procesos sociales, estándares internacionales, y otros conceptos clave como la equidad, la eficacia y la pertinencia.

Ilustración 6 Vinculación del concepto de calidad educativa



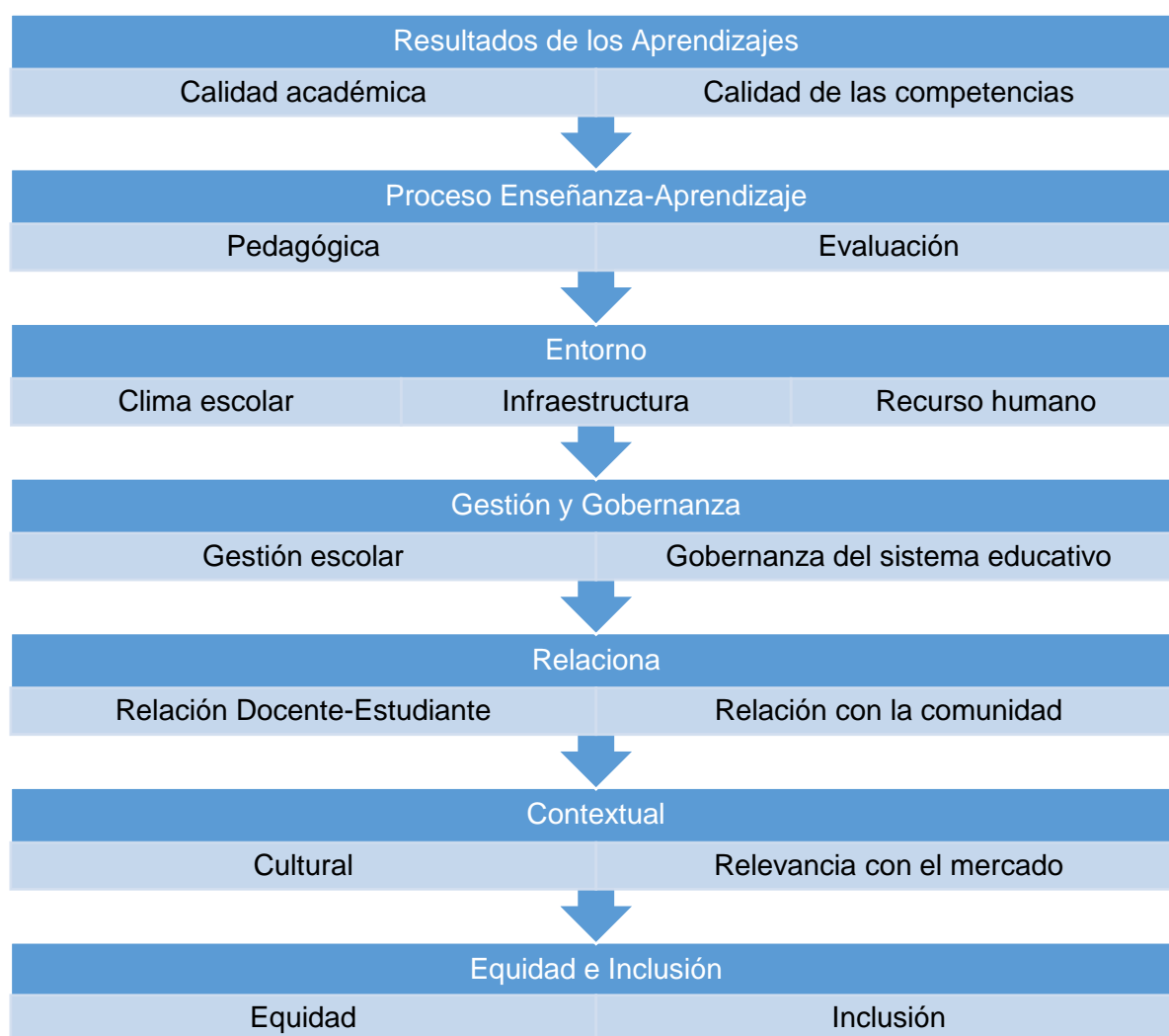
Entender estas relaciones es fundamental para desarrollar políticas y prácticas educativas que realmente contribuyan al desarrollo integral de los estudiantes y, en última instancia, al bienestar social, concepto multifacético que se relaciona con una amplia gama de conceptos, teorías y procesos sociales, así como con diversos referentes que influyen en su definición y aplicación. Es por eso que amparados en esta visión de la calidad, se han diseñado instrumentos mediante los cuales se hace un seguimiento riguroso a la calidad educativa, y es así como aparecen los sistemas de evaluación de la educación. Se diseñan pruebas y se acomodan mecanismos para hacer seguimiento al proceso educativo y determinar los índices de calidad de

la educación. La calidad y la evaluación se convierten desde entonces en los referentes a los que se recurre para hacer seguimiento a los sistemas educativos del continente (Díaz, 2013, p. 179).

f) División

Cada subclase o tipo de calidad educativa abarca aspectos específicos del sistema educativo, y todos son esenciales para lograr una educación integral y efectiva. La calidad educativa es, por tanto, un concepto global que requiere un enfoque equilibrado y contextualizado, considerando múltiples dimensiones que afectan el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes.

Ilustración 7 Subclases de calidad educativa



Aunque existan diferentes subtipos sobre la calidad en educación, al introducir la noción de calidad en la educación también se están involucrando aspectos coetáneos a los sistemas educativos, propios del mundo empresarial, tales como el control de calidad, mejoramiento de calidad, aseguramiento de la calidad. Con todas estas denominaciones tecnocráticas se está diciendo que la educación debe considerarse como una empresa, que produce mercancías, y esas mercancías deben estar sujetas a procesos de control que apunten a generar mejores resultados (Vega, 2014, p. 115)

g) Metodología

El proceso metodológico para aplicar la calidad educativa es un ciclo continuo de diagnóstico, planificación, implementación, evaluación y mejora. Este enfoque garantiza que las mejoras en la calidad educativa sean sostenibles y que se adapten a las necesidades cambiantes de los estudiantes y la sociedad. Sin embargo, la calidad de la educación se asoció mecánicamente a la evaluación, entendida ésta, no como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino como medición de los resultados a través de instrumentos estandarizados (Vásquez, 2015, p. 101)

Es decir, competencias básicas donde los estudiantes tienen la capacidad de aplicar los conocimientos y habilidades para analizar, razonar y comunicarse eficazmente mientras plantean, resuelven e interpretan problemas en una variedad de situaciones (OCDE, 2017)

El papel o influencia que han tenido los organismos internacionales en el desarrollo, evaluación y puesta en marcha de políticas y sistemas educativos, seguido de un amplio sistema de evaluación y competencias, no considera que evaluar no se limita a la recolección e interpretación de datos. La información que provee es sumamente valiosa en la medida en que se constituye como un insumo para la caracterización de la realidad y para aportar en la configuración tanto de políticas como de acciones

orientadas al mejoramiento constante de la calidad educativa. En este sentido cabe resaltar la importancia de estructurar la evaluación desde perspectivas participativas, orientadas hacia la transformación y el cambio; no solo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también de la sociedad en la que estos se desarrollan (Mejía-Rodríguez y Mejía-Leguía, 2021, p. 11)

4.2 Análisis estructural

Para el análisis estructural nos planteamos diversos escenarios para develar esas relaciones causales inherentes a las categorías indicadas:

- ∇ Escenario 1: calidad educativa y evaluaciones.
- ∇ Escenario 2: calidad educativa y competencias.
- ∇ Escenario 3: algunas consideraciones epistemológicas entre el saber y origen del poder.

Para cada uno de estos escenarios se recurrió a teorías de alcance medio y algunos paradigmas sociológicos.

Nos fundamentamos en la discusión de la teoría del poder en el ámbito educativo, ese sentido Alberto Merani afirma “...*el poder organizado necesita de cierto nivel de conducta, de comportamiento y de rendimiento de sus ciudadanos, estas son efectuadas por la escuela como aparato ideal para la reproducción de dichas conductas, se tiene organizado el sistema educativo y, entonces, viene también la delegación de poderes en la educación. El ministro de educación está sometido al poder absoluto del gobierno, y éste, sometido al poder absoluto del capital*”. (Merani, 1985, pág. 45) Esto significa que toda la estructura educativa está organizada en las relaciones de poder.

a) Escenario 1: algunas consideraciones epistemológicas entre el saber y origen del poder.

Michel Foucault su obra argumenta que el saber y el poder están intrínsecamente ligados. Según él, el conocimiento no es neutral ni objetivo; está influenciado por relaciones de poder y, a su vez, el conocimiento contribuye a la construcción y mantenimiento de estructuras de poder. En su análisis, la noción de "poder-saber" (ouverture) indica que el poder produce conocimiento y, al mismo tiempo, el conocimiento perpetúa el poder.

Es así, como las instituciones educativas juegan un papel crucial en la validación y distribución del conocimiento. Estas instituciones tienen el poder de definir qué se considera válido y cómo se transmite el saber, lo que refleja y refuerza estructuras de poder en la sociedad.

El saber educativo es multidimensional, ya que integra conocimientos provenientes de diversas disciplinas, como la psicología, la sociología, la filosofía, y la pedagogía. Esta diversidad de enfoques requiere una comprensión integradora que reconozca la complejidad de los fenómenos educativos.

El conocimiento educativo es altamente contextual. Esto significa que las teorías y prácticas educativas no pueden ser entendidas fuera de su contexto histórico, cultural y social. La epistemología del saber educativo debe, por tanto, considerar cómo estos contextos influyen en la construcción y aplicación del conocimiento.

En la educación, existen múltiples formas de saber, que incluyen tanto el conocimiento científico (basado en la investigación empírica y la lógica) como el conocimiento práctico y experiencial. Reconocer esta pluralidad es esencial para legitimar diferentes enfoques y metodologías en la educación.

Un debate central en la epistemología educativa es la relación entre teoría y práctica. La teoría educativa proporciona un marco para entender y analizar la práctica educativa, pero también se nutre de la experiencia práctica. Este diálogo continuo entre teoría y práctica es crucial para la validez del saber educativo.

La epistemología del saber educativo reconoce que todo conocimiento está influido por valores, creencias y perspectivas culturales. Esto desafía la idea de una objetividad pura en la educación, promoviendo en su lugar una reflexión crítica sobre cómo los valores influyen en la enseñanza y el aprendizaje.

Desde una epistemología crítica, el saber educativo debe cuestionar las estructuras de poder y dominación que pueden estar implícitas en los sistemas educativos. Este enfoque busca no solo describir la realidad educativa, sino transformarla para lograr mayor equidad y justicia.

El saber educativo no solo tiene como fin la instrucción académica, sino también la transformación social. La educación debe ser vista como un medio para mejorar la sociedad, lo que implica un conocimiento orientado hacia la acción y el cambio.

Este campo es inherentemente complejo y dinámico, lo que significa que el conocimiento en el ámbito educativo está marcado por la incertidumbre. Las consideraciones epistemológicas deben reconocer las limitaciones del conocimiento educativo y la necesidad de adaptarlo a nuevas realidades y desafíos. Así como, reflexionar sobre cómo el conocimiento se construye, se valida y se aplica dentro de contextos de poder. Estas reflexiones son esenciales para comprender cómo las dinámicas de poder influyen en la calidad educativa y para desarrollar enfoques más inclusivos y justos en la educación. Al examinar la relación entre poder y conocimiento, se pueden identificar formas de mejorar la educación y promover una mayor equidad y justicia en los sistemas educativos.

Un enfoque reflexivo y crítico es esencial para asegurar que el saber educativo no solo sea teóricamente sólido, sino también relevante y transformador en la práctica. Al entender la naturaleza, los métodos, las finalidades y las limitaciones del conocimiento educativo, podremos definir mejor las conceptualizaciones que sobre ellas se enmarcan.

Si extrapolamos las consideraciones epistemológicas entre el saber educativo y la calidad educativa y el poder es fundamental entender cómo se concibe y evalúa el conocimiento dentro de los sistemas educativos, y cómo este conocimiento impacta en la definición y medición de la calidad educativa.

Una cuestión epistemológica es que la calidad educativa puede ser definida de múltiples maneras, dependiendo de la perspectiva que se adopte. Por ejemplo, desde un enfoque positivista, la calidad puede ser vista en términos de resultados medibles, como los puntajes en exámenes estandarizados. En cambio, desde una perspectiva crítica o constructivista, la calidad educativa se puede evaluar en función del desarrollo integral de los estudiantes, su capacidad para pensar críticamente, y su preparación para la participación social y política.

Sin lugar a dudas que la calidad educativa está intrínsecamente ligada a normas y valores que reflejan una visión particular del saber educativo. La epistemología nos lleva a cuestionar qué tipo de conocimientos y habilidades se consideran valiosos, y cómo estos criterios influyen en la definición de lo que constituye una educación de calidad.

Una consideración epistemológica clave es cómo el saber educativo, que incluye teorías, métodos y principios pedagógicos, se traduce en prácticas que realmente mejoran la calidad educativa. La brecha entre la teoría y la práctica puede ser un desafío, y la epistemología nos invita a reflexionar sobre cómo este conocimiento puede ser adaptado y aplicado de manera efectiva en contextos educativos diversos.

Desde una perspectiva epistemológica, es importante reconocer que la evaluación de la calidad educativa no es un proceso neutral. Las métricas y criterios utilizados para medir la calidad están influenciados por valores, creencias y objetivos que pueden variar según el contexto y la perspectiva epistemológica adoptada.

Se requiere de un enfoque crítico en la epistemología del saber educativo que cuestione las estructuras de poder y los intereses que pueden estar implícitos en la definición y evaluación de la calidad educativa. Esto incluye un análisis de cómo ciertos conocimientos o habilidades son privilegiados sobre otros, y cómo esto puede perpetuar desigualdades en el sistema educativo, debe reconocer la complejidad inherente al proceso educativo y la dificultad de medir la calidad educativa de manera exhaustiva. Esto incluye la necesidad de enfoques flexibles y adaptativos que consideren las múltiples dimensiones de la calidad educativa, más allá de los indicadores tradicionales.

b) Escenario 2: calidad educativa y evaluaciones.

Durante el análisis descriptivo se vislumbra que las nociones de calidad educativa son frecuentemente definidas por organismos internacionales, gobiernos y élites académicas, que tienen el poder de influir en las políticas y prácticas educativas. Esto puede llevar a que se privilegien ciertos criterios de calidad que reflejan los intereses de estos grupos, en lugar de las necesidades y contextos locales.

Tradicionalmente, la calidad educativa ha sido evaluada en términos de la cantidad y calidad del conocimiento académico que los estudiantes adquieren. Esto incluye el dominio de contenidos curriculares y habilidades académicas básicas, como la lectura, la escritura, y las matemáticas. La calidad se mide a menudo a través de pruebas estandarizadas y resultados académicos.

Ello ha permeado que la evaluación, especialmente cuando se centra en pruebas estandarizadas y métricas de rendimiento, puede ser utilizada como una

herramienta de control para disciplinar a las escuelas, los docentes y los estudiantes. A través de la evaluación, las autoridades educativas pueden ejercer poder sobre las escuelas, dictando qué se enseña y cómo se enseña.

Organismos internacionales, como la OCDE con sus pruebas PISA, tienen un impacto considerable en cómo se percibe la calidad educativa a nivel global. Los resultados de estas evaluaciones pueden influir en la política educativa nacional, a menudo sin un cuestionamiento crítico de su relevancia o adecuación para todos los contextos.

Entender que la calidad educativa es un concepto complejo y multidimensional que incluye aspectos como el rendimiento académico, el desarrollo social y emocional, la equidad, y la relevancia del currículo y que no se limita a los resultados académicos, sino que también abarca el ambiente educativo, el bienestar de los estudiantes, y su preparación para la vida, la evaluación de la calidad debe ser sensible a estas diferencias contextuales.

La calidad educativa está estrechamente relacionada con el acceso equitativo al conocimiento. Las desigualdades en el acceso a recursos educativos, oportunidades de aprendizaje y apoyo pueden afectar la calidad educativa y perpetuar disparidades.

Las consideraciones epistemológicas sobre calidad educativa y evaluaciones son fundamentales para asegurar que el sistema educativo cumpla con sus objetivos y responda a las necesidades de los estudiantes. Una evaluación efectiva debe ser integral, equitativa y orientada a la mejora continua, proporcionando información valiosa para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Al adoptar enfoques equilibrados y reflexivos en la evaluación, es posible promover una educación de calidad que beneficie a todos los estudiantes y prepare a los individuos para enfrentar los desafíos del futuro.

La relación entre saber y calidad educativa es compleja y multifacética. El conocimiento que se enseña, cómo se enseña y cómo se evalúa tienen un impacto significativo en la calidad educativa. A medida que se desarrollan y se aplican nuevas teorías y prácticas en educación, es crucial considerar cómo estas influencias afectan la definición y la mejora de la calidad educativa. Reflexionar sobre la epistemología del conocimiento y su aplicación en la educación ayuda a promover una enseñanza y un aprendizaje que sean equitativos, relevantes y efectivos para todos los estudiantes.

En como esas relaciones de poder influyen en la construcción y aplicación de los criterios de evaluación. Los criterios pueden reflejar los valores y prioridades de grupos de poder, y no necesariamente las necesidades o realidades de todos los estudiantes.

Sin lugar a dudas, el conocimiento sobre calidad educativa no es neutral; está influenciado por valores culturales, políticos y sociales. La epistemología crítica cuestiona cómo estos factores afectan la definición y aplicación de la calidad educativa, destacando el papel de los intereses y el poder en la construcción del conocimiento.

c) Escenario 3: calidad educativa y competencias.

En muchos sistemas educativos, las competencias están alineadas con un enfoque neoliberal que prioriza la preparación de los estudiantes para el mercado laboral. Este enfoque se centra en la "empleabilidad" y la productividad, a menudo a expensas de otras dimensiones educativas, como el desarrollo crítico, ético y cívico de los estudiantes.

La insistencia en ciertas competencias puede conducir a una homogeneización del currículo, donde se priorizan las habilidades técnicas y cognitivas que se consideran universales. Esto puede marginar otros tipos de conocimientos y habilidades,

especialmente aquellos que son culturalmente relevantes o que promueven la justicia social.

Las competencias se construyen a partir de la integración de conocimientos teóricos y prácticos. La epistemología constructivista resalta la importancia de la aplicación del conocimiento en contextos reales para desarrollar competencias efectivas. Deben ser relevantes y adaptadas a los contextos en los que se aplicarán. Esto implica que el conocimiento debe ser contextualizado y vinculado con situaciones reales y prácticas.

La evaluación de competencias, especialmente a través de pruebas estandarizadas, se convierte en un mecanismo de control que refuerza las relaciones de poder existentes. Aquellos que diseñan y controlan estas evaluaciones tienen la capacidad de decidir qué competencias se valoran y cómo se mide su dominio, a menudo ignorando las diferencias culturales y contextuales de los estudiantes, este tipo de evaluaciones pueden exacerbar las desigualdades si no se consideran las desigualdades estructurales que afectan el acceso a oportunidades educativas de calidad. Los estudiantes de entornos menos favorecidos pueden no tener el mismo acceso a recursos y apoyo que les permitan desarrollar y demostrar estas competencias, lo que perpetúa las disparidades.

Al contar con competencias educativas alineadas con las normas y estándares que, pueden estar influenciados por contextos sociales, económicos y políticos y su posterior estandarización, no siempre considera las necesidades y contextos diversos de los estudiantes.

Indudablemente, las relaciones de poder determinan qué competencias se priorizan y cómo se miden, lo que puede llevar a la exclusión de otras formas de conocimiento y habilidades que son igualmente importantes. Para promover una educación más justa y equitativa, es necesario cuestionar y reconfigurar estas dinámicas de poder,

asegurando que la calidad educativa y el desarrollo de competencias reflejen las necesidades y aspiraciones de todas las personas, no solo de las élites.

Los criterios utilizados para evaluar competencias pueden estar influenciados por quienes tienen poder en el ámbito educativo. Esto puede llevar a un enfoque en ciertas competencias o habilidades que son valoradas por los grupos en posición de influencia, a veces en detrimento de otras áreas importantes.

El poder puede influir en el diseño y la evaluación de las competencias, así como en el acceso y las oportunidades educativas. Considerar estas dinámicas permite abordar de manera crítica las desigualdades educativas.

Por ello, resulta fundamental establecer la relación entre saber y competencias en el proceso educativo. El conocimiento teórico proporciona la base necesaria para desarrollar competencias, mientras que la capacidad de aplicar ese conocimiento en contextos reales es lo que define el desarrollo efectivo de competencias. Una comprensión epistemológica de esta relación permite diseñar y evaluar prácticas educativas que integren el conocimiento y las competencias de manera coherente y relevante, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo real.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Examinar los constructos de la calidad educativa revela una larga lista de desencuentros e insatisfacciones acumulados que no han sido resueltos a lo largo de los siglos mediante la adopción de diversas políticas públicas y gubernamentales, propiciando cierto retraso en logros y metas.

El panorama que presenta la educación en el mundo está experimentando una transformación radical por lo que respecta a los métodos, el contenido y los espacios de aprendizaje. Esta transformación afecta tanto a la escolaridad como a la educación superior. El incremento de la oferta y del acceso a diversas fuentes de conocimiento está ampliando las oportunidades de aprender, que pueden ser menos estructuradas y más innovadoras, y afectan al aula, la pedagogía, la autoridad de los docentes y los procesos del aprendizaje (UNESCO, 2015, p. 49)

Los constructos de la calidad educativa deben considerar una variedad de dimensiones que incluyen eficacia, equidad, pertinencia, eficiencia, satisfacción, clima escolar, desarrollo integral, innovación, formación profesional, y transparencia. Cada uno de estos aspectos contribuye a una visión holística de lo que constituye una educación de alta calidad, y su integración y atención pueden ayudar a garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación que los prepare para el éxito en la vida.

Algunos autores indican que es necesario replantear la educación hacia un bien común mundial con una visión amplia y una acción coordinada a nivel global y lograr una definición clara sobre calidad educativa. A continuación, se presentan algunas ideas generales para empezar a avanzar en esta dirección:

- ∇ Fomentar una educación más inclusiva y equitativa: El acceso a una educación de calidad debe ser un derecho universal. Por lo tanto, se deben tomar medidas para reducir las desigualdades educativas en todo el mundo, asegurando que todos tengan las mismas oportunidades para aprender y desarrollar su potencial.
- ∇ Promover una educación que forme ciudadanos globales: La educación debe preparar a los estudiantes para ser ciudadanos globales, conscientes de los desafíos que enfrenta el mundo en la actualidad, y capaces de participar activamente en la solución de los problemas globales.
- ∇ Enfocarse en la educación para el desarrollo sostenible: La educación debe ser una herramienta para fomentar el desarrollo sostenible y la protección del medio ambiente. Se deben enseñar habilidades y valores que fomenten una economía circular y la reducción de residuos, además de la conservación y preservación de los recursos naturales.
- ∇ Fomentar la innovación y el pensamiento crítico: La educación debe fomentar la creatividad, la innovación y el pensamiento crítico, lo que permitirá a los estudiantes abordar los problemas de manera innovadora y encontrar soluciones efectivas.
- ∇ Apoyar la educación continua: La educación no debe limitarse a la infancia y la juventud. Las oportunidades de aprendizaje deben estar disponibles para todas las personas durante toda su vida, independientemente de su edad o circunstancias.

Definir la calidad educativa es cada vez más compleja y problemática en razón de que existen tantas visiones y enfoques que han demostrado a través de estudios y evaluaciones no ser las ideales.

Si se pretende mejorar la calidad de la educación, se deben centrar las discusiones en el desarrollo de nuevos modelos de organización académica y pedagógica, orientando el aprendizaje como un proceso para toda la vida y no como un proceso de acumulación de información.

Todo proceso de calidad de la educación se debe enfocar en los procesos de formación y facilitación que permita cuestionar los enfoques de poder establecidos, una educación de calidad capaz de hacer que las personas puedan reconocer inequidades, las discriminaciones y las desigualdades que han operado mediante mecanismos de poder y subordinación mercantilista.

Cuando se mercantiliza la educación ésta deja de ser un derecho para convertirse en un servicio para quien pueda pagarlo, por lo que es importante que la educación de calidad trabaje para cambiar ese modelo que trae consigo desigualdades e inequidades.

Las consideraciones epistemológicas sobre calidad educativa, evaluaciones y competencias exploran cómo se construye, se valida y se aplica el conocimiento en estos ámbitos, y cómo estas prácticas impactan en la percepción y la realidad de la calidad educativa. La epistemología, al estudiar la naturaleza, origen y límites del conocimiento, ofrece un marco para reflexionar sobre los fundamentos y las implicaciones de las evaluaciones educativas y las competencias en su relación con la calidad educativa.

Reflexionar sobre la definición de calidad, los nuevos paradigmas de evaluación, competencias y las implicaciones del poder y la ética permite una visión más completa y crítica del proceso educativo. Al integrar estas consideraciones, se puede promover una educación que sea más equitativa, inclusiva y efectiva en su objetivo de desarrollar el potencial de todos los estudiantes.

Sin lugar a dudas, replantear la educación hacia un bien común mundial requiere una visión más amplia y holística que aborde las desigualdades educativas, fomente una ciudadanía global, se enfoque en el desarrollo sostenible, fomente la innovación y el pensamiento crítico, y apoye la educación continua para todas las personas.

Se debe considerar la pedagogía crítica como una opción que facilita los procesos educativos en función del reconocimiento del sujeto/a como agente de cambio social, como posibilidad para humanizar la educación y por ende hablar de una calidad en la educación con equidad y pertinencia.

CONCLUSIONES

- ∇ La investigación educativa, en su expresión actual en la región latinoamericana, se presenta de manera objetiva y equilibrada como un tema complejo. Deben tenerse en cuenta los efectos complejos de los factores económicos, especialmente la pobreza y la exclusión social, los aspectos históricos, culturales y demográficos, así como las inversiones en el sector y las políticas nacionales relacionadas. También es necesario valorar la presencia unificada de las TIC en la escuela y la manifestación de la formación y mejora continua del profesorado.
- ∇ Las políticas educativas pueden ser un factor importante en el marco del crecimiento de las economías capitalistas. A través de políticas efectivas, se puede fomentar la inversión en educación, mejorar la calidad de la educación, la formación docente y desarrollar habilidades, así como, contribuir a la promoción de la innovación y el desarrollo tecnológico.
- ∇ La administración pública desempeña un papel importante en el ciclo de crecimiento de las economías capitalistas. A través de la implementación de políticas públicas efectivas, la administración pública puede fomentar el crecimiento económico y la estabilidad, pero también puede contribuir a la inestabilidad económica si no se gestiona de manera adecuada.
- ∇ Es necesario considerar el análisis de la eficiencia como preocupación fundamental en el proceso de asignación de recursos. En el campo educativo se pretende minimizar el costo de los insumos requeridos para maximizar la cobertura. La condición ideal es que paralelamente se aumente la calidad de la educación y se distribuyan los recursos en función de la estructura social.
- ∇ El sistema educativo puede tener importantes implicancias políticas, sociales y económicas. Es importante que los gobiernos y las políticas educativas

tengan en cuenta estos impactos y trabajen para garantizar un sistema educativo que promueva la igualdad de oportunidades y la formación de ciudadanos críticos.

- ∇ Lo que denota estas discusiones es que las definiciones de calidad varían y, hasta cierto punto, reflejan diferentes perspectivas sobre los individuos y la sociedad, por lo que no existe una única definición correcta de lo que es calidad y de la forma en la que ésta se hace en las instituciones educativas, es variada ya que se encuentran ligadas a las propuestas de políticas públicas en educación.
- ∇ Muchas veces se relacionan los conceptos de calidad y evaluación, de modo que no se logra entender uno sin el otro. Si se habla de calidad es porque implícita o explícitamente se ha realizado una evaluación y si se evalúa se hace con algún criterio.
- ∇ Por ello, las reflexiones en torno a la calidad de la educación no pueden, por tanto, limitarse a aportar proposiciones sobre ese único concepto, sino que deben incluir también la reflexión sobre los procedimientos evaluativos que se emplean para comprobar si aquello que se entiende por calidad existe en realidad.
- ∇ Lo que, si podemos indicar, que hay un claro desplazamiento de los planteamientos evaluativos basados en exclusiva en los principios psicométricos a otros centrados en la evaluación educativa. Se ha pasado de la cultura de los tests a la cultura de la evaluación. Todo ello ha producido un abandono sistemático del término medición educativa a favor de un concepto más comprensivo “evaluación educativa”. Por ende, no puede decirse que en estos momentos exista un cuerpo de conocimientos unívoco y suficientemente consolidado sobre la calidad educativa y sus procedimientos de evaluación.

- ∇ Aun cuando en estas definiciones no se señala de manera explícita, se puede apreciar dos aspectos de importancia: por un lado, la orientación y la finalidad institucional o sectorial, y, por otro lado, la relación con su medio o contexto socio cultural.

- ∇ En tal sentido, definir calidad de la educación obliga a redefinir la naturaleza de la educación: qué es y para qué se brinda educación. La calidad de la educación, por lo tanto, debe responder a la esencia misma de la educación. Y si se trata de calidad de instituciones educativas, se referirá a la esencia misma de las instituciones educativas. Este aspecto, desde nuestro punto de vista, debiera ser profundizado y puesto en contexto, de lo contrario se podría caer en aspectos netamente instrumentales y técnicos.

- ∇ Urge pensar en currículos definidos a partir de los niveles educativos y currículos implementados en el aula, porque el papel del docente es fundamental en la formación. Lo más importante es que los estudiantes adquieran las competencias necesarias en cada nivel educativo e integren las experiencias, destrezas y habilidades adquiridas en otros entornos sociales como la familia, el barrio y la comunidad en general. Los estudiantes son seres sociales, las estructuras de los diferentes escenarios de su vida cotidiana y que finalmente las evaluaciones estandarizadas no son la única receta que muestran el resultado los aprendizajes en todos los ámbitos del ser.

RECOMENDACIONES

a) A nivel epistemológico

Un enfoque reflexivo y crítico es esencial para asegurar que el saber educativo no solo sea teóricamente sólido, sino también relevante y transformador en la práctica. Al entender la naturaleza, los métodos, las finalidades y las limitaciones del conocimiento educativo, podremos definir mejor las conceptualizaciones que sobre la calidad educativa se enmarcan.

La calidad educativa no debe ser evaluada solo en función de criterios cuantitativos o teóricos. Desde una perspectiva epistemológica, es importante considerar también el contexto social, cultural y político, así como las experiencias subjetivas de estudiantes y docentes. Esta evaluación integral requiere un enfoque epistemológico que valore tanto el conocimiento científico como el conocimiento práctico y experiencial.

La forma en que se evalúan las competencias debe ser transparente y justa para reflejar fielmente el desarrollo de las habilidades de los estudiantes. La falta de transparencia en los criterios de evaluación puede perpetuar desigualdades y sesgos.

b) A nivel del sistema de evaluación

Para la consolidación del sistema de evaluación es fundamental contar con bagaje normativo, capacidad técnica, conocimiento y dominio de los constructos de calidad, evaluación y competencias. Es una realidad que el enfoque utilizado para definir la calidad educativa de acuerdo al Ministerio de Educación, es abordado desde enfoques epistemológicos de calidad total o empresarial y no desde una perspectiva de calidad integral, la cual representa una concepción humanística de educación.

Son necesarios estudios específicos que muestren el impacto que el concepto de calidad educativa tiene sobre el sistema educativo, es decir, clarificar qué significa "calidad educativa" para el contexto panameño. Puede incluir factores como el nivel aula-procesos pedagógicos, nivel aula-plantel, nivel aula-plantel/comunidad de entorno, nivel plantel/municipio-entidad regional nivel aula-plantel/proyecto nacional, nivel aula-plantel/geopolítica internacional.

BIBLIOGRAFÍA

- (OREALC/UNESCO), O. R. (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Albornoz, M. E. (2005). ¿Calidad educativa significa lo mismo para todos los actores escolares. *Mayéutica educativa*. Recuperado el 10 de abril de 2021, de <https://mayeuticaeducativa.idoneos.com/347332/>
- Álvarez Méndez, J. M. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir* (2a. ed.). Madrid: Morata.
- Álvarez, G y Matarranz, M. (2020). Calidad y evaluación como tendencias globales en política educativa: estudio comparado de agencias nacionales de evaluación en educación obligatoria en Europa. *Revista Complutense de Educación*, 85-95.
- Angulo Rasco, F. (1999). El neoliberalismo y el surgimiento del mercado educativo. 17-38.
- Araya, L. (2007). Aproximación deconstructiva a la noción de calidad de la educación en el contexto latinoamericano. *Revista Iberoamericana de Educación Nº 44*, 1-9.
- Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc: New policy networks and the neoliberal imaginary*. New York: New York: Routledge.
- Bodero, H. (2014). El impacto de la calidad educativa. *Apuntes de ciencias sociales*, 112-117.
- Bueno, G. (2022). Observaciones al enfoque por competencias y su relación con la calidad educativa. *Sophia*, 93-217.
- Canales, a y Castillo, D. (2022). *Contra la desigualdad. Contribuciones para un discurso de emancipación social*. Akal.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones Unesco.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- Díaz, J. (2013). Calidad educativa: un análisis sobre la acomodación de los sistemas de gestión de la calidad empresarial a la valoración en educación. *Tendencias Pedagógicas*, 177-194.
- Educación, M. d. (1989). *Memoria* . Panamá: Ministerio de Educación.
- Faure, E. (1972). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: UNESCO.
- Fitoussi, J-P; Rosanvallon, P. (1997). *La nueva era de las desigualdades*. (H. Pons, Trad.) Manantial.
- García-Aretio, L. (2004). Viejos y nuevos modelos de educación a distancia. *Revista de Pedagogía*, 1-39. Recuperado el 9 de Diciembre de 2022, de https://www.researchgate.net/publication/39214322_Viejos_y_nuevos_modelos_de_educacion_a_distancia/link/004635149a3607beac000000/download

- Gorostiaga, X. (2000). En busca del eslabón perdido entre educación y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 30(1), 11-66. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27030102>
- Guevara, R. (2017). La calidad, las competencias y las pruebas estandarizadas: una mirada desde los organismos internacionales. *Educación y Ciudad*, 159-170.
- Jacinto, C; Fuentes, S y Montes, N. (2022). Interrelaciones entre desigualdades sociales y educativas en el nivel secundario. Una revisión teórica, multidimensional y (post) pandémica. *Propuesta Educativa*, 1(57), 12-30.
- La Madrid-Vivar, P. (2020). Evaluación del aprendizaje: de la medición a la evaluación por competencias. *Revista Identidad*, 33-40.
- Lacayo, F. (2015). ¿Calidad de la educación o nuevo paradigma de la educación? *CEAAL*, 39-55.
- Lira Valdivia, R. I. (2011). *Fundamentos del Currículo: una visión para el CEDA-TEC*. Costa Rica.
- López, F. (1996). *La gestión de la calidad de la educación*. Madrid: La Muralla.
- Mejía, M. R. (Agosto de 2003). Remedios que enferman. *Le Monde Diplomatique*.
- Mejía, M. R. (2015). El debate sobre calidad educativa en América Latina. *Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe*, 7-25.
- Mejía-Rodríguez, D y Mejía-Leguía, E. (2021). Evaluación y calidad educativa: Avances, limitaciones y retos actuales. *Revista Electrónica Educare*, 1-14.
- Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Mosquera, D. (2018). Análisis sobre la evaluación de la calidad educativa en América Latina: Caso Colombia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 43-55.
- Navarro, J. (2006). *Dos clases de políticas educativas: La política de las políticas públicas*. Washington: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
- OCDE. (2017). *PISA 2015 Assessment and analytical framework: science, reading, mathematic, financial literacy and collaborative problem solving*. París, Francia: OCDE.
- Orozco, L. (2010). Calidad académica y relevancia social de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 24-36.
- Pagés, J. (1997). La formación inicial de maestros y maestras de educación primaria: reflexiones sobre las luces y las sombras de los nuevos planes de estudio. *Investigación en la Escuela*, 89-98. doi:<https://doi.org/10.12795/IE.1997.i31.07>
- Pérez, G. (2015). *Pedagogía Social-Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Bogotá: Ediciones de la U.

- Pérez, H. (2023). Evaluación por Competencias, Rendimiento Escolar y Calidad Educativa: una Revisión desde sus Fundamentos Teóricos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5038-5061.
- Poggioli Bello, L. (1995). *Planificación y Monitoreo de la Calidad Educativa Básica en Venezuela*. Caracas.
- Pulido Cháves, O. (26 de abril de 2009). La cuestión de la calidad de la educación. Recuperado el 8 de abril de 2021, de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/lpp/20100426010323/1.pdf>
- Sacristán, Gimeno J.; Pérez Gómez; Martínez, J.B.; Torres, J.; Angulo, F. ; Álvarez, J.M. (s.f.). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* España: Morata.
- Sarramona, J. (1985). *¿Qué es la Pedagogía? Una respuesta actual*. Barcelona: CEAC.
- Sarzuri, M. (2014). La fascinación educativa por la calidad. Una revisión crítica sobre las tendencias en la conceptualización de la "calidad en la educación". *Integra Educativa*, 71-89.
- Tobón, S. (2015). *Cartografía conceptual: estrategia para la formación y evaluación de conceptos y teorías*. México: CIFE.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia el bien común mundial?* Francia: Unesco.
- Vásquez, J. D. (2013). Adultocentrismo y juventud: Aproximaciones foucaulteanas. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*(15), 217-234.
- Vásquez, M. (2015). La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina. *Revista de Estudios Latinoamericanos*, 60, 93-124.
- Vega, R. (2014). La calidad educativa una noción neoliberal, propia del darwinismo pedagógico. *Integra Educativa*, 113-125.
- Yepes, E y Gutierrez, J. (2022). Evaluación formativa como proceso mentor en la enseñanza y aprendizaje hacia la calidad educativa. *Revista de Ciencias Sociales*, 255-269.

ANEXOS

1. Lista de documentos analizados

<i>Autor(es)</i>	<i>Título</i>	<i>Tipo de documento</i>	<i>Principales contribuciones</i>
Renán Vega	La calidad educativa una noción neoliberal, propia del darwinismo pedagógico	Artículo	Este artículo pretende demostrar que un proyecto de educación crítico e integral, no puede asumir el término de calidad educativa ni, por supuesto, su contenido, porque éste forma parte del darwinismo pedagógico que se ha impuesto en las últimas décadas y que ha arrasado con los sistemas públicos de educación en todo el planeta.
Deivis Mosquera	Análisis sobre la Evaluación de la Calidad Educativa en América Latina: Caso Colombia	Artículo	Se reflexiona en torno al concepto de evaluación de la calidad educativa, tratando de entender algunos de los elementos que están implícitos en él, como lo es el sentido de subjetividad y por ende la multiplicidad de interpretaciones que este posee, lo anterior teniendo en cuenta que el hecho de aplicar procesos evaluativos en el campo educativo, se encuentra rodeado de innumerables variables, donde las particularidades del contexto, deben iniciar a tener un papel relevante entorno no solo a los instrumentos que se utilizan, sino también en los resultados de las mismas.
Ernesto Fajardo, Sthefano Venga	Aproximación reflexiva sobre la evaluación de la calidad educativa	Artículo	Realiza un ejercicio reflexivo en torno a la evaluación de la calidad educativa teniendo como referentes de estudio sus aparatos epistémicos, los procesos sobre su origen, evolución, potencialidad y evaluación, así como el papel que cumplen los agentes educativos, los lenguajes educativos, los escenarios y los ambientes educativos en el análisis sobre la

<i>Autor(es)</i>	<i>Título</i>	<i>Tipo de documento</i>	<i>Principales contribuciones</i>
			confiabilidad de las pruebas estandarizadas y su aplicación que organismos internacionales utilizan para medir y evaluar la calidad educativa.
Texeira Aguilar, Piedad Cohen y Soleida Alvarado	Calidad Educativa en la Educación Colombiana: Visiones compartidas en el proceso de aprendizaje.	Artículo	<p>Destaca de manera conclusiva el papel del maestro, la formación docente y la evaluación educativa como aspectos fundantes de la calidad educativa.</p> <p>Las conclusiones aportadas por este artículo afloran el análisis de las transformaciones de la calidad educativa a partir de las concepciones manejadas por las comunidades intelectuales y cuestionadas unas, aceptadas otras en el sistema educativo colombiano.</p>
Gabriel Álvarez-López, María Matarranz	Calidad y evaluación como tendencias globales en política educativa: estudio comparado de agencias nacionales de evaluación en educación obligatoria en Europa.	Artículo	<p>Reflexiona acerca de la evaluación sobre las agencias de evaluación de la educación obligatoria de Alemania, Italia y España, ¿qué entendemos por calidad educativa y cómo puede la evaluación contribuir a la mejora de la misma?, ¿pueden los actuales modelos dominantes de evaluación promover una mejora de la calidad?</p> <p>A partir de esta reflexión, cierra las conclusiones proponiendo la creación de una Agencia Europea de Evaluación para la etapa de escolarización obligatoria, que permita seguir construyendo un Espacio Europeo de Educación.</p>

<i>Autor(es)</i>	<i>Título</i>	<i>Tipo de documento</i>	<i>Principales contribuciones</i>
Marco Rosales	Diseño curricular por competencias y la calidad en la educación	Artículo	<p>Analiza el diseño curricular por competencias y su influencia en la calidad de la educación, constituyó una investigación no experimental, descriptiva y documental, basada en el método inductivo-deductivo, analítico y sintético.</p> <p>Entre los hallazgos principales se menciona el hecho de que al diseñar un currículo por competencias se pone en juego la calidad de la educación, pues incluye organización y planificación, de programas que estén acordes a los requerimientos del sector productivo y social de la población, dejando ver que es muy importante pues de ello depende que los egresados pongan de manifiesto las capacidades del puesto para el cual son contratados por las organizaciones empleadoras.</p>
Hugo Bodero	El impacto de la calidad educativa	Artículo	<p>Los contenidos giran en torno a la calidad de la educación.</p> <p>Orienta hacia una definición de calidad. Presenta algunos argumentos sobre la necesidad de fijar el concepto de calidad.</p> <p>Luego, un análisis de las diferentes maneras de conceptualizar este tema y las características más relevantes que tienen los diferentes conceptos de calidad educativa.</p>

<i>Autor(es)</i>	<i>Título</i>	<i>Tipo de documento</i>	<i>Principales contribuciones</i>
Pablo L. La Madrid-Vivar	Evaluación del aprendizaje: de la medición a la evaluación por competencias	Artículo	<p>Describe el problema de la evaluación pedagógica en los centros educativos del nivel básica del Perú.</p> <p>Las conclusiones que llega es que la evaluación, como proceso formativo encamina a mejorar el aprendizaje de los estudiantes, no es tomada en cuenta en el sistema educativo peruano.</p> <p>La evaluación implica reflexión y análisis de las acciones pedagógicas realizadas durante el desarrollo del aprendizaje con el fin de corregir las debilidades o potenciar las fortalezas encontradas.</p>
Hernán Pérez	Evaluación por Competencias, Rendimiento Escolar y Calidad Educativa: una Revisión desde sus Fundamentos Teóricos	Artículo	<p>Presenta un recorrido por los conceptos de evaluación, la evolución del término competencias, la naturaleza multifactorial del rendimiento académico, para luego enlazar con el reto de contribuir a la calidad educativa.</p> <p>Sus conclusiones indica que la evaluación por competencias ofrece recursos para evaluar de manera integral e interviene positivamente en el desempeño al sugerir el uso de la retroalimentación y generar transferencia de saberes al contexto real, de manera similar se establece que la calidad depende de muchas condiciones, pero el docente y su práctica juegan un papel determinante en su consecución.</p>

<i>Autor(es)</i>	<i>Título</i>	<i>Tipo de documento</i>	<i>Principales contribuciones</i>
Dania Mejía-Rodríguez, Ever Javier Mejía-Leguía	Evaluación y calidad educativa: Avances, limitaciones y retos actuales	Artículo	<p>El panorama actual de la evaluación y la calidad educativa en términos de sus avances, limitaciones y retos.</p> <p>Para ello se alude al papel de la evaluación en el mejoramiento de los procesos educativos, y su repercusión en la consolidación de la calidad educativa en América Latina.</p>
Fernando García, Saúl Juárez y Lorenzo Salgado	Gestión escolar y calidad educativa	Artículo	<p>Esclarece los factores asociados, en la actualidad, a la gestión educativa en el contexto mexicano, a partir de la reforma de la enseñanza orientada en el año 2015.</p> <p>Se exponen las consideraciones indispensables para alcanzar los resultados que tal reforma pretende alcanzar y, a su vez, quedan definidas algunas interrogantes que han de ser evacuadas en el contexto de las políticas educativas.</p>
Elvia Garavito, Alfredo Castro, Fredy Sosa, Pedro Huayanca y Wilson Sucari	Gestión pedagógica y calidad educativa	Libro	<p>Determina la relación que existe entre la gestión pedagógica y la calidad educativa en las Instituciones Educativas Iniciales de la ciudad de Puno, Perú.</p> <p>Entiende a la gestión educativa al campo específico de la educación. Pero no es una disciplina teórica, muy por el contrario, es una disciplina aplicada en la cotidianidad de su práctica.</p>

<i>Autor(es)</i>	<i>Título</i>	<i>Tipo de documento</i>	<i>Principales contribuciones</i>
			En la actualidad, esta práctica está muy influenciada por el discurso de la política educativa.
Ragnhild Guevara	La calidad, las competencias y las pruebas estandarizadas: una mirada desde los organismos internacionales	Artículo	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.
Marcelo Sarzuri-Lima	La fascinación educativa por la calidad: Una revisión crítica sobre las tendencias en la conceptualización de la “calidad en la educación”		<p>Aborda los conceptos que se intentan ofrecer sobre la “calidad en la educación”, busca identificar las tendencias políticas e ideológicas que sostienen determinada conceptualización sobre la temática.</p> <p>Los elementos descritos permitirán aproximarnos al concepto de educación con pertinencia, el cual tiene, en opinión del autor, mayor potencialidad política para la transformación social y la superación de estructuras de subalternización, porque coloca en el centro de la problemática a la educación y su permanente búsqueda de su mejoramiento.</p>

<i>Autor(es)</i>	<i>Título</i>	<i>Tipo de documento</i>	<i>Principales contribuciones</i>
Geovanny Bueno	Observaciones al enfoque por competencias y su relación con la calidad educativa	Artículo	<p>Analiza la relación entre competencias y calidad educativa, para conocer el contexto en el cual emergen, sus características y el sentido de esta relación; donde a partir de la revisión bibliográfica se desvelan posturas que denotan una tendencia al mercado laboral, por ello se plantea la pregunta si es posible otra relación entre ellas.</p> <p>Se postula que el enfoque por competencias y la consecución de la calidad son una respuesta natural del contexto para una mayor productividad en la burocratización de las instituciones sociales, siendo la educación dirigida a estos parámetros; por ello se propone adoptar un modelo de calidad como transformación de los sujetos más allá de una calidad como finalidad de rendición de cuentas, esto resultaría en un cambio en las tendencias evaluativas en la relación competencias-calidad.</p>
Leví Castro y José Benito Martínez	Tras el Concepto de la Evaluación Educativa	Artículo	<p>Señala que el concepto de evaluación educativa es complejo y se ha construido a través de la historia con aportaciones de diversas corrientes filosóficas, psicológicas y pedagógicas.</p> <p>En la actualidad existe un acuerdo en cuanto a la evaluación educativa como un proceso riguroso que permite la indagación del fenómeno evaluado a fin de emitir juicios basados en un marco de referencia teórico que permita tomar decisiones válidas.</p>

<i>Autor(es)</i>	<i>Título</i>	<i>Tipo de documento</i>	<i>Principales contribuciones</i>
Jetzabel Flores	La importancia de la evaluación para la mejora de la educación y así obtener calidad educativa	Artículo	<p>La evaluación es un proceso dinámico en donde se emplean diversos instrumentos de evaluación para obtener un resultado tanto cuantitativo es decir obtener una evaluación sumativa, como cualitativo, el cual hace alusión a la evaluación formativa. No obstante, la evaluación es sistemática respaldada por las rúbricas que se emplean para lograr una evaluación exitosa.</p> <p>En la educación la evaluación es un elemento indispensable que establece una retroalimentación de la formación del aprendizaje adquirido a través de las clases impartidas durante el ciclo escolar.</p> <p>La evaluación es el fundamento del proceso de enseñanza-aprendizaje, este análisis posee tres fases para poder obtener datos y tomar decisiones sobre los alumnos, fortaleciendo sus conocimientos previos para adquirir un aprendizaje significativo.</p>
Robinson Cardona, Harry Arroyave y Gustavo Caro	¿Certificación de la calidad educativa o calidad de la educación? Miradas a partir de las concepciones y prácticas de calidad en la institución educativa San Cristóbal del Municipio de Medellín.	Tesis de Maestría	<p>Enuncia los factores preocupantes que propone que la calidad debe propender en los estudiantes, “adecuados niveles de competencias para un mejor escalafón en el ámbito mundial”; aspecto asociado con índices de excelencia en los procesos de enseñanza – aprendizaje; ambos como mecanismos orientados hacia procesos de construcción permanente de la calidad.</p>

<i>Autor(es)</i>	<i>Título</i>	<i>Tipo de documento</i>	<i>Principales contribuciones</i>
			<p>Asevera que la concepción epistemológica del término, pues los autores que trabajan la calidad educativa, no han logrado establecer consensos que den línea sobre su concepción y definición y las herramientas implementadas para la medición, pues no necesariamente vislumbran un panorama holístico de la persona inmersa en lo relacionado con la calidad educativa, en tanto, se centra en medir aspectos de habilidad o de comportamientos, los cuales en ocasiones no tienen en cuenta aspectos del contexto, la cultura, lo social, lo político, económico y la persona desde el punto de vista del desarrollo humano desde el ámbito multidimensional.</p>
Juan Dorda	La evaluación por competencias	Tesis de Maestría	<p>Intenta conseguir una visión precisa acerca de lo que son las competencias básicas y su evaluación, analizando su evolución desde que se empezó a postular este término en el entorno educativo, hasta que se empezó a implementar en el currículo escolar.</p> <p>Funde estos dos temas clave competencias básicas y evaluación, resaltando la problemática que conlleva la evaluación de su nivel de adquisición, combinándolo con el estudio de los aspectos que se deben tener en cuenta en su evaluación, además de las técnicas e instrumentos que se utilizan para medir los niveles de competencia. Finaliza el trabajo con el análisis de las características psicológicas que se deben tener en cuenta en la elaboración y</p>

<i>Autor(es)</i>	<i>Título</i>	<i>Tipo de documento</i>	<i>Principales contribuciones</i>
			aplicación de las pruebas de medición de competencias.
José Jiménez	El Papel de la Evaluación a Gran Escala como Política de Rendición de Cuentas en el Sistema Educativo Mexicano	Artículo	Hace uso de datos teóricos e históricos para analizar la relación entre las políticas económicas de las últimas décadas a nivel internacional y el uso de la evaluación a gran escala como mecanismo de rendición de cuentas dentro del sistema educativo mexicano. Derivado del análisis presentado, se concluye que el uso de este tipo de evaluación por parte del sistema educativo mexicano se da como consecuencia de una constante búsqueda de competitividad económica internacional.
Beatriz Ramírez y Cristina Viatela	Evaluación, condición sin la cual no hay calidad	Artículo	Muestra-por medio de las teorías de sistemas, eficacia escolar y educación de calidad, según la UNESCO, los modelos de sistema de gestión de calidad y la Guía para el mejoramiento institucional- la importancia de la evaluación como mecanismo para mejorar la educación en el país y, en especial, para ofrecer una formación pertinente, equitativa y contextualizada, teniendo en cuenta no solo a la persona, sino la relación que esta posee con su entorno.
Felipe Martínez	El futuro de la evaluación educativa	Artículo	Precisa la noción de evaluación, y acotarla en relación con la que tiene como objeto la calidad de los sistemas de educación básica, el artículo revisa la situación que prevalece en México y América Latina en lo que se refiere a cinco tipos particulares de evaluación: pruebas de

<i>Autor(es)</i>	<i>Título</i>	<i>Tipo de documento</i>	<i>Principales contribuciones</i>
			<p>aprendizaje, indicadores estadísticos, evaluaciones de docentes, evaluaciones de escuelas y evaluaciones de instituciones de educación superior.</p> <p>Luego, se esbozan dos escenarios que se podrán presentar en el futuro: el que se podría esperar en el caso de que la situación y las tendencias que prevalecen en la actualidad no se modifiquen sustancialmente, y otro deseable, en el caso de que se corrijan los defectos que se identifican en la actualidad y se potencien los puntos positivos.</p>
Axel Rivas y Martín Scasso	La segunda dimensión de la calidad educativa: un estudio comparado en siete países de América Latina	Artículo	<p>Presenta la necesidad de discutir una “segunda dimensión de la calidad educativa”, que requiere ir más allá de las lecturas simplificadas de los resultados de las evaluaciones, tomando diversas fuentes e indicadores educativos de manera complementaria.</p> <p>Esa segunda dimensión funciona como un filtro epistemológico para comprender la evolución de los sistemas educativos en América Latina y evitar lecturas equivocadas o sesgadas de la calidad educativa.</p>
M. Gabriela Vásquez	La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina	Artículo	Contribuye a la reflexión sobre las reformas educativas en América Latina, especialmente las realizadas en torno a la calidad de la educación y el papel que éstas desempeñan con relación al control social.

<i>Autor(es)</i>	<i>Título</i>	<i>Tipo de documento</i>	<i>Principales contribuciones</i>
			Aporta elementos sobre la concepción neoliberal de la educación y destaca el carácter de las regulaciones instrumentadas al equiparar la calidad con la evaluación y ésta con la medición de los resultados.
Durley Bernal; Mary Luz Martínez; Angélica Parra y José Jiménez	Investigación documental sobre calidad de la educación en instituciones educativas del contexto Iberoamericano	Artículo	Revisar y analizar el impacto que han generado las políticas, sistemas, modelos, estándares, guías, procesos, pautas y aspectos relevantes, en los sistemas de gestión de la calidad y evaluación en las instituciones educativas.
José Díaz	Calidad educativa: un análisis sobre la acomodación de los sistemas de gestión de la calidad empresarial a la valoración en educación	Artículo	Aborda la implementación de los sistemas de gestión empresarial que se han usado durante la puesta en marcha de la calidad total de las empresas y que ahora se han impuesto a la calidad de la educación. Presenta el sistema principal de gestión ISO 9001, que ha regulado la de la mayoría de los procesos empresariales, y se muestra en la inconveniencia de la implementación de estos sistemas a la educación.
Ovide Menin	¿Qué es un educación de calidad?	Artículo	Plantea que la calidad de la educación pasa por el tamiz de tres grandes paradigmas: la necesidad de leer; la pasión que pone el docente, y el rol que desempeña con convicciones profundas y cumplir con tres cuestiones elementales: planificar la clase, desarrollarla y autoevaluarla.