

# **Sistemas de evaluación de la calidad educativa: repercusiones en la construcción del conocimiento**

Systems of evaluation of educational quality: influences on the  
construction of knowledge

**Carlos Tortajada<sup>1</sup>**

## **Resumen**

El hecho de formar parte de una comunidad supone para el individuo construir unas concepciones comunes que permiten vivir en sociedad. Por ello, es necesario reflexionar sobre cómo dichas concepciones influyen en el pensamiento de los individuos a nivel específico. El proceso de globalización acaecido en los últimos años nos obliga a plantearnos de qué manera afecta a la construcción del conocimiento individual. Concretamente, nos cuestionamos su impacto en la educación y cómo diferentes organismos de evaluación de la calidad educativa podrían influir en las políticas educativas de los diferentes países. De esta manera, los contenidos y competencias a adquirir por parte de los alumnos, estarían supeditados de algún modo a dar respuesta a tales evaluaciones.

**Palabras clave:** educación, conocimiento, calidad.

## **Abstract**

The fact of being part of a community is for the individual building common knowledge that allows us to live in society. It is therefore necessary to reflect on

---

<sup>1</sup> Maestro especialista en Audición y Lenguaje en CEIP Carmen Hernández Guarch y CEIP Miguel de Cervantes (Tres Cantos, Madrid). Email: [carlos.tortajada1992@gmail.com](mailto:carlos.tortajada1992@gmail.com)

how these conceptions influence the thinking of individuals at a specific level. The global process that has been taking place these last years force us to think of in which way it is affecting the individual knowledge construction. Specifically, we are wondering about its impact on education and how different organisms of evaluation of educational quality would be able to influence the educational politics of different countries. In this way, contents and competences to acquire by the students would be dependent, in some way, to respond to these evaluations.

**Key words:** education, knowledge, quality.

## 1. Introducción

Este ensayo surge como reflexión sobre la relación entre: 1) la construcción de la realidad por parte del individuo, 2) la influencia de la socialización en la concepción de ideas compartidas por una comunidad y 3) cómo dichas construcciones afectan a la realidad social e individual, reproduciendo y perpetuando determinados sistemas y patrones de pensamiento.

Según autores como Berger y Luckman (1986), el ser humano se desarrolla y aprende en interacción con sus iguales. Así, construye concepciones comunes a los individuos que conforman una cultura o sociedad, lo cual permite el orden social que posibilita la vida en comunidad. Por ello, nos planteamos de qué manera influyen tales construcciones sociales a la individualidad de cada ciudadano. Nos interesa entender cómo se construye la realidad y cómo ésta puede ser utilizada en beneficio de los sistemas económicos predominantes, basados en el libre comercio y la mercantilización (Ball, 2013).

En el caso de España, en el Preámbulo de la legislación educativa vigente (Ley Orgánica 8/2013 del 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa), se hace referencia explícita a la necesidad de que el sistema educativo forme a sus ciudadanos en coherencia con las demandas económicas actuales, así como con el mercado competitivo al que nos enfrentamos como ciudadanos europeos.

Por ello, nos interesa saber, a partir de autores como Monarca (2012, 2015), hasta qué punto determinadas políticas están supeditadas al interés de reproducir y perpetuar un modelo económico concreto. Reflexionamos sobre diferentes políticas llevadas a cabo a nivel tanto nacional como internacional, las cuales favorecen el proceso de mercantilización y liberación de sectores públicos, como es el caso de la educación (Ball, 2013).

Concretamente, nos centramos en las políticas vinculadas a la evaluación de la calidad educativa. Abordamos superficialmente algunas de sus implicaciones sociales, así como diferentes aspectos cuestionados sobre las mismas, tal y como han realizado otros autores (Luengo y Saura, 2012; Lundgren, 2013; Monarca, 2012, 2015; Perrenoud, 2008; Tarabini y Bonal, 2011).

Concretamente, reflexionamos sobre la prueba de evaluación de calidad educativa PISA (Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante), la cual se erige como uno de los sistemas de evaluación de la calidad educativa con mayor influencia a nivel internacional.

## **2. Calidad educativa y su relación con la construcción del conocimiento**

Para comenzar creemos necesario realizar un acercamiento conceptual a la construcción del conocimiento. El sujeto construye el conocimiento a partir de estímulos e interacciones establecidas con su entorno, las cuales pueden agruparse en dos categorías: 1) aquellas que el individuo realiza con su entorno más próximo y 2) las surgidas como consecuencia de la relación con los individuos que conforman la sociedad a la que pertenece (Rodrigo, 1997).

Del mismo modo, Berger y Luckman (1986) plantean que la construcción del conocimiento no puede ser comprendida sin el carácter social e interactivo del hombre. Surge entonces en relación con su ambiente y con las formaciones socio-culturales de las que forma parte.

Así, el individuo construye ideas aceptadas por el conjunto de los ciudadanos, generando concepciones orientadas hacia ideologías y categorías concretas (Monarca, 2015). Por ello, no hay una naturaleza humana establecida

biológicamente, ésta depende de las construcciones generadas en convivencia con otros (Berger y Luckman, 1986).

Por este motivo, debemos tomar conciencia de las implicaciones que dicha relación social supone para el individuo. Debemos conocer qué modelos y concepciones son predominantes actualmente, pudiendo instaurarse incluso a nivel mundial. También es necesario reflexionar sobre el contexto socioeconómico en el que estamos inmersos como ciudadanos europeos, ya que de él se desprenden algunas de las ideas que determinan la concepción de la realidad por parte de la sociedad en su conjunto (Ball, 2013; Monarca, 2015).

El término globalización, el cual ha tenido gran influencia internacional en los últimos años, se constituye como proceso transformador del terreno político, económico y cultural, y en consecuencia, nos obliga a replantearnos y reflexionar sobre la realidad social (Tarabini y Bonal, 2011).

Autores como Monarca (2015), señalan que la globalización no es un fenómeno homogéneo, sino que se manifiesta de forma diferenciada en los distintos países, al menos en dos sentidos: por un lado, en cuanto a la influencia que supone para cada uno de ellos y, por otro, en cuanto a la posición que ocupan en relación al mismo fenómeno.

Ramos (2002) defiende que la globalización surge como concepto anglosajón para hacer referencia al carácter mundial de un fenómeno. Supondría entonces la instauración de ideas que determinarían el sentido común de la ciudadanía a la que afectara (Berger y Luckman, 1986). Sin embargo, este proceso no abarca únicamente el ámbito económico, sino que influye en otros aspectos como la cultura, la política, la demografía o la educación (Monarca, 2015).

Una de las repercusiones de la globalización es la mundialización de la economía a través del neoliberalismo económico, sistema basado en el libre mercado entre los diferentes países (Torres, 2006). El pensamiento neoliberal, se sirve de la globalización y de la internacionalización de los mercados como medio para lograr la eficiencia económica (Navarro, 1997).

En relación a estos macro procesos, Gentili (1997) sostiene que desde el último cuarto del siglo XX, nos encontramos en un proceso de cambio y ruptura por los que el capitalismo atraviesa permanente y cíclicamente una crisis hegemónica relacionada con su régimen de acumulación.

Sin embargo, cuando un Estado se ve implicado con dicho sistema económico, uno de los primeros síntomas visibles son las políticas de austeridad en el gasto público, cuyo objetivo es que sea la propia ciudadanía –o mercado-, quienes se hagan cargo de lo que hasta entonces dependía principalmente del gobierno, reduciendo considerablemente el gasto (Torres, 2006).

En el ámbito que nos ocupa, nos centramos en el proceso de privatización de la educación, o disminución del gasto público implicando la responsabilidad del coste en agentes externos, que a través de diferentes mecanismos se convierte en lo que algunos autores, como Whitty y Power (2000), han definido como cuasi-mercado. Este concepto supone la transformación de la educación, que aun estando bajo responsabilidad estatal, introduce mecanismos y políticas similares a las llevadas a cabo en empresas privadas.

Ball y Youdell (2007), diferencian dos tipos de privatización educativa: a) "endógena", que implica la importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado y b) "exógena", la cual supone la apertura de los servicios de la educación al sector empresarial y privado.

Respecto a las consecuencias de dicha privatización, Ball (2003) defiende que esta genera un sentimiento de culpa, estrés y angustia en el profesorado, pudiendo crear incluso impotencia profesional.

## **2.1. Evaluación internacional de los sistemas educativos**

Estos procesos, tal y como afirman Luengo y Saura (2012), son cada vez más generalizados, y se están introduciendo en los sistemas educativos de diferentes países. Entre ellos se encuentra España, que está llevando a cabo políticas encaminadas a la privatización y la mercantilización de su sistema educativo.

Para lograr tal objetivo, se llevan a cabo procesos para cuantificar el nivel de eficacia de los diferentes sistemas, con el fin de valorar la calidad de los mismos (Luengo y Saura, 2012). Es entonces cuando se llevan a cabo sistemas de evaluación de la calidad educativa (Lundgren, 2013), que, si bien es cierto que no son un fenómeno nuevo, actualmente están teniendo una mayor influencia en la sociedad en su conjunto (Monarca, 2012, 2015).

Según la Real Academia Española de la Lengua, la calidad es la propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor. Por ello, cuando hablamos de calidad educativa, debemos tener en cuenta todas aquellas propiedades que forman parte de lo que entendemos por educación.

Cabe esperar entonces, que dicha idea de calidad difiera en opiniones, influenciadas por el contexto histórico, socio-cultural y económico (Berger y Luckman, 1986), así como por los intereses particulares de cada individuo o institución (Tarabini y Bonal, 2011). De este modo, cuando encontramos agentes evaluadores de la calidad, debemos reflexionar sobre cuáles son esas propiedades a las que atienden, y por tanto evalúan (Monarca, 2012; Popkewtiz, 2013).

A partir de la Declaración de Lisboa del año 2000, los países miembros de la UE destacaron la necesidad de realizar un cambio en la concepción de los sistemas educativos, creyendo necesario ajustarlos a las demandas económicas de la sociedad actual. Se erigen entonces instituciones supranacionales como la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), las cuales se hacen responsables de la evaluación de la calidad educativa a nivel internacional.

Entre estas evaluaciones internacionales destaca PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) realizada por primera vez en el año 2000. Cuenta con unos criterios determinados, que son evaluados a través de un examen estandarizado realizado a alumnos de quince años de diferentes países. Su objetivo es determinar qué sistemas educativos están proporcionando a sus alumnos las competencias necesarias para enfrentarse a la sociedad y contexto económico que acontece y por tanto, en el que están inmersos como ciudadanos.

Sin embargo, desde su inicio, este modelo de evaluación de los sistemas

educativos ha sido motivo de análisis y crítica por diferentes cuestiones: a) por la valoración cuantitativa de los resultados, que favorece la comparación entre los diferentes países, sin aportar recomendaciones a nivel metodológico ni organizativo para la mejora (Lundgren, 2013; Monarca 2015); b) por la falta de sistematicidad en los elementos evaluados, realizando una evaluación aislada y fragmentada de determinados contenidos (Monarca, 2012); c) por la falta de contextualización de la evaluación, que a pesar de recoger información de datos contextuales, estos no parecen tener influencia en la valoración global de los resultados (Gentili, 2014); d) por considerarse como herramienta y medio de perpetuación y reproducción de un sistema económico concreto, que determina qué saberes y competencias deben adquirir los estudiantes, priorizando un conocimiento técnico por encima del humanista (Ball, 2013; Monarca, 2012).

Según Porter (1995), con la valoración cuantitativa de los resultados, los números se distancian del fenómeno al resumir los eventos y las transacciones complejas. Por ello, cuando se pretende objetivar la realidad a través de datos cuantitativos, se corre el riesgo de que el resumen de los mismos sea aceptado socialmente como una valoración objetiva de la realidad. Como afirma Popkewitz (2013):

Los números entendidos como magnitudes y categorías de equivalencia nunca son simplemente números cuando se trasladan a la vida social. Las mediciones de PISA no actúan directamente sobre las personas, sino que actúan como parte de una red, a través de la cual se depuran espacios para la reflexión y la acción (p. 61).

Tal y como afirma Gentili, (2014), tomar como referencia un valor cuantitativo al hablar de calidad educativa, supone considerar a PISA como un "fetiche, que parece resumir en sí mismo los fines y metas de cualquier sistema escolar que aspira a formar sujetos competitivos" (p.3).

Otros autores destacan la capacidad intrínseca de comparación que supone la evaluación cuantitativa, haciendo que determinados países quieran obtener los mejores resultados respecto al resto de países evaluados, modificando para ello determinadas políticas educativas. Para ello fabrican concepciones sociales que se

trasladan, en el caso de PISA, al currículo de los diferentes sistemas educativos (Popkewitz, 2013).

De esta manera, el currículum de cada país puede verse modificado como consecuencia de tales evaluaciones, ya que la enseñanza se orienta hacia la resolución de las pruebas. Así, sobre el currículo establecido en cada sistema educativo, se realiza un filtro que concreta este aprendizaje, limitando y definiendo qué conocimiento es el adecuado y cual el prescindible (Monarca, 2012).

La importancia que se les otorga a determinadas áreas, crea en los alumnos -y en el conjunto de la sociedad- concepciones de importancia de estas materias sobre otras, generando modos de vida de acuerdo con una visión tecnocrática, en este caso, donde el conocimiento adecuado es el conocimiento útil en términos económicos (Popkewitz, 2013).

Por tanto, autores como Monarca (2012, 2015), Ball (2013) y Gentili (2014), defienden la idea de que PISA podría considerarse como herramienta de la OCDE para perpetuar y reproducir el sistema económico actual. El neoliberalismo que acontece en la Unión Europea, tal como queda reflejado en la Declaración de Lisboa del año 2000, requiere educar a ciudadanos que conciban su educación como un proceso de adquisición de las competencias necesarias para la obtención de un empleo adecuado a la situación económica actual, y para ello, determina la importancia de unas materias, contenidos y competencias sobre otras.

Para terminar, hacemos referencia a otro elemento de análisis, la falta de contextualización de la prueba, ya que, pese a que un responsable de cada escuela realiza un informe del contexto del centro y de los alumnos, esta información no queda reflejada en los resultados visibles para la población en su conjunto. El resultado final es aplicado de manera homogénea a todos los países partícipes, entendiendo que es lícito comparar los resultados de los diferentes centros educativos y países culturalmente distintos en base a ese valor numérico. Precisamente la competencia supone la aplicación práctica de los contenidos aprendidos en situaciones reales y cotidianas, que difiere en función del contexto. Por ello, parece paradójico que no se atienda a dicha singularidad, debido a que



homogeneizando la prueba, no se está atendiendo a la particularidad cultural de cada nación y contexto (Gentili, 2014).

### **3. Conclusión**

A modo de síntesis, en este ensayo se ha querido reflexionar sobre cómo determinadas políticas pueden influir en la construcción de ideas aceptadas por el conjunto de la sociedad.

Tras un breve repaso sobre la construcción del conocimiento, podemos afirmar que se produce en gran medida como consecuencia de la interacción del individuo con su ambiente. Por ello reflexionamos sobre dichas construcciones, con el fin de determinar hasta qué punto algunas de ellas se han implementado de manera deliberada para responder a unos intereses concretos.

Los cambios experimentados durante el último siglo a través de la globalización, han supuesto un proceso de homogeneización de las naciones, a nivel económico y cultural. El neoliberalismo, como sistema económico predominante, se impone en las diferentes culturas a través de políticas que afectan a ámbitos diversos, incluyendo la educación.

Dicho sistema económico persigue el desarrollo y la mejora a partir de la competitividad y la eficiencia, trasladando estos principios a sectores considerados como públicos. Por ello, la educación se ha visto inmersa en un conjunto de políticas encaminadas a la privatización y mercantilización de la misma. Algunas de estas políticas son aquellas que propician la evaluación de la calidad educativa, a partir de pruebas estandarizadas a nivel nacional e internacional. En dichas pruebas, se evalúan contenidos concretos, los cuales se erigen como necesarios a desarrollar para formar parte de la sociedad del conocimiento actual.

En este ensayo, se ha pretendido reflexionar sobre algunos aspectos de dichas evaluaciones, como el protagonismo de instituciones económicas supranacionales, la valoración de determinados elementos frente a otros, el énfasis en la cuantificación de los resultados o la falta de contextualización de los mismos.

## Referencias bibliográficas

- Ball, S. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Educación y Pedagogía*, 37(15), 87-104.
- Ball, S. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes*, 38, 103-113.
- Ball, S.J. y Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación pública*. Informe preliminar para el V Congreso Mundial de la Internacional de la Educación. Londres: Universidad de Londres. Instituto de Educación.
- Berger, P. y Luckman, Th. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrurtu.
- Gentili, P. (2014). *La evaluación de la calidad educativa en América Latina: modelos emancipadores en construcción*. Buenos Aires: CITEAL.
- Luengo, J. y Saura, G. (2012). La gestión de resultado como mecanismo endógeno de privatización en educación. En J.C. Faraco (ed.), *XIII Congreso Nacional de Educación Comparada. Identidades culturales y educación en la sociedad mundial* (pp. 1-13). Huelva: Universidad de Huelva.
- Lundgren, U. (2013). PISA como instrumento político. La historia detrás de la creación del programa PISA. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(2), 15-29.
- Monarca, H. (2012). La influencia de los sistemas nacionales de evaluación en el desarrollo del currículo. *Perfiles Educativos*, 34(135), 164-176.
- Monarca, H. (2015). Sistemas de evaluación: disputas simbólicas y configuración de prácticas educativas en los procesos de globalización y reforma del Estado. En H. Monarca (coord.), *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación* (pp. 17-42). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Navarro, V. (1997). *Neoliberalismo y Estado de bienestar*. Barcelona: Ariel.

- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Popkewitz, Th. (2013). PISA: números, estandarización de la conducta y la alquimia de las materias escolares. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(2), 47-64.
- Porter, M. (1995). Toward a New Conception of the Environment-Competitiveness Relationship. *Journal of Economic Perspectives*, 9(4), 97–118.
- Ramos, A. (2002). Globalización y neoliberalismo: ejes de la reestructuración del capitalismo y del Estado en el fin del siglo XX. México: Plaza y Valdés.
- Rodrigo, M. J. (1997) Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En M.J. Rodrigo y J. Arnay (eds.), *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 177-195). Barcelona: Paidós.
- Tarabini, A. y Bonal, X. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de Educación*, 355, 235-255.
- Torres, C. A. (2006). *Educación y neoliberalismo. Ensayos de oposición*. Madrid: Popular.
- Whitty, G. y Power, S. (2000). Marketization and privatization in mass education systems. *International Journal of Educational Development*, 20(2), 93-107.

**Fecha de recepción: 8 de enero de 2016**

**Fecha de aceptación: 1 de febrero de 2016**



Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109) está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)