



<https://revistas.upel.edu.ve/>

ISSN 2477-9342

Investigación Arbitrada

Estandarización de la evaluación y políticas educativas en pro de la calidad de la educación: una sistematización teórica.

Standardization of the evaluation and educational policies in pro of the quality of education: a theoretical systematization.

Jiménez Arenas Claudia¹ Cardozo Pinilla Bibiana² Godoy Lozada Donovan³

Contacto: cjmeneza@uniamazonia.edu.co

Resumen

Hablar en la actualidad de lo que significa una buena educación no es fácil y mucho menos de su calidad, son ambos temas álgidos no solo para los estudiantes, padres de familia, sector productivo, docentes, administrativos, instituciones, sino además para el progreso de una región y sus pobladores. Este trabajo presenta una revisión de literatura que cita reflexiones que tienen que ver con la calidad de la educación, bajo dos premisas: La medición de las pruebas estandarizadas y las políticas educativas establecidas por algunos países. Se concluye, que las pruebas estandarizadas, si bien puede tener ciertas ventajas, cuando son usadas como único instrumento para la toma de decisiones, son un error, y que no se debe asumir a la ligera, pues podrán ocasionar el detrimento a la sociedad. Por último, la calidad de la educación depende en gran medida de las políticas educativas asumidas por un país y de allí la importancia de la intervención directa de los actores

Palabras clave

Educación, evaluación, pruebas estandarizadas, políticas educativas, calidad de la educación

Abstract

Currently, defining what quality education is a very complex task. In addition, the analysis of educational policies and their influence on the performance and linkage of students, families, the productive sector, teachers, administrators, institutions, in addition to their effects on the progress of a region, is seen. This article presents a critical review of the specialized literature on quality of education and educational policies, under two fundamental premises: the standardization of evaluation as a phenomenon and the impact of educational policies on local development. The results obtained suggest that standardized tests, although they may have certain advantages, when they are used as the only instrument for decision-making, they can produce undesirable effects, so they should not be assumed lightly, as long as these effects are reversed to the detriment of society. In addition, it was assessed that the quality of education depends to a large extent on the educational policies assumed by the country, hence the importance of the direct intervention of the actors and the comprehensive evaluation of the synergies generated by them.

Keywords

Education, assessment, standardized tests, educational policies, quality of education

Recibido: 10-02-2023 | Aceptado: 22-05-2023



¹ Universidad de la Amazonia: Florencia, Caquetá, (Colombia).

<https://orcid.org/0000-0002-2346-7485>

² Universidad de la Amazonia Florencia, Caquetá, (Colombia).

<https://orcid.org/0000-0001-5195-0987>

³ Universidad de la Amazonia, Caquetá, Colombia. Grupo de Investigación CAPREA.

<https://orcid.org/0000-0002-4596-9945>

Introducción

La educación representa un instrumento insustituible de transferencia sociocultural para que los seres humanos establezcan, definan y desarrollen sus propósitos.

La misma es concebida como un proceso humano complejo. A pesar de compartir características de tipo genóticas y psicológicas con otras especies, la riqueza y complejidad de su conducta puede ser en cierta medida predecible y cuantificable.

Dicha predicción, si bien no siempre exacta, permite facilitar los procesos de aprendizaje, adaptación y transformación del medio. Una parte importante de estos aprendizajes son aglutinados bajo al concepto de proceso educativo y se producen en diferentes instituciones sociales (familia, escuela, medios de comunicación, etc.).

Es quizás “calidad de la educación” uno de los términos más utilizados en la actualidad, pero su definición resulta un ejercicio complejo, pues es, además de un derecho (Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, 1996 y Madani 2019), un mecanismo de evaluación de estudiantes, docentes, instituciones y hasta para el desarrollo de un país (Araica Zepeda y Vargas Hernández, 2020; Jiménez Rojas y Quintana Hernández, 2020; Murillo-Vargas et al., 2020). En palabras de Romay Muñoz (1994. 1) “en educación, calidad frecuentemente implica una búsqueda de

constante mejoramiento, competencia técnica, excelencia en la acción, o por obtener un mayor desarrollo personal y se relaciona con el cumplimiento de los propósitos educativos”.

Lo cierto es que la finalidad principal y última de un centro educativo es conseguir alcanzar niveles de calidad individuales y colectivos, esta misma entendida en términos de resultados (que son susceptibles de ser medidos por una serie de pruebas). Estos resultados son percibidos en íntima relación con la eficacia y con la eficiencia en el aprovechamiento de los recursos y los procesos para la consecución de los objetivos. Sin embargo, incluso esta percepción puede variar en función de roles y procesos en los cuales quedan implicados los actores (profesores, estudiantes, inversores, evaluadores) (Abidin, 2021; Dicker et al., 2018).

Al igual sucede con las políticas educativas de un país, las cuales deben ser reformuladas en procura de un bien común, debido a su impacto socioeconómico a mediano y largo plazos (Dumciuvienea, 2015; Dragoescu, 2015; Hermino & Arifin, 2020). Debido al carácter presumiblemente intangible de la educación, el contexto puede ser descrito como físico, pero esta no es reducible al espacio y los recursos involucrados, sino que se produce y reproduce en interacciones sociales, de ahí la dificultad para evaluarla.

Lo anterior lleva a reflexionar sobre la problemática de la calidad de la educación medida a través de pruebas estandarizadas y las reformas políticas establecidas por algunos países. En ocasiones empleadas a manera de justificación de las acciones, en otras como estrategias para su aseguramiento y en una tercera línea se aprecian como construcción racional de los problemas que deben ser atendidos. No obstante, tanto las políticas educativas como la evaluación a través de pruebas estandarizadas están sujetas a macro-políticas y necesidades expuestas en diversos escenarios de carácter mundial (Ainscow, 2020), de ahí la importancia de un enfoque integral en su análisis.

Metodología

El estudio que se presenta contó con un diseño mixto de tipo exploratorio descriptivo, pues el mismo forma parte de una investigación más amplia. Este tipo de estudios se emplean como preparación para el diseño de investigaciones cuantitativas (correlacionales/explicativas) o cualitativas (diseños fenomenológicos, etnometodología, etc.) más complejas (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018).

El estudio se desarrolló a partir de un diseño mixto de tipo anidado, donde el enfoque dominante fue el cualitativo, siendo el análisis

cualitativo de contenido la forma fundamental de procesamiento de los datos. Los datos numéricos obtenidos se emplean como soporte para el análisis cualitativo (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018). Específicamente, el estudio estuvo dirigido a formar una red de conceptos relacionados con dos términos claves identificados a priori: calidad de la educación y medición estandarizada. Para ello se realizó un proceso de recolección de datos en dos fases.

Fase 1

Identificación de las fuentes primarias (artículos científicos, artículos de revisión, otros reportes de investigación).

Selección de las fuentes claves y procesamiento (codificación, análisis, saturación, análisis integrado Elaboración y triangulación cruzada de conclusiones (entre investigadores).

Fase 2

- Elaboración de un listado de categorías auxiliares resultantes del análisis conducido previamente.
- Selección de las fuentes complementarias en la base de datos Scopus.
- Procesamiento de la fuentes y replicación del procesamiento.

Se identificaron un total 320 fuentes, de las cuales permanecieron en la base de datos de la investigación 175. Los criterios de exclusión fueron: saturación de información, la no declaración de la metodología, fuentes publicadas como reportes en repositorios institucionales.

Se elaboraron un total de seis ejes temáticos dirigidos a exponer las conclusiones de los autores. El estilo de trabajo tuvo como particularidad tomar como punto de partida fuentes clásicas con una alta citación y contrastar posiciones y argumentos con respecto a los resultados alcanzados en estudios actuales. La idea detrás de esta decisión es comenzar la construcción de un posicionamiento sobre la evolución histórica de las categorías de estudio.

Resultados

Hablemos sobre las pruebas estandarizadas y políticas educativas.

Según Popham (1999. 2), “una prueba estandarizada es cualquier examen que se administra y califica siguiendo un procedimiento estándar predeterminado. Hay dos tipos principales de pruebas estandarizadas: las pruebas de aptitud y las pruebas de logros”. Este tipo de pruebas han sido utilizadas para dar respuesta a diferentes situaciones en el campo educativo, desde intervenciones a mediana y gran escala (Kraft, 2020; Lortie-Forgues y Inglis, 2019), hasta la

admisión en instituciones o clasificación dentro de estas (Fischer et al., 2020).

El uso de estas pruebas no solo se ha normalizado como una necesidad expresa para la toma de decisiones tanto de tipo académico como administrativo, además, sus resultados son tomados frecuentemente como indicador de calidad sin profundizar en las causas. Elementos como la reproducción de contenido vs la resolución creativa de tareas señalan las múltiples fallas de este tipo de pruebas, como sugieren Mbakwe et al., (2023).

Aunque su vigencia es incuestionable, el uso de las pruebas estandarizadas no es reciente. Su historia se remonta, según sostiene Benavides Burgos (2015) a:

La evaluación o medición, como se la conoce hoy, inició prácticamente con los conceptos de la medición en las ciencias físicas o naturales y claramente una de las características de las ciencias naturales o físicas son sus métodos de medición, que consecuentemente se aplicaron a las ciencias sociales debido al éxito obtenido en el primer caso ... Con respecto a las pruebas estandarizadas en general, se han tenido dos etapas importantes en la historia de la medición del comportamiento humano en las ciencias sociales como en psicología y luego en sociología y subsecuentemente en todas las ciencias del comportamiento. (p. 32).

Un ejemplo de este tipo de pruebas estandarizadas, se denomina PISA (Programme for International Student Assessment), las cuales tienen como propósito la adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias

básicas para la vida en sociedad. Esta medición estandarizada se centra en la evaluación de los resultados alcanzados en varias áreas (lectura, matemáticas, ciencias, resolución de problemas). Aunque este sistema supuestamente evalúa la capacidad de los estudiantes para aplicar creativamente el conocimiento y, por tanto, va más allá de la reproducción, existen diversos criterios al respecto, uno de ellos es que se trata de otra prueba estandarizada, que además conlleva regirse por una agenda política e investigativa (Berliner, 2020; Sjøberg & Jenkins, 2022).

Sumado a lo anterior, cuando se habla de reformas en las políticas educativas de un país, se está haciendo referencia a cambios de la situación en cuanto a su orden, régimen u objeto sin afectar los rasgos fundamentales del mismo. No se pretende la imposición de un nuevo sistema, porque su razón de ser no es erradicarla por otro, sino únicamente modificar o incluir una mejora en este. Se entiende por reforma la necesidad de tratar racionalmente problemáticas claramente identificadas, como pone de relieve el movimiento por una reforma mundial, debido a que tanto estándares claros como políticas descentralizadoras y flexibles son requeridas, en lo cual las pruebas estandarizadas tienen un lugar privilegiado (Verger et al., 2018).

Factores determinantes en la calidad de la educación

Las investigaciones han determinado que, dentro de los factores que influyen en el aprendizaje, los escolares e institucionales se convierten en un variable de tipo correlacional. El entorno familiar en cambio, presenta una mayor disposición en la medida que estos hayan sido educados, o sea, una correlación entre capital cultural y académico de los padres y el acceso a instituciones de mejor calidad, hecho apreciado con mayor distinción durante el aislamiento en tiempos de pandemia (Bonal & González, 2020; González-Betancor et al., 2021), cuando la innovación fue un reto para familias y profesores por igual (Scull et al., 2020).

Entre los factores institucionales se encuentra la inversión en estructura física, entre otros como:

- Equidad educativa
- Evaluación administrativa y curricular continúa.
- Modelos pedagógicos acordes a las necesidades de la población enmarcado en un proceso de globalización.
- Dirección de las instituciones educativas.
- Relación entre los recursos humanos y materiales.

- Sistemas e indicadores de evaluación acordes a las necesidades de cada entorno
- La aparición de métodos de enseñanza tecnológica (TICs).
- Formación en valores.
- Cohesión entre las familias y los integrantes de la institución educativa.
- Cualificación y formación del profesorado.
- Innovación e investigación educativa.

A pesar de la influencia que ejercen cada uno de estos factores, el papel que juega el docente es en definitiva fundamental. Empero, de cierta manera el proceso no siempre se produce de manera adecuada, ya que son múltiples las falencias presentadas por estos actores, incluso llegando a la sobrevaloración de las notas sobre el aprendizaje de los estudiantes, dado que este es uno de los indicadores de su evaluación (Espinoza Freire, 2022). El docente, entendido como un formador de ciudadanos, debe ser capaz de comprender contextos locales y globales, de responder a los retos de su tiempo y orientar a sus estudiantes a la construcción de proyectos de vidas responsables y éticos (Moreno Sánchez & Niño Espitia, 2023; Morgado da Silva & Cebel Danza, 2022; Pérez et al., 2023). Para tal propósito, es fundamental evaluar aprendizajes y no medirlos, promover la investigación y la

gestión del conocimiento como bases del desarrollo (Álvarez Contreras et al., 2023; Gómez Cano, 2022).

Además, debe erigirse como un facilitador que domina didácticamente su área académica, el cual debe promover la autogestión del conocimiento y la construcción de las herramientas vitales en el desarrollo de la cosmovisión de los estudiantes, como base de una convivencia sana; y sean productivos-proactivos en el entorno que los rodea (Jaramillo Naranjo, 2019; Silvola et al., 2021). Debe estar a la vanguardia de los conocimientos y tecnologías educativas, estar en constante proceso de actualización y desarrollar de forma constante habilidades y actitudes que le permitan responder efectivamente a los retos (Vlachopoulos & Makri, 2021; Zhao et al., 2021).

Con respecto a los anterior, Prieto Jiménez (2008) concluye:

Resulta evidente que la misión de educar a nuestros menores y jóvenes recae, directamente, sobre dos pilares esenciales: la familia y la escuela. Si bien en el campo de la familia la figura esencial que va a desempeñar las labores educativas y sociales son los padres; en el caso de la escuela, el sujeto clave de formación es el profesorado. (párr. 1).

Uno de los principales problemas que enfrentan los estudiantes y docentes, es el hecho mismo de haber perdido la razón o intensión de la evaluación de las pruebas,

ratificando más la importancia de obtener buenos resultados por encima del aprendizaje.

Es notable el esfuerzo realizado por docentes e instituciones educativas, traducido en la construcción de modelos que respondan a los procesos de evaluación como un proceso continuado y sistemático (García Acosta & García González, 2022; Rodas Flores & Gómez Contreras, 2022; Schwartzman et al., 2021). Sin embargo, los resultados no han sido suficientes y esto se ha debido a la limitada claridad en el diseño a priori de los mismos, a que las políticas han sido construidas sin analizar el problema de base, sin remitirse al análisis puntual de los distintos sectores poblacionales y su relación con el desarrollo local.

El papel protagónico de los directores de las instituciones educativas

Lograr una educación de calidad ha sido uno de los principales temas objeto de debates y reflexiones que han ocupado gran parte de la atención de los entes gubernamentales y privados en todo el mundo. Los esfuerzos combinados que se realizan, tanto políticos como financieros, están dirigidos a la búsqueda de la estructuración de mejores sistemas educativos y, con ellos, ofertar un servicio cada vez más pertinente y coherente con las realidades sociales propias de cada región.

Sin embargo, hablar de calidad educativa, no solo implica establecer vínculos

con inversiones económicas –aunque importantes – realizadas en el sector o hablar de infraestructuras locativas y tecnológicas (Chen et al., 2020). El logro de la calidad educativa requiere de una visión amplia y compleja, fundamentalmente en los países en vías de desarrollo (Araica Zepeda y Vargas Hernández, 2020; Gilano & Hailegebreal, 2021).

Este cambio en la mayoría de los casos inicia en depender de las sinergias que puedan generar los docentes y directivos en el engranaje para lograr el funcionamiento de la institución escolar en pos de preparar a los estudiantes para afrontar los complejos cambios de la sociedad actual (Naidoo, 2019; Maryanti et al., 2020).

Es por ello que se debe resalta el rol de los directivos y su liderazgo educativo como piedra angular en la generación de cambios escolares que redunden en mejorar los indicadores de calidad (Díaz Delgado, 2019), el alcance permanente de los objetivos institucionales y la generación de cambios a nivel escolar que transformen las realidades de manera asertiva (Sebastian et al., 2018).

Además, debe tenerse en cuenta que la dirección es una de las actividades más complejas dentro de las organizaciones escolares, porque supone tratar con personas, en atención a sus personalidades, puntos de

vista y posiciones epistemológicas diferentes al respecto del mismo tema. De estas interacciones en gran medida emerge la toma de decisiones para determinar la mejor manera de ejecutar los planes y programas en la institución educativa. En ese sentido, Bolívar Boitía (2010. 81) sostiene que “la capacidad para el mejoramiento de un establecimiento escolar depende, de manera relevante, de equipos directivos con liderazgo que contribuyan activamente a dinamizar, apoyar y animar su desarrollo, de manera que pueda construir su capacidad interna de mejora”.

De las ideas de Bolívar Boitía (2010) también se desprende la importancia de considerar al director como un líder y un promotor de liderazgo, en tanto su gestión condiciona la manera que este se distribuye y la participación de los demás actores en la toma de decisiones (Harris et al., 2022; Rodríguez Torres et al., 2022). O sea, no se trata de que todos dirijan, sino que todos los preparados para liderar asistan en la toma de decisiones (Harris & DeFlaminis, 2016).

Sugerido lo anterior, el líder de la organización escolar debe tener unas ciertas características de personalidad que lo faculen para el cargo, tal vez una de las más descolantes es que sea capaz de delegar funciones, si bien es complicado compartir el mando, se debe hacer, es una dirección correcta compartir, en función de las peculiaridades y

capacidades del equipo de trabajo. Hay que tener la capacidad de empoderar a los miembros de una institución, claro está bajo unas reglas de juego bien claras, dejarlos fuera de la influencia del líder, no estar encima de todo el mundo todo el tiempo, ya que es muy fastidioso trabajar con el jefe respirando en la nuca.

Entonces, al tenor de lo expuesto, el líder de una institución educativa debe desarrollar determinados rasgos de personalidad (Tarker, 2019), poseer una sólida formación en administración y gestión de recursos materiales y del talento humano, así la capacidad de delegar y distribuir las responsabilidades de su dirección a partir de la comprensión de la personalidad de sus seguidores (Matthews et al., 2021). En este contexto, Ahumada et al., (2011) consideran que:

La existencia o no de un trabajo en equipo y un liderazgo distribuido, en el que se comparten las responsabilidades asociadas a la elaboración e implementación del plan de mejoramiento, puede ser explicada en términos de la complejidad de la organización y las variables antes mencionadas. (p. 264)

Según la recopilación hecha por Murillo Torrecilla (2006. 14-15) existen una serie de topologías del liderazgo ejercido por los directivos de las instituciones educativas, la pregunta sería cuál de ellos es el más relevante, o si se está preparado para asumir la

responsabilidad social, donde realmente se requiere tenerlos un poco de todos:

El líder técnico: Líder destacado en planificar, organizar, coordinar y establecer todos los elementos y actividades que garantizan el accionar educativo.

El líder humanista: Encargado de promover una cultura organizacional consistente, basada en principios morales comunes y la toma de decisiones desde una posición democrática.

El líder educativo: Juega un papel fundamental en la evaluación y diagnóstico psicopedagógico de las problemáticas que aquejan a individuos, grupos o al funcionamiento del centro como un todo. Desde su dirección al claustro, supervisa las tareas, y se vela por el desarrollo curricular del centro.

El líder simbólico: Su liderazgo va más allá de actuaciones concretas, pues facilita los procesos creativos a partir de una adecuada comunicación educativa, lo que se traduce en la movilización voluntaria de sus seguidores dentro de la organización.

El líder cultural: Contribuye y forma parte en sí mismo de la cultura e identidad del centro, por lo que integra la imagen deseada e ideal de persona que se promueve. De sí emerge estilo organizativo y ejecutivo que define la cultura

misma del centro y lo diferencia de otros similares.

Otro elemento por considerar tiene que ver con la responsabilidad que deben asumir los directores de las instituciones educativas en la resolución de conflictos entre alumnos, docentes, padres de familia y directivos y sus interrelaciones, por lo que las políticas educativas deben atender al liderazgo como proceso que media en el éxito de la institución escolar (Pont, 2020; Yang et al., 2021). Sin embargo, esta tarea se ha complejizado en la actualidad debido a las múltiples crisis que coexisten (sociales, económicas, de valores, entre otras) y afectan el funcionamiento de una institución escolar.

Las múltiples gestiones anidadas en la labor del directivo provocan que este prodigue su tiempo en la resolución de tareas no esenciales, en detrimento del mejoramiento de estrategias de la enseñanza del aprendizaje. En la experiencia de los autores de este artículo, esta ha sido una de las incidencias más notables en la gestión del proceso escolar, lo cual se expresa en los pobres resultados obtenidos en las pruebas realizadas por los entes estatales.

¿Qué resulta de las pruebas estandarizadas?

Los resultados de las pruebas estandarizadas demuestran el poderío de algunos países (Berliner, 2020; Sjöberg & Jenkins, 2022).

Desde un punto de vista evolutivo, los sistemas educativos de la región asiática se han consolidado como la representación de un modelo cultural que promueve el éxito académico, imagen definitiva de la calidad educativa, hecho reflejado en las evaluaciones PISA (Boman, 2022; Castejón et al., 2011).

Estos resultados positivos han sido demostrados en diversos formatos y pruebas estandarizadas, por ejemplo, en TIMSS la región acapara resultados cimeros tradicionalmente, tanto en la prueba de matemáticas como de ciencias, ambos desempeños correlacionados con la confianza en los logros académicos (Castejón et al., 2011). Aunque en el caso PIRLS los sistemas educativos asiáticos no se suelen ver claramente representados y los resultados están influenciados por elementos lingüísticos de difícil comparación, se encuentran Hong Kong y Singapur con excelentes resultados en el área de la lectoescritura (Marôco, 2021).

Los países latinoamericanos desde la década de los ochenta han sufrido una serie de transformaciones en sus políticas educativas, todo en procura de mejorar los procesos que subyacen la calidad de la educación. Las reformas en las políticas educativas se han propuesto para dar respuestas a las necesidades de los países, sin embargo, permanecen como un desafío pendiente. Tanto para América Latina como para el Caribe, las mismas

constituyen un tema complicado, discutible y de gran interés para diferentes sectores, debido al efecto que estos generan en las sociedades y el lugar donde se producen (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2022).

A pesar de los esfuerzos realizados por los países de Latinoamérica y del Caribe, estos no superan los últimos diez puestos, con el agravante de que en las últimas tres décadas han recibido financiación de organismos multilaterales para el desarrollo de políticas educativas con el propósito de llegar a la anhelada educación de calidad. Esta ineficacia de los sistemas educativos regionales lo que ha generado es un aumento estrepitoso en la deuda externa.

Para el caso específico de Colombia, durante el mandato del presidente Santos, contaba con una política educativa denominada “Colombia la más educada” establecida por el entonces gobierno, con un sin número de programas como: Ser pilo paga, Colombia digital, todos a aprender, vive maestros, entre muchos otros. Sin embargo, ocupa en las pruebas PISA el puesto 57 en habilidad lectora, el puesto 60 en ciencias y el 62 en matemática, de los 65 países que conforman la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE, pues a pesar de los esfuerzos realizados la cobertura educativa sigue siendo insuficiente (García et al, 2019;

Humanez Blanquicett, 2021; Sanabria James et al., 2020).

Lo que lleva a ratificar que los países con alto grado de desarrollo logran satisfacer altamente a las comunidades debido al impulso e inversión que realizaron al sistema educativo. Estas inversiones permiten a largo plazo una mejor calidad de vida para los habitantes, haciendo efectivo el principio de que un país educado es un país con mayores índices de desarrollo humano y más productivo.

Los países asiáticos como ejemplo en políticas de educación.

El legado de Confucio en la cultura tradicional china y su proyección en la posmodernidad aún es considerable. El confucianismo debe ser entendido como una escuela de pensamiento con basta influencia, en la cual la noción de educación como cambio positivo, como eje articulador de los procesos de transferencia y reproducción cultural (Bush & Haiyan, 2000; Gieve & Clark, 2005).

Aunque los sistemas de actitudes fluctúan y son influenciados por la rápida caducidad de la era de la información, la cultura china no ha renunciado a esquemas de pensamiento y acción que en definitiva cristalizan su sabiduría ancestral.

Dichos valores que han persistido incluso frente a los estilos de socialización

influenciados por los preceptos marxistas (Wang, 2017).

Estos principios incluyen valor que asigna la sociedad a la educación, la creencia de que aprender implica reflexión y aplicación (Watkins & Biggs, 2001). De acuerdo con estos autores, el esfuerzo continuo es visto como un elemento compensatorio de la falta de habilidades, donde el maestro es apreciado y representado culturalmente como un modelo. En sentido general, se promueve la noción de que el aprendizaje es un deber moral y por tanto el estudio es considerado una obligación para con la sociedad (Watkins & Biggs, 2001). Estos rasgos culturales y cosmovisivos se tradujeron en cifras que muestran una evolución sostenida en cuanto a educación se refiere, hecho refrendado durante la pandemia de Covid mediante el uso de plataformas online de manera satisfactoria (Chen et al., 2020).

Uno de los pilares en que se sustentan los sistemas educativos de los pueblos asiáticos es que la educación es la clave para el futuro de cada país. Por ejemplo, Japón, Hong Kong y Shanghái, el valor social de la educación se ha exacerbado mediante una cultura histórica sólida o mediante su promoción por las clases políticas dominantes como un instrumento de movilidad social (Castejón et al., 2011).

Por último, basta decir que, el alto nivel de competitividad que se maneja en el sistema

educativo de estas poblaciones lleva a que estos se esfuercen demasiado para acceder a las mejores universidades de su país, lo cual se traduce en un distintivo social e indicador de un futuro promisorio.

Programas nacionales para elevar la calidad y eficacia de la educación pública en Colombia.

Para responder a los estándares internacionales que los procesos de globalización demanda, el gobierno colombiano ha promulgado dentro de las reformas educativas, el fortalecimiento de la calidad educativa del país a partir de los resultados obtenidos en las pruebas nacionales e internacionales así como a los desafíos impulsados desde la nueva sociedad del conocimiento que involucra el uso masivo de las TICs en los procesos de aprendizaje, el bilingüismo, la cobertura, la equidad, la sostenibilidad, pertinencia de formación, una educación para todos y para la vida. El núcleo de estas ha sido la cobertura, pues los esfuerzos se encuentran entorno a la formulación de políticas que impacten a todos los niveles educativos con las mismas condiciones de accesibilidad (Sanabria James et al., 2020).

En Colombia se cuenta con la Ley General de Educación 115 del 1994 y la Ley 715 de 2001 que se encarga de la distribución de los recursos para salud y educación. A partir de éstas se han establecido programas de gobierno que buscan elevar la calidad,

cobertura y equidad. El plan actual de Desarrollo para Colombia cuyo lema es “Colombia la Más Educada en el 2025” incluye los siguientes programas y políticas para la Educación Básica, Media y Superior:

- Todos a aprender: Se establecen nuevas metodologías didácticas y evaluativas.
- Día de la Excelencia Educativa: Los establecimientos educativos de preescolar, básica y media realizan una reflexión sobre la dinámica interna de la institución.
- Becas para cualificación de docentes: con el objetivo de reforzar académicamente las organizaciones educativas y elevar el desempeño profesional del claustro mediante programas de maestrías en universidades de probada calidad.
- Plan PAPA: Se encarga de la distribución de alimentación nutricional para los estudiantes de bajos recursos.
- Plan PIPE: Impulso a la productividad y al empleo.
- Pilos por el Mundo: Para estudiantes universitarios.
- Reconocimiento a la excelencia: Sistema sustentado en incentivos, que pueden ser capitales o no, como contribución a la mejoría de los servicios prestados por entidades educativas y colegios.

- Ser Pilo Paga: Programa destinado a estudiantes de bajos recursos con resultados satisfactorios en las pruebas de estado, con el propósito de financiar su ingreso en universidades con certificación de alta calidad.
- Jornada única: Se define para todos los efectos, como la jornada escolar en la cual los estudiantes desarrollan actividades que forman parte del plan de estudios del establecimiento educativo durante al menos siete (7) horas al día.
- Plan Nacional de infraestructura: Inversión en infraestructura, construcción de aulas, con miras a suplir las necesidades manifiestas con la ampliación de la cobertura.
- Plan Maestro de Regionalización: como política pública de educación superior a regiones apartadas de calidad y pertinencia.
- Índice Sintético de Calidad Educativa: Dirigido a la evaluación objetiva del progreso, desempeño, eficiencia y ambiente escolar. Su objetivo es ir más allá del valor diagnóstico y contribuir al diseño de cursos de acción para la transformación de los colegios. La nueva evaluación de ascenso y

reubicación de los docentes del Estatuto 1278.

- Reestructuración del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) y del Consejo Nacional de Educación Superior (CONACES).
- Aprobación de la Ley 1740 de 2014: ley diseñada para dotar de los poderes necesarios para decretar medidas preventivas y de vigilancia especial a las instituciones de educación superior.
- Modelo de Indicadores de Desempeño de la Educación MIDE: Propuesto para la Educación Superior, se estableció una herramienta informativa, que permite a la comunidad académica conocer el estado actual de las Instituciones de Educación Superior, sus debilidades y fortalezas

El perfeccionamiento de la calidad educativa mediante reformas y políticas educativas es un proceso muy reciente, pero en el que escasamente se visualiza un proceso de evaluación, ya que aún se encuentra en un período de adaptación. La principal limitación estriba en que las políticas establecidas por el actual gobierno para Colombia queden en el plano macro y no promuevan verdaderas transformaciones a nivel local y regional.

Conclusiones

Las políticas educativas, aunque su elaboración se realice por expertos, son una tarea de todos (gobierno, docente, estudiantes, familias, sector productivo). Debe haber una constante retroalimentación de los procesos, por eso aparecen las reformas al sistema. La principal falencia es la falta de sistemas de evaluación fidedignos que conlleven a la apropiación o no de estos.

Una de sus metas principales de dichas reformas debe ser una nivelación académica a nivel mundial en el entendido de los procesos de globalización. No existe una fórmula mágica (reforma educativa), aplicable a todos los países, se debe tener presente las situaciones puntuales de cada uno en función de los factores que condicionan la calidad institucional (organizacionales, curriculares, del proceso enseñanza-aprendizaje).

El papel del director y su liderazgo dentro de la institución educativa es fundamental, por lo que ese rol también debe ser concebido como parte de las políticas educativas. La calidad es concebida como un mecanismo evaluador lo que resulta válido, siempre y cuando se haga bajo los mismos parámetros para los entes evaluados.

Referencias

Abidin, Munirul (2021). Stakeholders Evaluation on Educational Quality of Higher Education. *International Journal of*

Instruction, 14 (3), 287-308.
<https://doi.org/10.29333/iji.2021.14317a>

Ahumada, Luis; Sisto, Vicente; López Leiva, Verónica y Valenzuela, Juan (2011). Liderazgo distribuido durante el proceso de elaboración e implementación de planes de mejoramiento educativo en una comuna rural en Chile. *Revista de ciencias sociales*, 17 (2), 262-273.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4112276>

Ainscow, Mel (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6 (1), 7-16.
<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>

Álvarez Contreras, Diana; Díaz Pérez, Consuelo y Herazo Morales, Reinaldo (2023). Factores académicos asociados al proceso de investigación formativa en las instituciones educativas del sector oficial de Sincelejo, Sucre. *Región científica*, 2 (1), 202319.
<https://doi.org/10.58763/rc202319>

Araica Zepeda, Ricardo y Vargas Hernández, Marcia (2020). Hacia la definición conceptual del constructo Calidad de la Educación Superior en el contexto de la Universidad Nacional Agraria. *Revista Educación*, 44 (2), 298-312.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40522>

Benavides, Jorge (2015). Las Pruebas Estandarizadas como Forma de Medición del Nivel de Inglés en la Educación Colombiana. En J. Bastidas y G. Muñoz (Eds.), *Fundamentos para el desarrollo profesional de los profesores de inglés* (pp. 29-56). 2ª. Edición. Editorial Universitaria – Universidad de Nariño.

Berliner, David (2020). The Implications of Understanding That PISA Is Simply Another Standardized Achievement Test. En G. Fan y T. Popkewitz (Eds.),

- Handbook of Education Policy Studies* (pp. 239-244). https://doi.org/10.1007/978-981-13-8343-4_13
- Bolívar Botía, Antonio (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106. Retrieved from <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>
- Björn, Boman (2022). Educational achievement among East Asian schoolchildren 1967–2020: A thematic review of the literature. *International Journal of Educational Research Open*, 3. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100168>
- Bonal, Xavier & González, Sheila (2020). *Review of Education*, 66(6), 635-655. <http://dx.doi.org/10.1007/s11159-020-09860-z>
- Bush, Tony & Haiyan, Qiang (2000). Leadership and Culture in Chinese Education. *Asia Pacific Journal of Education*, 20(2), 58-67. <https://doi.org/10.1080/02188791.2000.10600183>
- Castejón Company, Alba; Zancajo, Adrián y Ferrer, Ferran (2011). Desigualdades educativas y éxito en los países asiáticos en pisa 2009. *Foro de Educación*, 9(13), 53-69. <https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/42/40>
- Chen, Tinggui; Peng, Lijuan; Yin, Xiaohua; Jingtao, Rong; Yang, Jianjun, & Cong, Guodong (2020). Analysis of User Satisfaction with Online Education Platforms in China during the COVID-19 Pandemic. *Healthcare. MDPI*, 8(3). <https://doi.org/10.3390/healthcare8030200>
- Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (1996). *La educación encierra un tesoro*. Ediciones Unesco.
- Díaz Delgado, Miguel (2019). La complejidad de la investigación en liderazgo educativo, acercamientos metodológicos contemporáneos. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 19 (1), 1-19. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35239>
- Dicker, Rachel; García, Michael; Kelly, Anthony & Mulrooney, Hilda. (2018). What does 'quality' in higher education mean? Perceptions of staff, students and employers. *Studies in Higher Education*, 44(8), 1425-1441. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1445987>
- Dragoescu, Raluca (2015). Education As A Determinant Of The Economic Growth. The Case Of Romania. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (197), 404 – 412. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.156>
- Dumciuvienea, Daiva (2015). The Impact of Education Policy to Country Economic Development. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (191), 2427 – 2436. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.302>
- Eudaldo Espinoza, Freire (2022). La evaluación de los aprendizajes. *Revista Conrado*, 18(85), 120-127. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2267>
- Fischer, Christian; Pardos, Zachary A.; Baker, Ryan; Williams, Joseph; Smyth, Padhraic; Yu, Renzhe; Slater, Stefan; Baker, Rachel; Warschauer, Mark (2020). Mining Big Data in Education: Affordances and Challenges. *Review of Research in Education*, 44(1), 130–160.

<https://doi.org/10.3102/0091732X20903304>

García Acosta, José y García González, Máryuri (2022). La evaluación por competencias en el proceso de formación. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(2), 1–19.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0257-43142022000200022

García Sánchez, Jesús; Marín González, Freddy y Martínez Sande, Paola (2019). Reflexiones a partir del informe PISA 2018 en Colombia. por una agenda para la mejora de la calidad. *Cultura, Educación y Sociedad*, 10(2), 7–8.
<https://hdl.handle.net/11323/11275>

Gieve, Simon & Clark, Rose (2005). The Chinese approach to learning: Cultural trait or situated response? The case of a self-directed learning programme. *System*, 33(2), 261–276
<https://doi.org/10.1016/j.system.2004.09.015>

Gilano, Girma, & Hailegebreal, Samuel (2021). Assessment of educational quality and associated factors: The case of Arba Minch College of Health Sciences in 2017, South Ethiopia. *Education Research International*, 8854366, 1–9.
<https://doi.org/10.1155/2021/8854366>

Gómez Cano, Carlos (2022). Ingreso, permanencia y estrategias para el fomento de los Semilleros de Investigación en una IES de Colombia. *Región Científica*, 1(1), 1–12. <https://doi.org/10.58763/rc20226>

González Betancor, Sara; López Puig, Alexis y Cardenal de la Nuez, María (2021). Digital inequality at home. The school as compensatory agent. *Computers & Education*, 168, 10419
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.10419>

Harris, Alma & DeFlaminis, John (2016). Distributed leadership in practice:

Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 30(4), 141–146
<http://dx.doi.org/10.1177/0892020616656734>

Harris, Alma; Jones Michelle & Ismail Nashwa (2022). Distributed leadership: taking a retrospective and contemporary view of the evidence base. *School Leadership & Management*, 42(5), 438–456.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2109620>

Hermino, Agustin & Arifin, Imron (2020). Contextual Character Education for Students in the Senior High School. *European Journal of Educational Research*, 9(3), 1010–1023.
<https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.3.1009>

Hernández Sampieri, Roberto y Mendoza Torres, Christian (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*, McGraw-Hill Interamericana.

Humanez Blanquicett, Enoïn (2021). Los sistemas educativos canadiense, colombiano y peruano: exploración desde el concepto de crisis a la luz de los resultados de las pruebas PISA. *Revista Electrónica sobre Educación Media y Superior*, 8(16), 1–15.
<https://www.cemys.org.mx/index.php/CEMYS/article/view/310>

Jaramillo Naranjo, Lilian (2019). Las ciencias naturales como un saber integrador. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (26), 199–221.
<http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/sophia/n26/1390-3861-sophia-26-000199.pdf>

Jiménez Rojas, Ángela y Quintana Hernández, Luz (2020). Calidad en la educación inicial: desafío aún pendiente en América Latina. *Hallazgos*, 17(33), 103–132.
<https://doi.org/10.15332/2422409X.5025>

Kraft, Matthew (2020). Interpreting effect sizes of education interventions.

- Educational Researcher*, 49(4), 241–253
<https://doi.org/10.3102/0013189X20912798>
- Lortie Forgues, Hugues & Inglis, Matthew (2019). Rigorous large-scale educational RCTs are often uninformative: Should we be concerned? *Educational Researcher*, 48(3), 158–166.
<https://doi.org/10.3102/0013189X19832850>
- Madani, Rehaf (2019). Analysis of Educational Quality, a Goal of Education for All Policy. *Higher Education Studies*, 9(1), 100–109.
<https://doi.org/10.5539/hes.v9n1p100>
- Marôco João (2021). What makes a good reader? Worldwide insights from PIRLS 2016. *Reading and Writing*, 34(1), 231–272.
<https://doi.org/10.1007/s11145-020-10068-8>
- Maryanti, Nova; Rohana, Rohana & Kristiawan Muhammad (2020). The principal's strategy in preparing students ready to face the industrial revolution 4.0. *International Journal of Educational Review*, 2(1), 54–69.
<https://doi.org/10.33369/ijer.v2i1.10628>
- Matthews, Samuel; Kelemen, Thomas y Bolino, Mark C. (2021). How follower traits and cultural values influence the effects of leadership. *The Leadership Quarterly*, 32(1), 101497.
<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2021.101497>
- Mbakwe, Amarachi; Lourentzou, Ismin; Celi, Leo; Mechanic, Oren & Dagan, Alon (2023). ChatGPT passing USMLE shines a spotlight on the flaws of medical education. *PLOS Digit Health*, 2(2).
<https://doi.org/10.1371/journal.pdig.0000205>
- Moreno Sánchez, Karlay y Niño Espitia, Ana (2023). Potenciando el conocimiento en la escuela pública: Una resignificación de los conceptos de experiencia, evaluación y construcción de proyectos de vida e identidad. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, IV(1), 3313–3324.
<https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.489>
- Morgado da Silva, Marco y Cebel Danza, Hanna (2022). Proyecto de vida e identidad: articulaciones e implicaciones para la educación. *EDUR Educação em Revista*, 38, 1–20. <https://orcid.org/0000-0002-0440-0947>
- Murillo Torrecilla, Francisco (2006). Dirección Escolar para el Cambio: Del liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11–24.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2148469>
- Murillo-Vargas, Guillermo, Gonzalez, Carlos y Urrego-Rodríguez, Diana (2020). Transformación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Colombia 2019–2020. *Educación y Humanismo*, 22(38), 1–27.
<https://doi.org/10.17081/eduhum.22.38.3541>
- Naidoo, Parvathy (2019). Perceptions of teachers and school management teams of the leadership roles of public school principals. *South African Journal of Education*, 39(2), 1–14.
<https://doi.org/10.15700/saje.v39n2a1534>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2022). *Education in Latin America and the Caribbean at a crossroads:*

Regional monitoring report SDG4 - Education 2030. Unesco.

Pérez Gamboa, Alfredo; García Acevedo, Yanetsy; García Batán, Jorge y Raga Aguilar, Lis (2023). La configuración de proyectos de vida desarrolladores: Un programa para su atención psicopedagógica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 23(1), 1-35. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i1.50678>

Pont, Beatriz (2020). A literature review of school leadership policy reforms. *European Journal of Education*, 55(2), 154-168. <https://doi.org/10.1111/ejed.12398>

Popham, James (1999). Why standardized tests don't measure educational quality. *Educational Leadership*, 56(6), 8-15. <https://eric.ed.gov/?id=EJ581564>

Prieto Jiménez, Esther (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, 6(10), 325-345. <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/163>

Rodas Flores, Diego y Gómez Contreras, Mayra (2022). La evaluación psicopedagógica: una revisión del tema (2007-2022). *Revista Senderos Pedagógicos* (13), 79-95. <https://doi.org/10.53995/rsp.v13i13.1182>

Rodríguez Torres, Esteban; Marichal Guevara, Oruam y Meneses Martin, Zuleiny (2022). Teorías del liderazgo y su impacto en los dirigentes y estudiantes universitarios. *Estrategia Y Gestión Universitaria*, 10(2), 66-79. <https://revistas.unica.cu/index.php/regu/article/view/2255>

Romay Muñoz, María (1994). Alternativas metodológicas para evaluar la calidad de programas en educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 91. <http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res091/txt5.htm>

Sanabria James, Luz; Pérez Almagro, Carmen y Riascos Hinestroza, Luis (2020). Pruebas de evaluación Saber y PISA en la Educación Obligatoria de Colombia. *Educatio Siglo XXI*, 38(3), 231-254. <https://doi.org/10.6018/educatio.452891>

Schwartzman, Gisela; Roni, Carolina; Berk, Michelle; Delorenzi, Erica; Sánchez, Mariana y Eder, María (2021). Evaluación Remota de Aprendizajes en la Universidad: decisiones docentes para encarar un nuevo desafío. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 67-85. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.29078>

Scull, Janet; Phillips, Michael; Sharma, Umesh & Garnier, Kathryn (2020). Innovations in teacher education at the time of COVID19: an Australian perspective. *Journal of Education for Teaching*. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1802701>

Sebastian, James; Allensworth, Elaine, Wiedermann, Wolfgang & Hochbein, Matthew (2018). Principal Leadership and School Performance: An Examination of Instructional Leadership and Organizational Management. *Leadership and Policy in Schools*, 18(4), 591-613. <https://doi.org/10.1080/15700763.2018.1513151>

Silvola, Anni; Naykki, Piia; Kaveri, Anceli & Muukkonen, Hanni (2021). Expectations for supporting student engagement with learning analytics: An academic path perspective. *Computers & Education*, 168. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104192>

Sjøberg, Svein & Jenkins, Edgar (2022). PISA: a political project and a research agenda. *Studies in Science Education*, 58(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/03057267.2020.1824473>

Tarker, Daniel (2019). Transformational Leadership and the Proliferation of

Community College Leadership Frameworks: A Systematic Review of the Literature. *Community College Journal of Research and Practice*, 43(10-11), 672-689. <https://doi.org/10.1080/10668926.2019.1600610>

Verger, Antoni; Parcerisa, Lluís & Fontdevila, Clara (2018). The growth and spread of large-scale assessments and test-based accountabilities: A political sociology of global education reforms. *Educational Review*, 71(1), 5-30. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1522045>

Vlachopoulos, Dimitrios; & Makri, Agoritsa (2021). Quality Teaching in Online Higher Education: The Perspectives of 250 Online Tutors on Technology and Pedagogy. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 16(06), 40-56. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i06.20173>

Wang, Ting (2017). *Hacia una comprensión de la educación y cultura chinas*. Parolas Languages

Watkins, David & Biggs, John (2001). *Teaching the Chinese learner: Psychological and pedagogical perspectives*. Hong Kong University Press.

Yang, Zhongping; Qi, Shisan; Zeng, Lianping; Han, Xiaohong & Pan, Yun (2021). Work-Family Conflict and Primary and Secondary School Principals' Work Engagement: A Moderated Mediation Model. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.596385>

Zhao, Yu; Pinto Llorente, Ana & Sánchez Gómez, María (2021). Digital competence in higher education research: A systematic literature review. *Computers & Education*, 168. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104212>